فعالية الإرشاد التربوي فى إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا

إعداد

د. آمال إبراهيم الفقي
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية
جامعة بنها

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، والتعرف على استمرارية فعالية البرنامج. واشتملت العينة على (١٦) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين، منهم(٨) تجريبية تتضمن (٥إناث،٣ ذكور)، ومثلهم تشكلت المجموعة الضابطة، وامتدت أعمارهم من (١٨- ٢٠) سنة بمتوسط ١٩,١ سنه، وانحراف معياري (٠,٣) سنه، و تم التطبيق بكلية التربية جامعة بنها خلال العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥م)، وتم تطبيق مقياس إدارة الضجر وبرنامج الإرشاد التربوي من إعداد الباحثة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإدارة الضجر وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس إدارة الضجر وأبعاده، لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس إدارة الضجر وأبعاده.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد التربوي، إدارة الضجر، الطلاب المتفوقين.

Effectiveness of Educational Counseling in the Management of Boredom Among Academically Talented University Students

Dr. Amal Ebrahim El-Feky

The research purpose is to assess the effectiveness of Educational Counseling In Boredom management Among Academically Talented University Students And assess the extent of continuity of the program's effectiveness in managing boredom The sample consisted of (16) Students divided into two groups : experimental one including (5 females, 3 males), and the control group, were aged (18-20 years) with an average of 19.1 and a standard deviation (3.) and the application is at the Faculty University of Education, Benha, during the school year 2014-2015m, It applied Boredom management scale, preparation: researcher, and program of educational guidance in the boredom management, and the results revealed the presence of no statistically significant differences among the middle ranks of the experimental groups students and the control on the boredom management scale and dimensions for the Group experimental, and the presence of statistically significant differences between the mean differences of the experimental group students before the application of the program and after the boredom management and dimensions of scale, for the benefit of the dimensional measurement, and the lack of statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group students in the two measurements on boredom management and its dimensions measure.

Key words: Educational Counseling, boredom management, Academically Talented.

مقدمة البحث:

تُعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل لدى كثير من الأفراد، فقد يتعرض الطلاب فيها لكثير من التغيرات النفسية والاجتماعية، وقد تعصف بهم تيارات فكرية وعلاقات اجتماعية شتى تؤثر تأثيرًا جذريًا على أسلوبهم في مواجهة متطلبات الحياة الجامعية، وخاصة الطلاب المتفوقين دراسيًا الذين إعتادوا على التفوق في مراحلهم الدراسية السابقة.

فالطالب المتفوق يتمتع بشخصية فريدة من نوعها قد تميل للتعقيد نوعًا ما، وتحتاج الاهتمام والرعاية؛ لأنه ذو حساسية مفرطة، ولديه خصائص انفعالية واجتماعية مرتفعة بالنسبة لذاته والآخرين (عبدالقادر،٢٠٠٤، ص. ٤٧)، وأحيانًا يُنظر إليه على أنه نرجسي، أو مغرور، أو متعجرف، ورغم ذلك فهو يخاف كثيرًا من الفشل الدراسي، وكل هذا يضعه في موقف تحدى لتحديد هويته، وحتى يحقق ما تفرضه عليه كمالياته فإنه يصارع البيئة المحيطة (Cohen & Frydeberg,1993; Cross & Cross, 2015)، وتزداد هذه المشكلة بارتفاع توقعات كل من الوالدين والمعلمين تجاهه (زينب شقير، ٢٠٠٦، ص. ٥٦) ؛ مما يجعله يشعر بالوحدة النفسية، ومشكلات في التوافق الأكاديمي، وصعوبة في إدارة وقته، والتحكم في انفعالاته، ويشعر بأن العالم المحيط به لا يفهمه، حتى القائمين بعملية الإرشاد داخل جامعته لا يعلموا عنه شيئًا مما يزيد من كدره وضجره.

ويشير هاوكينس (Hawkis, 2014) إلى أن الضجر Boredom يعني: «خبرة غير سارة يلازمها ضعف الأداء الأكاديمي، والابتعاد عن السياق التعليمي، فقد يلجأ الطالب للإنترنت هروبًا من هذه المشاعر المؤلمة».

وينشأ الضجر من حالة الرتابة والتكرارية في حياة المرء، ولهذا فقد نضجر من الأشياء والأشخاص حتى في أوقات كثيرة نضجر من أنفسنا دون أن ندرى مما نضجر؟ ولماذا نضجر؟؛ لذا فقد نشعر بالضجر لكن دونما أن يكون للضجر أي محتوى يمكن أن يجعله خاصًا به (Svendsen, 2008).

ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة تزايد الضغوط البيئة والنفسية على طلاب الجامعة بصفة عامة والمتفوقين بشكل خاص؛ مما يجعلهم يكافحون لتحقيق طموحاتهم وأهدافهم، ومن الضغوط التي يتعرض لها طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا؛ أنّهم كانوا يتوقعون عند التحاقهم بالجامعة أن يجدوا الرعاية والمساعدة للأخذ بأيديهم للتعرف على الكلية والبرامج الدراسية الموجودة بها، وأشكال الأنشطة والخدمات التي تقدمها الكلية لممارستها أثناء أوقات فراغهم، وتنمية مواهبهم، وكيفية المذاكرة، وماهية أفكار أساتذة الجامعة المتعلقة بالمواد التي يدرسونها لمواصلة توافقهم النفسي والدراسي.

فلم يجد الطالب المستجد من يُجيب عليه؛ فأخذ يترنح بين اعتقادات متