أثر برنامج تدريبي معرفي سلوكي في القدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طالبات كلية التربية للبنات /جامعة بغداد

د . أسماء عبد الحسين محمد / كلية التربية للبنات / جامعة بغداد

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر برنامج معرفي سلوكي في القدرة على حل المشكلات الحياتية ؛ وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من ط البات كلية التربية للبنات / جامعة بغداد ، تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة؛ تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة ، (25) طالبة لكل مجموعة، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمتغير حل المشكلات الحياتية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يتعلق بمتغير التحصيل الدراسي، وأوصت الباحثة بإجراء دراسات أخرى حول متغيرات أخرى بعد تدريب الط البات على أسلوب حل المشكلات.

مشكلة الدراسة :

العالم اليوم هو عالم المعرفة تتحكم فيه تكنلوجيا الاتصالات والمعلومات وتتعقد فيه شتى المشكلات في مختلف جوانب الحياة ، مما جعل المجتمع والمربون يواجهون مشكلات غير مسبوقة تتعلق بكيفية اعداد الاطفال لمواجهة تحديات الغد ، فالنجاح في تلك التحديات لايعتمد على الكم المعرفي والعلمي والتقني وانما على القدرة على الاسهام في انتاج المعرفة وعلى كيفية استخدامها وتطبيقها وطريقة حل مشكلاتها بكفاءة وسرعة . ونتيجة التقدم والتطور الملازم للتغيرات التقنية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، اصبحت مختلف القطاعات والمستويات التعليمية في المدارس والجامعات امام مسؤوليات اساسية وهي قدرتها على تزويد الطلبة بالمعلومات التي يحتاجونها طوال حياتهم ، ونظرا لتعقد المشكلات الحياتية الحاضرة والمستقبلية التي يصعب التنبؤ بها مما يفرض التركيز على تقوية المهارات والاستراتيجيات اللازمة للتعلم الذاتي التي تمكن من حل المشكلات، لذا نجد الطالب في مسيرته الحياتية يواجه الكثير من المشكلات والمعوقات والضغوطات المختلفة التي تعيف ادراكه وقدرته على حل المشكلات ، كما إن الخلل في أنماط الحياة الحالية يؤدي إلى وجود مشكلات حياتية متعددة يتعرض لها الفرد؛ وإن الأحداث الحياتية بغض النظر عن كونها مرغوباً بها أو غير مرغوب يمكنها أن تسبب مشكلات حياتية للفرد ، وليس كما ساد الاعتقاد بأن الأحداث المأساوية هي التي تؤدي إلى أحداث مشكلات حياتية تؤثر على صحة الفرد. إن ما ورد من إشارات للعلماء في تعريفاتهم للمشكلات الحياتية يؤكد أهمية أثرها على استجابات الأفراد السلوكية، المعرفية، والنفسية؛ مما يظهر الحاجة لإيجاد طرق تساعد الأفراد بشكل عام والطلبة منهم بشكل خاص على مواجهة هذه المشكلات والتكيف معها. وتعَد فترة التعليم الجامعي من أكثر المراحل العمرية التي تتأثر بما سبقها وتؤثر بما يتبعها من مراحل نمائيه، فهي مرحلة تغير بيولوجي وسيكولوجي تتبلور أثنائها شخصية الفرد،

مفهومه عن ذاته، التطور في النضج الانفعالي والفكري؛ إلى جانب اعتبارها مرحلة تحول اجتماعي ثقافي في حياة الفرد، لذلك تحاول هذه الدراسة التأكد من مدى فاعلية البرنامج المستخدم في مواجهة المشكلات الحياتية والتقليل من أثرها على الطالب والذي هو في مرحلة التعليم الجامعي؛ وما قد ينتج من فاعلية هذا البرنامج من نتائج أيحابيه تنعكس على تحسن أداء الطالب الجامعي تحصيلياً؛ والتأثير الايجابي على مستوى الاستقرار النفسي لديه؛ حيث إن تعرض الطلبة للمشكلات يفرض طرقاً من التفكير لحلها، لذا فإن زيادة وعي الطلبة في الجامعات على التفكير والاستقصاء، وتدريسهم حل المشكلات الحياتية، والطرق المختلفة في التفكير، وأساليب حل المشكلات الحياتية يساهم في زيادة الوعي لديهم بالسبل الصحيحة لحل المشكلات الحياتية الحالية التي يتعرضون لها، أو التي سيتعرضون لها مستقبلاً.

وتستخدم البرامج المعرفية السلوكية منذ أكثر من ثلاثين عاماً لعلاج الكثير من المشكلات السلوكية والحياتية التي يتعرض لها الأفراد ، حيث أقترح مايكنبام (Meichenbaum) هذا الأسلوب لعلاج مشكلات كثيرة قد يتعرض لها الفرد من مثل مشكلات القلق، والإحباط، والمشكلات السلوكية المتعددة، وقد وصف كل من كيندال ومندل

(Kendall & Mindel ,1995) الاتجاه السلوكي المعرفي بأنه " أنه اتجاه يركز على كيفية تفسير الأفراد للخبرات المعرفية أكثر من تركيزه على البيئة أو التجربة نفسها، فهو يستخدم لتغير الخبرات الذهنية المشوشة لدى الأفراد بشكل فاعل"، لذا فإن الاتجاه السلوكي المعرفي ثبت من خلال الدراسات والأبحاث السابقة أنه فعال في الحد من المشكلات الحياتية التي قد يتعرض لها الأفراد (Barkley, 1992). لذا تساءلت الباحثة عن مدى فاعلية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في القدرة على حل المشكست الحياتية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات في جامعة بغداد.

أهمية الدراسة.

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تحاول التعامل مع شريحة من المجتمع تواجه العديد من المشكلات الحياتية وهم (طلبة التعليم الجامعي)، وهذه الشريحة في معظم الأحيان لا تملك استراتيجيات موضوعية للتعامل مع مشكلات تتعلق بمستقبلهم ، ورغبتهم في الاستقلالية والتفكير باتخاذ قرارات متعلقة بالزواج واقامة الاسرة ، بالاضافة الى ما يواجهالطلبة في هذه المرحلة من مشكلات تتعلق بدراسته م حيث أنه م يواجهون خلال هذه المرحلة ما يسمى (بالمستقبل الوظيفي)، وهذا يتطلب منهم اختيار الوظيفة المناسبة، كذلك حاجتهم خلال هذه المرحلة إلى العديد من المهارات والمعلومات التي تمكنه م من اتخاذ القرار الصحيح المتمثل بالاختيار السليم للوظيفة التي تناسب مؤهلهم العلمي، فهم غالباً غير مطمئنين على مستقبلهم الوظيفي، من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة من خلال سعيها إلى مساعدة الطلبة على التعامل مع مجمل هذه المشكلات من خلال تدريبهم على مهارات حل المشكلات استناداً إلى جلسات البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي والمعد من قبل الباحثة؛ والتي يفترض أنها تسهم في الحد من تلك المشكلات ؛ وتزيد من قدرته على القيام بوظائفه

بفاعلية؛ مما ينعكس إيجاباً على مستقبله الحياتي ، وإذا ما ثبتت فاعلية هذا البرنامج سيكون من الممكن استخدامه من قبل المربيين لمساعدة الطلبة على التعامل مع ال مشكلات الحياتية التي تواجههم وبالتالي زيادة مستوى تحصيلهم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى توفير معلومات تجريبية تسمح لنا بالحكم على مدى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم لمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم في التعامل مع المشكلات الحياتية ، وتحاول لاجابة عن السؤال التالي :

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي سلوكي- معرفي في القدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طالبات كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد؟

فرضيات الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى استقصاء صحة الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات الحياتية بين أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً في تطوير مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية وأفراد المجموعة الضابطة والتي لم تتلق تدريباً في تطوير مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل بين أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً في تطوير مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية وأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلقى تدريباً في تطوير مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية.

مصطلحات الدراسة:

1- البرنامج السلوكي – المعرفي هو البرنامج الذي يعتمد في إطاره النظري على دمج فنيات العلاج السلوكي مع الاهتمام بالجوانب ألمعرفية وينظر اليه على انه عملية تعلم تشتمل اعادة تنظيم المجال الادراكي وإعادة تنظيم الافكار المرتبطة بالعلاقات بين الاحداث والمؤثرات البيئية وتشتمل الاساليب العلاجية الاتية : تحديد انماط التفكير غير المنطقية ، ومساعدة المسترشد على ادراك الاثر السلبي لأنماط تفكيره السلبي ، استبدال انماط التفكير غير الكيفية بأنماط تكيفيه وفعالة (الخطيب ، 2013).

2- مقياس حل المشكلات الحياتية: : هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس حل المشكلات ألحياتية الذي تم تطويره من قبل الباحثة واستخراج دلالات صدق وثبات للمقياس.

3 – المشكلات الحياتية: وهي تلك المشكلات التي يتفاعل معها ألفرد يعيش معها في حياته أليومية وتشكل لديه حالة من عدم التوازن ألذهني ويسعى إلى إيجاد حل مناسب لها من مثل المشكلات التحصيلية، والمشكلات التي تواجهه في مكان ألعمل والمشكلات الاجتماعية.

- التحصيل الدراسي : ويقصد به المعدل التراكمي الذي حصلت عليه الطالبة في جميع المواد الدراسية التي تم اجتيازها بنجاح.

حدود الدراسة

يتحدد البحث بطالبات كلية التربية للبنات في جامعة بغداد للعام الدراسي (2012 – 2013).

الاطارالنظري:

أولاً: البرنامج السلوكي – المعرفي (Behavioral– Cognitive Program)

في أواخر القرن الماضي أصبح العاملين في ميدان تعديل السلوك يبدون اهتماماً بتحليل وتعديل العمليات المعرفية لدى الفرد والتي تؤثر بشكل مباشر في السلوك الظاهر لديه، وقد إنتهى الدمج بين تعديل السلوك وأساليب العلاج المعرفية بإيجاد نظرية تعديل السلوك المعرفي(Modification Cognitive Behavior) أو العلاج المستند إلى التعلم المعرفي (Cognitive Learning Therapies) (قطامي، 2004)، والسبب المباشر لظهور هذا الاتجاه هو نتيجةً للانتقادات الكثيرة التي تم توجيهها إلى الاتجاه السلوكي في تعديل ألسلوك ومن ضمنها تركيزه على السلوك الظاهر وعدم النظر إلى العمليات المعرفية لدى ألفرد إضافة إلى عدم تركيزه إلا على المعززات ألخارجية وعدم تركيزه على الذات عند علاج السلوك لدى ألفرد حيث أن النظرية المعرفية تهتم بتطوير الإجراءات العلاجية التي تشمل مشاركة ال فرد في تعديل سلوكه(ألخطيب 2001). ومن النظريات التي جمعت بين كل من أساليب النظرية السلوكية والنظرية المعرفية في العلاج (نظرية التعديل المعرفي للسلوك) والتي وضعها (دونالد هيربرت مايكنباوم) Donald Herbert Meichenbaum، ففي النظرية السلوكية يعتمد حل المشكلة على خبرات الفرد السابقة وما تجمع لديه من استجابات يمكن أن تساعد في الوصول إلى حل لمشكلته، وقد يلجا إلى أسلوب المحاولة والخطأ وفيه تتعزز الاستجابات أو المحاولات التي توصل إلى الهدف وتزول (تنطفئ) الاستجابات ألخطأ ويمكن تعلم سلوك حل المشكلة من خلال الإشراط الإجرائي والقائم على مفاهيم التعزيز والتمييز وتشكيل السلوك. أما النظرية المعرفية ف إن التعامل فيها مع المواقف التي تتطلب حل المشكلة يعتمد على عمليات معرفية عليا تتضمن الاستبصار والتفكير بجميع أشكاله والتي تدخل في حل ألمشكلة وهنا يعتمد حل المشكلة على الأبنية المعرفية المتوفرة لدى ألفرد وإذا لم تكن الأبنية المعرفية المتيسرة قادرة على استيعاب (تمثل الموقف)، فنتيجة التفاعل بين هذه الأبنية المعرفية والموقف تتشكل أبنية معرفية جديدة أكثر كفاية في استيعاب الموقف وتمثله ، وتتم عملية حل المشكلات من خلال التعديل المتواصل للأبنية المعرفية ومن خلال التفاعل مع الخبرة الجديدة حتى يتم التوصل للحل(Rowe, 1985). وقد ركز مايكنباوم في نظريته على توجيه التعليمات للذات " أي الضبط الذاتي"، حيث ذكر أن التدريب على توجيه التعليمات للذات مبني على الافتراض الذي مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد الأفعال التي يقومون بها، فالسلوك يتأثر بمظاهر متنوعة من الأنشطة الشخصية المبنية على افتراضات متعددة؛ وتشمل هذه الأنشطة على كل من الاستجابات ألبدنية ردود الفعل ألانفعالية ألمعارف والتفاعل الداخلي المتبادل بين ألأشخاص فالحديث أو الحوار الذاتي الداخلي يعتبر أحد هذه الأنشطة والافتراضات. وذكر أن هدف التقويم المعرفي

الوظيفي هو وصف الأهمية الوظيفية للانغماس في عبارات ذاتية من نوع معين تصاغ في نصوص ذات صيغة احتمالية يتبعها سلوك فردي معين أو حالة انفعالية، أو ردود فعل بدنية، أو عمليات انتباه معينة. ويرى أن عملية العلاج السلوكي المعرفي تشمل على ثلاث مراحل أساسية هي:

1- أن يدرك الفرد سلوكياته ويصبح واعياً بها.

2- استخدام الحديث الداخلي (Inner-Speech).

3- التغيير الذي يحدث في طبيعة الحديث الداخلي لدى الفرد قبل العلاج (Meichenbaum, 2001) وذكر مايكنباوم في كتابه (تعديل السلوك المعرفي) أنه وبالرغم من أن الدراسات الاجتماعية النفسية التي تناولت مواجهة المشكلات الحياتية لم تتعرض للتوضيحات ألذاتية ألا أنها تشير إلى أن الكيفية التي يستجيب بها الفرد إلى تلك المشكلات متأثرة والى حد كبير بالكيفية التي يقُّوم بها هذا الفرد لحل تلك المشكلات الحياتية التي يتعرض لها.

ثانياً: المشكلات الحياتية Real Life Problem's

برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات الحياتية في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال (فرتهايمر وثورندايك وكوهلر وكوفكا)، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكّل جانباً رئيساً من المهمات المدرسية التي يتعرض لها ألطلبة إذ أصبح تطوير مهاراتهم في حل المشكلات الحياتية من أهم غايات المدارس في العصر ألحديث ويرى جانييه (Gagne) أن أحد أسباب تعلم المفاهيم والمبادئ هو استخدامها في حل المشكلات ألحياتية في حين يرى أوزوبل (Ausubel) أن حل المشكلات الحياتية هي بحد ذاتها عملية تعلم استكشافي ذي معنى ، أي أن للمتعلم دوراً إيجابياً في تحقيقها، فهو لا يتلقى الحل من غيره، وإنما يبذل جهداً فكرياً لإنجازه، ثم يقوم بدمجها ضمن بنائه المعرفي إذ يصعب تخزينها في الذاكرة دون استيعاب عناصرها وسبل الوصول إلى المطلوب فيها(الزغول والزغول ،2003).

ويذكر المعرفيون حل المشكلة بأنه ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات موقف المشكلة معاً، وذلك بغية تحقيق ألهدف ويتم هذا النشاط وفق إستراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل ألمشكلة ويتضمن هذا النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز ويمكن أن يتضمن أيضاً صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهره وهذا النشاط بمجمله يسمى تفكيراً (قطامي، 2007)، وبهذا الصدد يذكر سولسو (1996) أن حل المشكلات الحياتية هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط الذهني هما: التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ثم اختبار الاستجابات الملائمة من بينها حل هذه المشكلة.

إن عملية حل المشكلات الحياتية عبارة عن نشاط حيوي يقوم به الفرد ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب، أو طلب منه اتخاذ قرار في موضوع ما، وعملية

حل المشكلات الحياتية تتضمن بين طياتها عملية تعليمية على مستويات مختلفة، ويرى بعض الباحثين أنها العلمية الأكثر فاعلية في إحداث التعلم (مسلم، 1993).

ويحتل تعلم حل المشكلات الحياتية الترتيب الأعلى ضمن مستويات مهمات التعلم وفق تصور جانييه (Gagne)؛ إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية أن مجموعة من القواعد والقوانين التي تعلمها سابقاً يمكن أن تستخدم للوصول إلى حل موقف جديد، وهي بحد ذاتها تعلم جديد لأنها تمكن المتعلم من اكتساب قواعد ذات مستوى مرتفع يمكن استخدامها في المستقبل لمواجهة سلوكه التفكيري في المستقبل (الزغول والزغول ، 2003)، وبصورة عامة، توجد اتجاهات نظرية سائدة تفسرّ نشاط التفكير في حل المشكلات الحياتية وهي:

– الاتجاه الجشتالتي: يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على مفهوم الاستبصار في التفكير وحل المشكلات الحياتية ويقرنوها بعملية إعادة تنظيم المجال الإدراكي للفرد، والتفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال الأسلوب الذي يدرك به الفرد المثيرات التي يتضمنها مجاله ألإدراكي ولذلك فإن التفكير يعد عملية معرفية داخلية يعنى بها لتفسير عملية حل المشكلات الحياتية.

– اتجاه معالجة ألمعلومات وهو ينطلق من الفرض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي وآلية عمل وبرمجة الحواسب ألإلكترونية لذلك يحاول أصحاب هذا الاتجاه تفسير عملية التفكير وحل المشكلات الحياتية باستخدام بعض التعميمات المتعبة في برامج الكمبيوتر، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكير، جدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات المستخدمة في التفكير أثناء حل مشكلة معينة، تجريب هذه الخطوات للوصول إلى الحل ألصحيح هذه الخطوات توفر لنا فهماً واضحاً لما يقوم به الفرد أثناء حل مشكلة معينة، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات التي يستخدمها في كل خطوة منها (شطناوي 1990).

وقد درس علماء النفس حل المشكلة من خلال تحليل برامج العقل الالكتروني والتي وضعها خبراء في البرمجة يعملون في مهام معرفية معينة، وبرنامج العقل الالكتروني هو سلسلة من العمليات مصممة لتحقيق نتيجة معينة، وهكذا يعطى البرنامج صورة واضحة عن طريقة معالجة المبرمج للمهمة، وعندما يواجه المبرمج بمشكلة صعبة يقوم بتجريب استراتيجيات مختلفة إلى أن يحصل على البرنامج الناجح (الذي يحل المشكلة)، وبدراسة البرنامج النهائي والاستراتيجيات المختبرة أثناء الوصول إلى هذا البرنامج يستطيع علماء النفس إعادة بناء أسلوب حل المشكلة (دافيدوف، 1993).

– أسلوب حل المشكلات ألحياتية هو عملية تنقيب وبحث واستخلاص وربما إنتاج بيانات خاصة تتصل بمشكلة محددة، وترتيب وتبويب ومعالجة، وتقويم ما تتضمنه من معلومات، لكن تعلم حل المشكلات الحياتية يختلف عن أشكال التعلم الأخرى الأدنى منه، في كونه يستلزم توظيفها جميعاً بغية اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغايات، والتوجه في المقام الأول نحو استخدام عمليات التفكير ولاسيما التفكير النظري المنطقي المجرد، ويمكن القول عندما يواجه المتعلم مشكلة معينة عليه أن

يجد حلاً لها، فإن عليه أن يتناول أمرين مختلفين لكنهما مرتبطان ومتداخلان معاً في الوقت نفسه وهما طبيعة، وكيفية الوصول إليه أو ما يعبر عنه بالمضمون والطريقة، وبطبيعة الحال فإن مضمون الحل لأي مشكلة من المشكلات يختلف باختلاف المشكلة ذاتها بينما يمكن استخدام الطريقة الواحدة في حل الكثير من المشكلات(منصور، 1991).

ويذكر أوزبل (Ausubel) أن حل المشكلة هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات ألسابقة ومكونات موقف المشكلة معاً، وذلك بغية تحقيق الهدف (قطامي، 1990)، ويذكر جيتس (gates) كما ورد في بلقيس ومرعي(1996) تعريفاً للمشكلة فيقول: توجد المشكلة بالنسبة لفرد ما عندما يكون أمامه هدف محدد لا يمكنه بلوغه بصور السلوك المألوفة لديه، وتنشأ الحاجة إلى حل المشكلة عندما يكون هناك عائق يعترض سبيل تحقيق الغرض، أما إذا كان الطريق ممهداً ومفتوحاً فعندئذ لا تكون هنالك مشكلة، ويعرفها جاريسون (garrison) على أنها موقف يحتوي على هدف يراد تحقيقه.

ويعرف فان جاندي (Van Gundy,1987) المشكلة بأنها "أي موقف يدركه الفرد على انه ينطوي في فجوه بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون" ، أي انه– بتعبيرات ايزاكسين (Isakssen,1994) "أي موقف يدركه الفرد في انه ينطوي على تعارض بين الوقائع الراهنة والأهداف المرغوب تحقيقها مما يخلق فجوة بين ما هو متحقق فعلاً وما يؤمل تحقيقه" أو بعبارة أخرى وجود فجوه بين ما هو ممكن وما هو كائن، فإذا كنت أريد أن أصل إلى مكان معين في وقت محدد (ما هو مأمول، أو ما هو مرغوب، ما هو ممكن، أو ما ينبغي أن يكون) ولكن ازدحام الطرقات يمنعنا من الوصول إلى ما أريد (ما هو متحقق فعلاً ، ما هو كائن ، ما هو راهن) عندئذ يوصف الموقف بأنه ذو مشكلة، ويعرف ليف (Leigh) المشكلة على أنها حدث يثير القلق والاهتمام لدى الفرد مما يحتم عليه التعامل مع هذا الحدث، أو هي تغيير غير مرغوب في البيئة التي نعيش فيها، مما يستدعي عمل شيء ما اتجاه هذا التغيير، ويعرف هيكس (hicks، كما وردت في هيجان، 1999) المشكلة بأنها الموقف الذي يستدعي – من متخذ القرار سواء أكان فرداً أم جماعة أم منظمة– النظر في هذا الموقف باعتباره خارجاً عن المألوف، وبالتالي التفكير في بديل أو عدد من البدائل والحلول للتعامل مع هذا الموقف وتنفيذه.

وعلى الرغم من تباين تعريفات مفهوم حل المشكلات الحياتية في المراجع المختلفة، إلا أن معظم التعريفات تتضمن عدداً من العناصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط لتعليم طريقة حل المشكلات الحياتية بطريقة فعالة، ومن أهم العناصر المشتركة ما يلي:

1– المعرفة السابقة للتلاميذ تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الحياتية، لذلك يجب على المعلم أن يتحقق من معارف تلاميذه السابقة، وخبراتهم التراكمية في تحضير تطبيقاته، ونشاطاته الهادفة لتنمية مهاراتهم في حل المشكلات الحياتية.

2- تتضمن كل مشكلة بعداً انفعالياً لا بد أن يأخذه المعلم بالحسبان في تعليمه لمهارات حل المشكلات الحياتية، فإذا لم يتفاعل الطلبة مع المشكلات و وثقوا بقدراتهم على حلها ولم يشعروا بحاجتهم إلى ذلك، لن تتوافر لديهم الدافعية والمثابرة لمتابعة العمل حتى ينجحوا في الوصول إلى نتيجة معقولة.

3- لا بد أن تكون المشكلة التي تندرج تحت مفهوم حل المشكلات الحياتية غير مألوفة للتلاميذ، لأنها إذا كانت مألوفة لا تعدو أن تكون نوعاً من التدريب أو المران المتكرر الذي يمكن التعامل معه بصورة آلية من دون جهد ذهني يذكر.

4- إن تعليم مهارات التفكير ربما يكون في حقيقة الأمر تعليماً وتدريباً للطلبة على حل المشكلات الحياتية(جروان، 2002).

ويرى نوت (Nott , 1998) أن هناك مبررات تربوية ومهنية وعلمية للتدريس بأسلوب حل المشكلات الحياتية وهذه المبررات تتلخص بالنقاط التالية:

1- تعلم المفاهيم العلمية.

2- تنمية المعلومات والقدرات التكنولوجية.

3- إثارة الدافعية للتعلم.

4- تعديل الخبرات السابقة.

5- استخدام المعلومات (القديمة والجديدة) بصورة فعّالة.

وهذا يجعل الطلبة يعملون بحماس وتشويق، لأنهم يستمتعون نتيجة التعزيز والتغذية الراجعة الناجمة عن قطع شوط أو أشواط باتجاه الحل الصحيح.

إن حل المشكلات الحياتية علم فكري يتم خلاله استخدام مخزن المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض، أو توضيح أمر غامض، أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة، ويواجه الفرد مشكلة عندما يكون لديه هدف، ولكنه لم يحدد سبل الوصول إليه، وقد تكون المشكلة برهنت لنظرية أو الإجابة عن سؤال أو اختبار مهنة أو الحصول على وظيفة، وعليه فإن حل المشكلة هو عملية تم خلالها السعي لتحقيق هدف ما بعد تجاوز العقبات والصعوبات التي تعترض الوصول إليه (الزغول والزغول، 2003).

وبصورة عامة، يرتبط الأسلوب المعرفي السلوكي بحل المشكلة، لأنه يعتمدبصورة كبيرة على التفكير ؛ والذي هو في جوهره نشاط معرفي يتناول معالجة الرموز بأنواعها المختلفة، وربما تكون المفاهيم أكثر الرموز أهمية في هذا النشاط، وغالباً ما يستخدم الأسلوب المعرفي السلوكي في أوضاع تنطوي على مشكلات تتطلب حلولاً مناسبة، ويشمل أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً، وهو ينجم عن القدرة في حل المشكلات الحياتية التي تواجه الفرد في الأوضاع التعليمية والحياتية المختلفة. إن تفكير الفرد يتجه عادة نحو إيجاد حلول للمشكلات ذات الأهمية الحيوية في حياته، وإن الأسلوب

المعرفي السلوكي يزداد استخدامه عندما يفشل الفرد في إيجاد الحلول بناءً عل مهاراته السابقة مما يدفعه إلى البحث عن طرق تساعده في إيجاد حلول للصعوبات أو المشكلات التي تواجه (Willats, 1990).

وقد استأثرت الدراسات الخاصة بموضوع فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في القدرة على التعامل مع المشكلات الحياتية؛ وهنا استخدم مايكنباوم دراسات مع زميله جودمان نشرها عام (1971) لأطفال مفرطين الحركة تم تدريبهم على التحدث مع أنفسهم كطريقة لضبطها، ودلت تلك الدراسات إلى فاعلية كبيرة لهذه الإستراتيجية (Meichenbaum, 2001).

الدراسات السابقة:

1 -دراسة جارت (Jart (1987 :

هدفت الدراسة الى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي في تحسين مهارات الطلبة في التعامل مع المشكلات والأزمات، وتحسين التكيف النفسي لديهم من خلال استخدام أساليب الوعي الذاتي خلال ست جلسات، خصصت الجلسات الثلاث الأولى لبناء مهارات التوافق، والجلسات الثلاث الأخرى لتطبيق هذه المهارات التي تم تعلمها، وقد استخدم الباحث أساليب من مثل لعب الدور، أفلام الكرتون، والقصص والمناقشة، وقد تكونت عينة الدراسة من (10) طلاب يعانون من ضعف القدرة على التعامل مع المشكلات الحياتية، وقد أظهرت النتائج بعد ست جلسات إرشادية تحسنا" ملحوظا" في قدرة الطلبة على التعامل مع المشكلات الحياتية وتطوير مهارات جديدة مناسبة.

2 -دراسة الشوبكي (1991) :

هدفت الدراسة الى التحقق من أثر برنامج في الإرشاد المعرفي على قلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان، تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة تم توزيعهن عشوائياً إلى ثلاثة مجموعات، المجموعة التجريبية، المجموعة الزائفة، المجموعة الضابطة، وتكون برنامج الإرشاد الجمعي من (13) جلسة، وتضمنت أساليب العلاج العقلي العاطفي حسب نظرية (آليس)، وطبق برنامج الإرشاد على أفراد المجموعة التجريبية، وطبق برنامج إرشادي زائف على أفراد المجموعة الزائفة، ولم يتم تطبيق أي برنامج إرشادي على أفراد المجموعة الضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المتوسطات البعدية لدرجة القلق في المجموعات الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية؛ ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة في درجة القلق بين المجموعة الزائفة والمجموعة الضابطة.

3 -دراسة تاديز (Taddes(1997 :

هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج يهدف إلى تحسين مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن، حيث تم إدخال العناصر التربوية التالية " المعلم، العائلة، المجموعة الطلابية، الطالب بشكل فردي"، وقد دلت نتائج الدراسة أن المعلم هو أهم المتغيرات في العملية

التربوية، وكان التحصيل في الرياضيات أعلى بكثير عندما كان المعلمون يتأكدون من قدرة الطلبة على استخدام مهارة حل المشكلات، هذا بالإضافة إلى متغير الطالب وما يرتبط بهذا المتغير من مفهوم ذات عالٍ وضبط داخلي، كما دلت نتائج الدراسة إلى أن النتائج تكون أفضل عندما يعطى الطالب وقتا أطول في حل التمارين البيتية ويشارك في دورات متعددة.

4 -دراسة الخطيب (1998) :

سعت الدراسة الى استقصاء فعالية برنامج إرشاد جمعي للتخفيف من حدة القلق لدى المراهقين والمراهقات في قطاع غزة المحتل، حيث قام ت الباحثة بأعداد برنامج إرشاد جمعي تكون من (21) جلسة إرشادية تتضمن طرح موضوعات الشخصية، محددات السلوك الإنساني، فسيولوجيا السلوك الإنساني، مشكلات المراهقة، التوافق النفسي لتحقيق الصحة النفسية، أساليب التوافق النفسي، الأحلام والعلاج الديني للقلق، وقد قسم ت الباحثة عينة الدراسة إلى أربع مجموعات، الأولى والثانية مجموعتين تجريبيتين (إناث وذكور)، والثالثة والرابعة مجموعتين ضابطتين (إناث وذكور)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مستوى القلق لصالح المجموعتين التجريبيتين؛ وهذا يظهر فعالية البرنامج الإرشادي في مساعدة الطلبة المشاركون في التقليل من حدة الضغوط النفسية.

5 -دراسة غافوري وآخرون Ghafoori, et. al(2001)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استخدام برنامج معرفي سلوكي تدريبي والمشكلات السلوكية التي تحدث للطلبة داخل الغرفة الصفية، أستخدم الباحث أسلوب ما وراء المعرفة عند تحليل نتائج (27) دراسة تناولت البرامج السلوكية المعرفية للحد من المشكلات السلوكية التي تحدث للطلبة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يتعرضون للتدريب بواسطة البرامج السلوكية المعرفية هم أقل عرضة للمشكلات السلوكية من غيرهم، كم أن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للطلبة المستقرة تلعب دوراً كبيراً في نجاح استخدام البرامج السلوكية المعرفية للحد من المشكلات الحياتية لدى الطلبة.

6 -دراسة براين وآخرون Brain, et. al (2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استخدام برنامج معرفي سلوكي تدريبي ومستوى التسرب والعنف اللفظي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في كولورادو، تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (18–22) ، دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين تدريب الطلبة بواسطة العلاج السلوكي والمعرفي على الحد من مشكلات حياتية للطلبة من مثل التسرب المدرسي، والعنف اللفظي داخل المدارس، وقد أوصى الباحثون بضرورة تطبيق البرامج التدريبية السلوكية المعرفية للحد من المشكلات الحياتية لدى الطلبة بشكل عام.

7 -دراسة ويلسون وآخرون Wilson, et. al(2005):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين استخدام البرامج السلوكية المعرفية والحد من بعض المشكلات الحياتية كالسلوك الإجرامي عند الأفراد، استخدم الباحث الأسلوب الكمي باستخدام معامل الأثر لعشرين دراسة سابقة عن طريق أسلوب ما وراء المعرفة في التحليل، دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين استخدام البرامج السلوكية المعرفية والحد من السلوك الإجرامي عند الأفراد، كما أن استخدام تلك البرامج يساهم في إعادة تأهيل الأفراد بطريقة فاعلة للسلوك الإيجابي.

تعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن جميعها أكد على أهمية وفاعلية استخدام البرامج المعرفية السلوكية في الحد من المشكلات الحياتية التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية، وما يميز هذه الدراسة عن غيرها هو تناولها بالتحديد المشكلات الحياتية ، ولمعرفة هل للبرنامج السلوكي المعرفي أثر في الحد من تلك المشكلات التي قد يتعرض لها الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي عند تحليل نتائج هذه الدراسة، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة عند الإجابة على فرضيات الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

يتحدد مجتمع البحث بطالبات كلية التربية للبنات /جامعة بغداد / المرحلة الاولى للعام الدراسي (2012 – 2013) وبناءً عليه تم حصر أعداد الطالبات في جميع أقسام كلية التربية للبنات ،حيث بلغ عددهن(965)طالبة في الدراسة الصباحية، و(509) طالبة في الدراسة المسائية.الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

أعداد الاقسام والطالبات المشمولات بالبحث

الاقسام	عدد الطالبات في الدراسة الصباحية	عدد الطالبات في الدراسة المسائية
قسم اللغة الانكليزية	155	72
قسم اللغة العربية	122	66
قسم الجغرافية	128	73
قسم التاريخ	134	67
الحاسبات	79	19
علوم القرآن	119	57
اقتصاد منزلي	73	35

علوم تربوية ونفسية	80	41
رياض أطفال	75	79
المجموع	965	509

عينة الدراسة:

لاختيار عينة البحث اتبعت الخطوات الاتية :

1. **تم تطبيق مقياس حل المشكلات الحياتية على طالبات المرحلة الاولى في جميع اقسام كلية التربية للبنات .**
2. **تم اختيار قسمي اللغة الانكليزية وعلوم القرآن ، وذلك لوجد العدد المناسب من الطالبات ممن حصلن على درجات متدنية على مقياس حل المشكلات الحياتية .**
3. **تم اختيار (50) طالبة ممن حصلن على (63) درجة فأقل على مقياس المشكلات الحياتية في القسمين المذكورين.**
4. **تم تقسيم العينة الى مجموعتين :**

– المجموعة التجريبية: تكونت من (25) طالبة من قسم اللغة الانكليزية شاركن في البرنامج الإرشادي لمدة أربعة أسابيع بمعدل ثلاثة جلسات في الأسبوع، حيث بلغ عدد الجلسات العلاجية (12) جلسة، وكانت كل جلسة تستغرق (60) دقيقة تقريباً ، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لمقياس المشكلات الحياتية، وتم رصد درجات امتحانات الفصل الاول قبل بدء الجلسات العلاجية، وتم كذلك رصد درجات الطلبات لامتحانات الفصل الثاني بعد انتهاء الجلسات العلاجية .

– المجموعة الضابطة: تكونت من (25) طالبة من قسم علوم القرآن لم يشاركن في أي من الجلسات العلاجية، وطبق عليهن اختبار قبلي وبعدي لمقياس المشكلات الحياتية ، وتم رصد علاماتهن خلال الفصل الاول والفصل الثاني من العام الدراسي (2012 _ 2013).

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس حل المشكلات الحياتية:

بهدف إعداد أداة تقيس حل المشكلات الحياتية لاستخدامها في هذه الدراسة، فقد تم مراجعة الأدب السابق النفسي والمعرفي والتربوي والمتعلق بمشكلات الطلبة بشكل عام، والدراسات المتعلقة بالمشكلات الحياتية للطلبة، واستعراض فقرات الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات التي تم الرجوع إليها، والإطلاع على عدد من الأدوات التي استخدمت للكشف عن مشكلات الطلبة الحياتية، وقد وجدت الباحثة أن الكثير من الأدوات التي استخدمت للكشف عن مشكلات الطلبة، كانت على شكل استبيانات تتبع سلم إجابة معين، ولم تعتمد على مواقف حياتية قد تواجه الطلبة في حياتهم الجامعية واليومية، باستثناء دراسة (الخوالدة، 2003)، والتي اعتمدت على بناء مواقف تعليمية قد تواجه الطلبة في حياتهم الدراسية، ولم يتم العثور على دراسات– بحدود علم الباحث ة– تم بناء فقرات المقاييس التي استخدمت فيها على شكل مواقف حياتية قد يتعرض لها الطالب الجامعي ؛ سواء أكانت

هذه المواقف أثناء حياة الطالب الدراسية أم الحياتية، كما جاء في الدراسة الحالية، وهذا ما دفع الباحثة إلى بناء مقياس يتضمن مواقف حياتية للطلبة من مستوى التعليم الجامعي.

وتم الاعتماد على النظرية المعرفية عند وضع الموقف المشكل؛ أو البدائل المحتملة لحل الموقف، والتي هي متدرجة تنازلياً من الحل المناسب إلى الأقل منه، وبمعدل أربعة حلول محتملة للموقف نفسه، وقد تم بناء المواقف والبدائل استناداً إلى الأفكار الواردة في أدوات الدراسات التي تم الرجوع إليها، والحرص على أن تكون هذه المواقف واقعية عند بنائها، يمكن لأي طالب جامعي التعرض إليها، وقد كان المبرر لتصميم المقياس بهذه الطريقة هو الكشف عن قدرة الطالب على حل المشكلة (الموقف) ؛ بإتباع الأسلوب المعرفي السلوكي، وقد اتبع ت الباحثة الإجراءات التالية بعد مراجعة الأدب التربوي السابق، من دراسات ومقاييس كما يلي:

1- تم توجيه سؤال مفتوح لعينة تجريبية من الطلب ات بلغ عدده ن(30) طالبة حول أبرز المواقف والمشكلات الحياتية التي حصلت مع الطالبات سواء داخل الكلية أم خارجها.

2-تم إعداد جملة من الفقرات ، وعددها (25) فقرة، كل فقرة عبارة عن موقف حياتي قد يواجه الفرد في حياته اليومية، يتبعه أربعة احتمالات للإجابة متدرجة تنازلياً من الحل الأفضل إلى الأقل منه، وروعي في صياغة الفقرات ان تكون باسلوب واضح ومفهوم وان تحتوي على فكرة واحدة .

3- تم عرض فقرات المقياس بصورتها الأولية على (10) محكم ين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس، وطُلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس ومدى تمثيلها للمشكلات الحياتية .

وفي ضوء اجابات المحكمين على فقرات المقياس اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (80%) فاذا حازت هذه النسبة او اعلى منها اعتمدت الفقرة ، اما اذا حازت على اقل من تلك النسبة تم حذفها أو تعديلها .

5-اعداد تعليمات للمقياس : روعي ان تكون تعليمات المقياس ان تكون سهلة الفهم قادرة على ايصال ماهو مطلوب من المستجيبات ، كما اوضح الهدف من المقياس وكيفية الاجابة من خلال وضع مثال يبين كيفية الاجابة .

6-تصحيح المقياس وايجاد الدرجة الكلية: من اجل الحصول على الدرجة الكلية فقد وضع لكل موقف حياتي اربعة احتمالات متدرجة للاجابة ، وقد تم تحديد اوزان الدرجات من (4- 1) لكل احتمال وكالاتي : الاحتمال (أ) اعطى له (4) درجات ، الاحتمال (ب) اعطى له (3) درجات ، الاحتمال (ج) اعطى له درجتان، الاحتمال (د) اعطى له درجة واحدة .وبذلك حسبت الدرجة الكلية على اساس مجموع اوزان الاجابات على فقرات المقياس .

وبما ان عدد فقرات المقياس (25) فقرة ، فان أعلى درجة هي (100) وأدنى درجة هي (25) ودرجة الحياد (63) والتي تمثل المتوسط الفرضي والتي من خلالها نستطيع تشخيص من لديهن مشكلات حياتية فان جازت المستجيبة على هذه الدرجة او ادنى منها دلت على وجود مشكلة حياتية لديها .

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم في جامعة بغداد ،حيث تم الاخذ بارائهم ومقترحاتهم، وبالتالي فقد تحقق للمقياس الصدق الظاهري .

ثبات المقياس :

1- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: تم التحقق من ثبات مقياس حل المشكلات الحياتية، وذلك بعد تطبيقه على (60) طالبة ممن لم يشارك ن بالبرنامج التدريبي، حيث تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والتي بلغت (0.82) .

2- الثبات بالإعادة: تم التحقق من ثبات مقياس حل المشكلات الحياتية ، وذلك بعد تطبيقه على (30) طالبة ممن لم يشاركن بالبرنامج التدريبي، حيث تم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفترة زمنية فاصلة بين مرتي التطبيق للمقياس مدتها أسبوعين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.85).

3- الثبات بالتجزئة النصفية: تم التحقق من ثبات مقياس حل المشكلات الحياتية، وذلك بعد تطبيقه على (60) طالباً وطالبةً ممن لم يشاركوا بالبرنامج التدريبي، حيث تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون المعدلة حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.78).

وبهذه الاجراءات اصبح المقياس جاهز للتطبيق ، ملحق (1).

ثانياً: البرنامج التدريبي : قام ت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي جمعي حول مهارة حل المشكلات واستخدامها في مواجهة المشكلات الحياتية؛ وذلك استناداً لأدب الموضوع، والدراسات المتعلقة بمهارة حل المشكلات الحياتية ، وقد تم عرض البرنامج على تسعة محكمين من حملة درجة الدكتوراه والماجستير في الإرشاد التربوي وعلم النفس في كلية التربية للبنات بجامعة بغداد ، وقد قام ت الباحثة بإدخال تعديلات على البرنامج وفقاً لملاحظات المحكمين ، وقد تكون البرنامج من اثنتي عشر جلسة تعقد بمعدل ثلاث جلسات كل أسبوع، حيث تستغرق الجلسة (60) دقيقة ، وقد اشتملت كل جلسة على تقديم المبررات والأساس المنطقي لمحتوى الجلسة وأهدافها ثم عرض تعليمي لما سيتم في الجلسة، ومن ثم مناقشة الطالبات بها، كما يتضمن النقاش توضيح الفائدة الشخصية التي ستعود على كل فرد من خلال تحقيقه لأهداف الجلسة، بعد ذلك قدمت الباحثة تمريناً أو أكثر توضيحياً للجزء المراد تعليمه للمشاركات، وتلي ذلك نقاش جماعي، وأخيراً يعطى المشاركات واجباً بيتياً " هو تطبيق واقعي عملي لما تم تعلمه في الجلسة"، وفي بداية كل جلسة كان ت تراعي الباحثة مناقشة الواجب البيتي مع الطلبة لتقديم التغذية الراجعة لهم وتعزيز تقدمهم.

إن بناء برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية أمر في غاية الأهمية كما أشارت كثير من الدراسات السابقة، والأدب التربوي والمعرفي السابق وذلك لعدة اعتبارات منها:

- لأهمية تعلم المهارات في عالمنا المتغير، ولا سيما في عصر التكنولوجيا والمعلومات.

- لأن الطلبة في مرحلة البكالوريوس لا زالوا بصورة عامة غير مزودين بمهارات حل المشكلات الحياتية.
- لأن مهارات حل المشكلات الحياتية قابلة للتعلم والتعليم.
- تعلم هذه المهارات يؤدي إلى زيادة النمو الذهني، ويؤثر إيجاباً على التحصيل الأكاديمي.
- لأن البرنامج التدريبي يعمل على الإستارة الذهنية للمتعلم وبأقصى حالاتها.
- لافتقار كثير من المدرسين للتطبيقات العملية للبرامج المستندة إلى الاتجاه المعرفي السلوكي.
- البرنامج التدريبي يجعل المتعلم حراً في تفكيره، ومنسجماً مع الموقف المشكل.
- حاجة المشكلات الحياتية؛ وخصوصاً المعقدة منها إلى حلول تريح أدمغة الأفراد.

إن من أهم ملامح البرنامج التدريبي الذي تم بناءه وتطبيقه على الطلبة، أنه يركز على مهارات محددة في المستندة إلى الاتجاه المعرفي السلوكي مثل اعادة البناء المعرفي ، مراقبة الحديث الذاتي السلبي ، تفنيد الافكار الاعقلانية، العصف الذهني ، والتي تهدف إلى مساعدة الط البات على حل مشكلاتهن الحياتية.

كما روعي ان يكون البرنامج مرن، و جلساته محددة ومعدة بطريقة تناسب الطلبة، ويحتوي على مواقف وصور مستمدة من واقع الحياة للطالبات مما يجعل تفاعل الطالبات مع الموقف المشكل أكثر فاعلية، وقصر المدة الزمنية لكل جلسة، كل ذلك يشجع التعلم الجماعي، كما ان طبيعة الأسئلة المطروحة والحوار الفعال ساعدت في التفاعل مع المرشدة ، وفي اتاحة فرصة مناسبة للتعلم . وفي مايلي موجز لجلسات البرنامج :

الجلسة الاولى : تهدف الى التعرف على المشاركات وتعرف المشاركات بعضهم والبعض الاخر، وتوضيح أهداف البرنامج ومحتوياته ، وتطبيق المقياس القبلي ، وتحديد مواعيدالجلسات القادمة.

الجلسة الثانية : تهدف الى تعريف استراتيجية حل المشكلات ، لماذا تم اختيار هذه الاستراتيجية ، التعرف على اسلوب المشاركات في التعامل مع مشكلاتهن ، التعرف على الطرق اللاتكيفية والوسائل المتعددة في حل المشكلات .

الجلسة الثالثة : تهدف الى تعرف انواع المشكلات وكيفية التعامل مع كل نوع .

الجلسة الرابعة :تهدف الى التعرف على الافكار اللاعقلانية التي تقف عائقا في حل المشكلات ، التعرف على الحديث الذاتي السلبي للمشاركات ،وكيفية مراقبة الحديث الذاتي السلبي .

الجلسة الخامسة :تهدف الى تعريف المشكلة وتحديدها وصياغتها .

الجلسة السادسة : تهدف الى تدريب المشاركات على مهارة العصف الذهني لتوليد البدائل او الحلول المقترحة لحل المشكلة .

الجلسة السابعة : تهدف الى التدريب على كيفية موازنة البدائل من خلال تقييم النواتج الايجابية القريبة والبعيدة والنواتج السلبية القريبة والبعيدة .

الجلسة الثامنة : تهدف الى التدريب على مهارة اتخاذ القرار.

الجلسة التاسعة : تهدف الى التدريب على تطبيق وتنفيذ الحل المقترح ، تمكين المشاركات من ان يكونوا مسؤولين عن قراراتهم .

الجلسة العاشرة : تهدف الى تزويد المشاركات بنقاط مهمة تساعد على حل المشكلات منها : استخدام الورقة والقلم وجدول موازنة البدائل ،و يجب التركيز على الحقائق وليس اثبات وجهات النظر التي ربما تكون خاطئة ، ملاحظة السلبيات والايجابيات دون التقليل من شان اي منها . مشاركة الاخرين في حل المشكلات تؤدي الى حلول اكثر فاعلية.

الجلسة الحادية عشر : التدريب على مهارة حل المشكلات بشكل متكامل على مشكلات واقعية يعانون منها .

الجلسة الثانية عشر : اكمال الاعمال غير المنتهية . تطبيق المقياس البعدي ، تحديد موعد شهري للمتابعة .

إجراءات الدراسة : قام ت الباحثة بتطبيق مقياس المشكلات الحياتية في جميع اقسام كلية التربية للبنات / جامعة بغداد،حبث بينت الباحثة للطالبات الهدف من تطبيق مقياس المشكلات الحياتية ، وكذلك طريقة الإجابة على هذا المقياس، وذلك بوضع إشارة (X) في العمود الذي ترى الطالبة أنه يناسبها وتنطبق الحالة عليها. بعد جمع إجابات الطالبات قامت الباحثة بترتيب الإجابات تصاعدياً من الأقل إلى الأعلى، وتم اختيار أعلى العلامات على مقياس المشكلات الحياتية ليتم تطبيق البرنامج عليهن، و تم اختيار قسمي اللغة الانكليزية وعلوم القرآن كون هذين القسمين حصلن على اعلى الدرجات على مقياس المشكلات الحياتية، حيث تم اختيار (25) طالبة في قسم اللغة الانكليزية كمجوعة ضابطة و(25) طالبة في قسم علوم القرآن كمجموعة ضابطة.وتم رصد علامات الطالبات للفصل الاول.

تم تطبيق البرنامج التدريبي على طالبات المجموعة التجريبية على مدار أربعة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ومدة كل جلسة (60) دقيقة وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي طبقت الباحثة مقياس المشكلات الحياتية على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وتصحيح الإجابات، وقامت الباحثة برصد علامات الطالبات في المجموعتين في (امتحانات الفصل الثاني).

تصميم البحث : لقد تم استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الضابطة، والاختبارين القبلي والبعدي ؛ وذلك لاستقصاء فاعلية برنامج سلوكي – معرفي جمعي في القدرة على حل المشكلات الحياتية وتحسين التحصيل الدراسي لدى الط البات في الكلية، حيث أن هذا التصميم يضمن ضبط معظم المتغيرات المتعلقة بالصدق الخارجي والصدق الداخلي، وهو أكثر التصميمات التجريبية ملائمة للدراسة الحالية، ومن هنا تحددت متغيرات الدراسة كما يلي:

1- المتغيرات المستقلة: البرنامج التدريبي الجمعي الذي قدم للمجموعة التجريبية، وعدم تقديم هذا البرنامج للمجموعة الضابطة.

2- المتغيرات التابعة: التغير الذي حدث على درجة الطالب على مقياس المشكلات الحياتية ومتوسط علامات الطلبة التي تمثل (التحصيل الدراسي).

نتائج الدراسة

تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام تحليل التباين (التغاير) المشترك، والمتوسطات الحسابية المعدلة؛ حيث تضمنت الدراسة الفرضيات التالية:

ا- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات الحياتية بين أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً في تطوير مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية وأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلقى تدريباً في تطوير مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً في تطوير مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية وأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلقى تدريباً في تطوير مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية.

ولتحقيق ذلك تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عن أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات الحياتية ، وكانت النتائج على النحو التالي:

أولاً:- نتائج اختبار الفرضية الأولى: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ونتائج تحليل التباين المشترك كما هي موضحة في الجداول التالية:

جدول(2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية للمجموعتين (الضابطة، التجريبية) على مقياس المشكلات الحياتية

القياس القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	25طالبة	82,64	8,3
المجموعة التجريبية	25طالبة	82,54	8,4
المجموع	50طالبة	82,59	8,4

جدول(3).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية البعدية للمجموعتين(الضابطة، التجريبية) على مقياس المشكلات الحياتية

القياس ألبعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	25 طالبة	83.6	8.459
المجموعة التجريبية	25 طالبة	72.4	7.834
المجموع	50 طالبة	78	8.147

يلاحظ من استقراء النتائج الموضحة في الجدول (3) أن متوسطات الدرجات الحسابية على مقياس المشكلات الحياتية انخفضت لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على الاختبار ألبعدي، حيث كان الفرق (11.2)، وهكذا نلاحظ أن المتوسط الحسابي ألبعدي في المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات الحياتية بلغ (72.4) بينما بلغ المتوسط الحسابي ألبعدي في المجموعة الضابطة على نفس المقياس (83.6).

جدول(4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية القبلية للمجموعتين (ضابطة، تجريبية) لدرجات الفصل الاول

القياس القبلي	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	25طالبة	12,6	1,9
المجموعة الضابطة	25طالبة	12,3	1,7
المجموع	50 طالبة	12,45	1,8

* بعد إزالة الفروق القبلية.

أما فيما يتعلق بمتغير التحصيل الدراسي فيبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية البعدية المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة ل درجات الفصل الاول (تحصيلهم الدراسي).

جدول(5)

المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية البعدية للمجموعة (ضابطة، تجريبية) لدرجات الطالبات (الفصل الثاني)

القياس ألبعدي	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري

المجموعة التجريبية	25طالبة	12.05	2.7956
المجموعة الضابطة	25طالبة	12.6833	1.9172
المجموع	50 طالبة	12.3667	2.4361

* بعد إزالة الفروق القبلية

حيث نلاحظ أن متوسطات درجات الطالبات كانت أعلى (ولو بدرجة بسيطة) لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على المقياس ألبعدي، حيث بلغ الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس ألبعدي (0.6333)، حيث نلاحظ أن متوسط درجات الفصل الثاني (التحصيل الدراسي) للمجموعة التجريبية على المقياس ألبعدي بلغ (12.05)، بينما بلغ متوسط درجات الفصل الثاني (التحصيل الدراسي) للمجموعة الضابطة (12.6833)، ولتحديد ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) للبرنامج الإرشادي في القدرة على حل المشكلات الحياتية تم أجراء تحليل التباين المشترك (Analysis Of Covariance) وذلك للتخلص من الآثار المحتملة للاختبار القبلي، أو الخطأ في اختيار العينة، أو التحيز في تطبيق البرنامج، وغير ذلك من العوامل الخارجية، وقد اظهر تحليل التباين المشترك للأداء ألبعدي على مقياس المشكلات الحياتية للمجموعتين التجريبية والضابطة، عند الأخذ بعين الاعتبار الفروق على الاختبار القبلي والموضح في الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) يعود للتدريب على البرنامج ال تدريبي المعرفي السلوكي؛ حيث بلغت قيمة ف (138.161) مما ينتج عنه رفض الفرضية الصفرية الأولى.

جدول(6)

نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات القياس ألبعدي على مقياس المشكلات الحياتية للمجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعالجة	4869.371	1	4869.371	138.161	0.000
الخطأ	775.371	22	35.244		
الكلي	5878.200	24			

ويظّهر الجدول (7) نتائج تحليل التباين المشترك لعلامات ال فصل الثاني (ألبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول(7)

نتائج تحليل التباين المشترك لعلامات الطالبات(التحصيل الدراسي) ألبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعالجة	0.528	1	0.528	0.590	0.508
الخطأ	19.665	22	0.894		
الكلي	112.756	24			

تبين النتائج في الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار ألبعدي فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (0.590) وهي غير دالة إحصائياً، وتدل هذه النتيجة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي؛ مما نتج عنه قبول الفرضية الصفرية الثانية والتي تشير إلى أنه لا يوجد أثر للبرنامج على التحصيل الدراسي عند الطالبات.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من أثر برنامج سلوكي – معرفي في القدرة على حل المشكلات الحياتية وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة بغداد ، وقد أكدت نتائج تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى عدم صحتها، حيث أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0,05) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تخفيض المشكلات الحياتية عند الفئة المستهدفة. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متسقة مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال من مثل دراسة جارت Jart (1987) والذي حاول من خلالها استقصاء مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي في تحسين مهارات الأطفال في التعامل مع المشكلات الحياتية والأزمات، وقد أظهرت النتائج بعد ست جلسات تحسنا" ملحوظا" في قدرة الطلبة على التعامل مع المشكلات الحياتية وتطوير مهارات جديدة

مناسبة ، كما أن معظم الدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها تؤكد على أهمية البرامج المعرفية السلوكية في الحد من المشكلات الحياتية؛ وهذا واضح من خلال استخدام الباحثين لأسلوب ما وراء المعرفة عند تحليل تلك الدراسات، وبشكل عام فإن نجاح أي برنامج علاجي يعتمد على عدة عوامل مثل الإطار النظري، نوعية المقاييس المستخدمة، عمر الطلبة، محتوى البرنامج المستخدم، طريقة عرضه، والعوامل الاجتماعية والديمغرافية للعينة ، وتعتقد الباحثة أن للإطار النظري الذي اعتمد في البرنامج لهذا البحث أثر واضح في نجاحه في القدرة على حل المشكلات الحياتية ، فالاتجاه السلوكي – المعرفي يربط بين طرق وتقنيات هذين الأسلوبين ويركز على كيفية تعلم الفرد للسلوك والعواطف والاتصال المعرفي للأنماط المختلفة، والسمة العامة لهذه النظرية هي تدخلها بصورة مباشرة من خلال قواعد وأهداف موجهة، واعتمادها على الواجبات البيتية، المهارات التطبيقية، والتركيز على القدرة على حل المشكلات من خلال تعلم مجموعة من المهارات والتي تشتمل على النظر إلى المشكلات بموضوعية باعتبارها من حقائق الحياة، وأن الفرد لديه القدرة على التعامل مع هذه المشكلات، وبالتالي مواجهة المشكلة بدلاً من تجنبها وهذه المواجهة تؤدي إلى تقليل حساسية الفرد من موضوع المشكلة مما يسمح له بالتفكير بشكل منطقي ؛ بحيث يوازن بين البدائل المختلفة لحل المشكلة، واتخاذ القرار المناسب، كذلك ف إن عمل الباحثة كمدرسة في الجامعة، ومعرفة الطلبة له ا وثقتهم بها ساعد كذلك في نجاح البرنامج التدريبي؛ بالإضافة للعوامل السابقة الذكر ، أما فيما يتعلق بالفرضية الثانية فقد أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي؛ مما يعني أن البرنامج الإرشادي لم يكن فاعلاً في التأثير على التحصيل الدراسي للطلبة ، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتيجة الدراسة التي قام بها مكاليستر Mcallister (1985) والمبنية على نماذج من حل المشكلات والتي تركز على استراتيجيات مهارة حل المشكلات خلال تعلم برنامج اللوجو لأول مرة، حيث لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة بعد تدرب الطلبة على هذه الاستراتيجيات بالنسبة لمتغيرات القراءة والتهجئة والرياضيات، إن عدم الاتساق في نتائج الدراسات حول أثر البرامج العلاجية في التحصيل الدراسي ؛ وحسب اعتقاد الباحثة يرجع إلى أن هناك العديد من العوامل التي قد تؤثر في التحصيل الدراسي عند الطلبة بشكل عام وعند طلبة المرحلة الجامعية بشكل خاص، وهي ما يمكن أن نسميها بالعوامل التعليمية، وهي تلك العوامل التي تنشا في مجال الدراسة، وترتبط بالنجاح الدراسي، وتظهر هذه العوامل في عدة جوانب بعضها يتعلق بالجانب العقلي، كالملائمة بين استعداد الفرد والدراسة، وبعضها يتعلق بالجانب الانفعالي كتكيف الفرد مع زملائه ومدرسيه، وبعضها يتعلق بنقص في المعلومات حول موضوع معين، ومن العوامل التي قد تؤثر على الطالب وتحصيله عوامل تتعلق بالمنهاج وطرق التدريس، المقررات الدراسية، المدرسين، الامتحانات، نظام الجامعة، الأنشطة التعليمية، القدرة على استذكار الدروس، الميل للجامعة والمواد الدراسية، وطرق الدراسة السليمة ، بالاضافة الى تاثيرات حوادث العنف وانعاكاس لك على سير الحياة بشكل طبيعي، فازدحام الشوارع

يؤدي الى التاخير في الوصول للجامعة وفي الرجوع للبيت ،هذه الظروف تؤدي الى عدم التركيز في الدراسة والى قلة الساعات المترضة للدراسة ، ربما كل هذه الظروف تسهم في عدم تحسن التحصيل الدراسي للطالبات ، وقد حاول ت الباحث ة قياس أحدهذه العوام ل (المشكلات الحياتية) وهو ما يمكن اعتباره ضمن الجانب الانفعالي حيث يبدو ومن خلال نتائج هذه الدراسة أن الاهتمام بهذا الجانب فقط لا يكفي للتأثير على التحصيل الدراسي؛ بل لا بد من الاهتمام بكل العوامل التي تترك أثرها على تحصيل الطالب سواء ما يتعلق منها بالجانب الانفعالي أو الجانب العقلي.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت أليه الدراسة من نتائج يمكن اقتراح عدد من التوصيات التطبيقية والأبحاث المستقبلية:

1- إعداد برامج إرشادية سلوكية – معرفية للتعامل مع قضايا أخرى تواجه الأفراد في المراحل العمرية الدراسية المختلفة.

2- إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وطرق زيادته.

3-تطبيق دراسات تهتم بتطوير مهارات حل المشكلات لدى المدرس والطالب كأساس لزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة؛ بعد تدريبهم على أسلوب حل المشكلات الحياتية.

The Effect of a Behavioral-Cognitive Training Program on Problems Solving college students in the faculty of education for women : Baghdad among University

By
Asmaa Abd Al Hussein Muhamed

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of a Cognitive-Behavioral Training Program in reducing Problems Solving among a sample of education university College Students, the study sample consisted of (50) students were randomly assigned to two groups: experimental, and control; (25) students per group, the results of (ANOVA) revealed that there were significant differences at ($p < 0.05$) between experimental and control group in Problems Solving level, while there were significant differences between both groups in achievement. The researchers recommended further studies on the other variables which after training students on the method of solving problems and techniques to reduce stress.

المصادر العربية

- بلقيس، احمد، ومرعي، توفيق (1996). الميسر في علم النفس التربوي، (ط2). عمان: دار الفرقان.

- جروان، فتحي (2002). تعليم التفكير تعليم الإبداع، السعودية: مجلة المعرفة، العدد 83.

- الخطيب، محمد (1998). العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين الفلسطينيين وتصميم برنامج إرشادي للتخفيف من حدة القلق النفسي، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، القاهرة.

الخطيب ، جمال (2013) . تعديل السلوك الانساني (ط7) عمان ، دار الفكر.

- الخوالدة، مصطفى (2003). أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- الزغول، رافع النصير، والزغول، عماد (2003). علم النفس المعرفي، (ط1)، عمان: دار الشروق.

- زريقي، سيف الدين (2000). أثر التدرب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- زواوي، رنا (1992). أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- سولسو، روبرت (1996). علم النفس المعرفي، (ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون)، الكويت: دار الفكر الحديث.

- الشنطاوي، عبد الكريم (1990). طرق تعليم التفكير للأطفال،(ط 1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الشوبكي، نايفة (1991). أثر برنامج إرشاد معرفي على قلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- قطامي، يوسف (2004).النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- قطامي، يوسف (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال، عمان: دار المسيرة.

- قطامي، يوسف (1990). تفكير الأطفال تطوره طرق تعليمه، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

- مسلم، إبراهيم (1993). الجديد في أساليب التدريس (حل المشكلات الحياتية، الإبداع)، عمان: دار البشير.

- منصور، علي (1991). التعلم ونظرياته، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

- هيجان، عبد الرحمن (1999). المدخل الإبداعي لحل المشكلات الحياتية، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

المراجع الإنجليزية

- Barkley, R. A., Guevremont, D. G., Anastopoulos, A. D., & Fletcher, K. F. (1992). A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 450-462.
- Brian Cobb, Pat Sample, Morgen Alwell, and Nikole Johns (2005). The Effects of Cognitive-Behavioral Interventions on Dropout for Youth with Disabilities, Colorado State University, Department of Education, USA.
- Ghafoori, b & Tracz, S.M. (2005). Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy in Reducing Classroom Disruptive Behaviors: A Meta-Analysis, ERIC Document Reproduction Service, No. ED 457 182.
- Jart, K. (1987). Stress Intervention Using Cognitive Principles, Annual Meeting of the National Association. New York.
- Jasper A. J. Smits, Angela C. Berry, Candyce D. Tart and Mark B. powers. (2008). the efficacy of cognitive-behavioral interventions for reducing anxiety sensitivity: A meta-analytic review, Retrieved from http://www.sciencedirect.com.ezlibrary.ju.edu.jo/.
- Isaksen, S.G; Dorval, R.B; and Trefernger, D.J. (1994). Creative Approaches to Problem Solving. N. Y. Buffalo, Bearly limited.
- McAllister, I. (1985). Campaign activity and electoral outcomes in Britain, 1979-1983, Public Opinion Quarterly, 49: 300–15.
- Meichenbaum, D. (2001). Treating Individuals with Anger-Control Problems and Aggressive Behavior. Clearwater, FL: Institute Press.
- Nott, Mick, (1988), Problem Solving in School Science, Longman. Retrieved 22/2/2007 from http://www. Eric.com.
- Rowe, H. A. H, (1985). Problem Solving and Intelligence, Lawrence Erlbaum Associates.
- Taddes, N. E. (1997). The Impact of Teacher to Family and Students Attributes on Mathematics Achievement. University of Cincinnati.
- Van Gundy, A, (1987).Creative Problem Solving; A guide for Trainers and Management. New York. Quarum Book.
- Wilson, D. Bouffard, L, Mackenzie. (2005). A Quantitative Review of Structured, Group-Oriented, Cognitive-Behavioral Programs for Offenders, Criminal Justice and Behavior, Sage Journals, Retrieved from: http://cjb.sagepub.com/content/32/2/172.
- Willats, P. (1990). Development of Problem Solving Strategies in Infancy, Bjorklund (Ed), children strategies, Contemporary Views of Cognitive Development, New York.

ملحق (1)

مقياس المشكلات الحياتية

1- افترض انك تسلمت رئاسة الجمعية الطلابية لمدة وجيزة، فان سلوكك في هذه الفترة سيتميز بما يلي:-

أ- التدخل في كل المشاكل التي تحدث مع الطلبة.

ب- التدخل في الأمور الرئيسية والهامة0

ج- ترك الحرية للطلبة لتسوية الأمور بطريقتهم الخاصة0

د- اخذ دور الموجه للطلبة.

2- إذا صدف أن تشاجر صديقك مع أحد الطلبة خارج الكلية التي تدرس بها، وشكا الطالب على صديقك لإدارة الكلية في اليوم التالي، وطلبت للشهادة، فانك تميل إلى:-

أ- قول الحقيقة حتى لو كانت ضد صديقك.

ب- حث الطرفين على المصالحة الفورية0

ج- قول الأحداث التي تناصر صديقك.

د- تجاهل حضور التحقيق.

3- إذا دعي أحد المدرسين لحضور حفلة سيقيمها طلابه بمناسبة تخرجهم، فانك تنصحه بما يلي:-

أ- الاشتراك معهم بالحفلة بصدر رحب0

ب- تشجيعهم على هذا العمل والاعتذار لهم عن عدم المشاركة0

ج- لوم الطلبة على إضاعتهم للوقت ورفض الدعوه0

د- الاكتفاء بتهنئة الطلبة دون المشاركة بالحفله0

4- إذا صدف أن جلست مع مجموعة من الطلبة لأول مرة، فانك تميل إلى:-

أ- الاشتراك بالحديث كلما استدعى الأمر ذلك0

ب- تعريف الحاضرون بنفسك ومن ثم تبادل الحديث معهم0

ج- الخلود للصمت وعدم الحديث0

د- الاهتمام بالحديث الجاري دون المشاركة الفعلية فيه0

5- إذا صدف وأساء إليك احد أصدقائك بشكل مس كرامتك، فانك تميل إلى :-

أ- مسامحته بعد إفهامه موضع خطئه.

ب- مسامحته ونسيان الامر0

ج- محاولة الحصول على اعتذار منه0

د- قطع علاقتك معه والابتعاد عنه0

6- إذا دعاك صديقك بلال لحضور حفلة زواج شقيقه، وأنت لا تعرف أحد بالحفلة سوى بلال ، فانك تفضل :-

أ- تلبية الدعوة دون الاكتراث بنوعية المدعوين0

ب- تلبية الدعوة ومحاولة التعرف على المدعوين0

ج- تلبية الدعوة والاكتفاء بمخالطة صديقك0

د- عدم الذهاب إلى الحفلة بحجة انشغالك بأمور اخرى0

7-كنت تسير مع احد أصدقائك، والتقى صديقك ببعض معارفه الآخرين، فانك تميل في هذه الحالة إلى :-

أ- مصافحة الأشخاص دون التحدث اليهم0

ب- المبادرة بالتعرف عليهم وتبادل الحديث معهم0

ج- انتظار صديقك حتى يكمل الحديث مع الاشخاص0

د- الاشتراك بالحديث عندما تتاح لك الفرصة0

8- حاول احد المارة أن يضايقك أثناء ذهابك إلى الجامعة وبشكل مقصود، فانك تفضل أن :-

أ- تحاول معرفه السبب والوصول إلى حل0

ب- تلومه على تصرفه وتتابع سيرك0

ج- توبخه دفاعا عن نفسك0

د- تهمل التفكير بالأمر0

9- إذا صدف وذهبت للتنزه مع أصدقاء لك إلى رحلة ترفيهية، وجاء وقت إعداد الطعام، فانك تعمل على:-

أ- المساهمة الفعلية في إعداد الطعام ولو لم يطلب منك ذلك0

ب- المساعدة في إعداد الطعام إذا طلب منك ذلك0

ج- البقاء في منطقة إعداد الطعام دون إظهار أية نية للمساعده0

د- الابتعاد عن موقف إعداد الطعام بحجة التجول في المنطقة0

10- علمت هاتفيا من شخص ما بأن أخ لك أصيب بحادث عنيف، فانك تعمل على:-

أ- التريث حتى تتصل بإدارة المستشفى0

ب- التريث قليلا حتى يتأكد الخبر0

ج- إغلاق الهاتف دون معرفة ما حدث بالضبط0

د- الذهاب فورا إلى المستشفى بعد إخبار العائله0

11- طلب مني أحمد تصوير دفتر ملاحظاتي حول مادة دراسية صعبة، وبعد يومين طلبت الدفتر منه قال انه مع زميلي وطلبت من زميله فقال انه لم يأخذ منه شيء، أنت تميل إلى:

أ- الاستفسار بلطف من أحمد عن مكان الدفتر.

ب- الإصرار على الحصول على الدفتر من أحمد.

ج- الحصول على الدفتر من زميل أحمد.

د- عدم الاكتراث بالأمر.

12- أثناء وجودك للتسوق مع شقيقتك تعرضت للمضايقة من شابين طائشين أمام عدد من الأشخاص فإنك تعمل على:-

أ- أتحدث معهم بأسلوب عصبي أمام الناس.

ب- أتحدث معهم بأسلوب هادئ مناسب.

ج- أكتفي في النظر إليهم نظرة ازدراء.

د- تستمر في المشي دون الاكتراث فيهم.

13- عندما أشعر بتعارض وجهة نظر والدي مع والدتي رغم أنها على حق، فإنه يجب على والدي:

أ- احترام وجهة نظر والدتي.

ب- الأخذ بوجهة نظر والدتي.

ج- تقريب وجهة نظره مع والدتي.

د- الإصرار على رأيه في الموضوع.

14- طلبت من والدي مبلغ من النقود لحاجة شخصية، وتعارض رأيه مع رأي والدتي، فإنه يجب على والدي:-

أ- تفحص وجهة نظر والدتي بعناية، وإذا وجد أنها أفضل من وجهة نظره أخذ بها.

ب- يحاول التقريب بين وجهتي النظر.

ج- التمسك برأيه بطريقة دبلوماسية.

د- التمسك برأيه ورفض أفكار والدتي تماما.

15- طلب منك والدك مشورة في توظيف شخص ما في احد الوظائف الشاغرة لديه، فانك تقترح عليه اختيار:-

أ- المؤهل ويسهل التعامل معه0

ب- الشخص المناسب في مؤهلاته فقط.

ج- أحد معارفه0

د- أحد اقاربه0

16- تم قبولك بجامعة بعيدة عن مكان سكنك، وفي التخصص الذي تريد، ورفض والدك ذلك، فانك تعمل على:-

أ- قبول الأمر والذهاب إلى الجامعة بدافعية عالية.

ب- إظهار الانزعاج الشديد من الأمر وترفض الذهاب إلى الجامعة.

ج- الذهاب إلى جامعة قريبة وبتخصص آخر كما يريد والدك0

د- معاندة والدك ورفض الدراسة كلها.

17- في العادة عند جلوسك مع والديك، وتبادل الحديث معهما حول طموحاتك وهمومك الذاتية، فانك تتحدث معهم بهدف:-

أ- اطلاعهم على أحوالك الشخصية تامة0

ب- إخبارهم بأمورك الشخصية ولكن بحذر.

ج- التحدث بأمورك الشخصية بشكل عام فقط0

د- عدم التحدث عن أمورك الشخصية معهما0

18- خضعت لامتحان في مادة التوفل وذلك لإكمال دراستك العليا، رغم عدم استعدادك الكافي للامتحان، فانك تعمل على:-

أ- التفاؤل بالنجاح في الامتحان رغم أدائك المتواضع0

ب- إبقاء خيط من الأمل للنجاح ولو كان أداؤك متواضع0

ج- عدم الاهتمام بالنتيجة لكثرة عدد المتقدمين للامتحان0

د- إقناع نفسك بأن الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحك0

19- أثناء تواجدك بالصدفة داخل كليتك، حدثت مشاجرة مع صديقك عبدالله، وتطورت المشكلة بشكل رسمي وصدر قرار تعسفي بإعطائك عقوبة الإنذار رغم عدم تدخلك بالمشكلة، فأنك تميل إلى :-

أ- مقابلة العميد والتحدث معه حول خطأ قراره0

ب- عدم الموافقة على القرار وتقديم شكوى خطية لعميد الكلية.

ج- الموافقة على القرار دون التعقيب على ذلك0

د- البحث عن فرد يعرف العميد لإلغاء العقوبة.

20- إذا صدف أثناء قيام مدرس مادة معينة وأثناء تصحيح أوراق الامتحان، أن وجد ورقتك متشابهة مع ورقة طالب آخر في الإجابة، ووضع لك علامة صفر في الامتحان، فإنك تعمل على:-

أ- التحدث مع الطالب بلطف والطلب منه إقناع المدرس بخطأ قراره.

ب- التحدث مع المدرس وإقناعه بعدم الغش.

ج- محاولة التوصل إلى الطريقة التي كشف فيها المدرس عملية الغش0

د- سحب المادة من التسجيل وإنهاء الأمر.

21- إذا تقدمت للحصول على وظيفة في مجال تخصصك لظروف مادية صعبة تمر بها، ورفض طلبك، فانك تميل لعمل ما يلي:-

أ- محاولة معرفة أسباب رفض طلبك.

ب- معاودة تقديم الطلب من جديد0

ج- قبول الأمر وعدم مراجعة أحد0

د- الإصرار على معرفة أسباب رفض طلبك بكافة السبل المتاحة0

22- صدف وتقدمت بطلب للحصول على وظيفة في إحدى المؤسسات التعليمية المهمة، وطلب إليك الحضور لمقابلة المسئولين، فانك تبادر إلى :-

أ- العمل على تأجيل موعد المقابلة للتحضير الكافي لها0

ب- تلبية الطلب دون تردد وتحضير مسبق0

ج- اللجوء إلى الآخرين ليساعدوك في كيفية القيام بالمقابلة.

د- الامتناع عن الذهاب إلى المقابلة خوفا منها.

23- إذا كان لديك امتحان في مادة دراسية ولم تدرس عليها جيداً، وتوفى أحد أقاربك فإنك تعمل على:-

أ- التقدم للامتحان في وقته.

ب- أقدم الامتحان في وقت أخر.

ج- أغيب عن يوم الامتحان.

د- لا أهتم بالامتحان مطلقاً.

24- تم تسجيل طالبة في جامعة بعيدة عن مكان السكن بمسافة كبيرة وتريد تغيير الجامعة إلى أخرى، لكن صديقتها تدرس في تلك الجامعة البعيدة فتعمل على:-

أ- الانتقال إلى جامعة القريبة بغض النظر عن صديقتها.

ب- ترك الدراسة أصلاً.

ج- الانتقال هي وصديقتها إلى جامعة قريبة معاً.

د- البقاء مع صديقتها في الجامعة ذاتها.

25- وقعت مشكلة حادة بين صديقان لي داخل حرم الكلية عندها أعمل على:-

أ- أتدخل بينهم وأناقشهم في أسباب المشكلة.

ب- أحاول أن أصلح بينهم.

ج- أطلب من الآخرين التدخل لحل المشكلة.

د- أهمل الأمر بعدم التدخل.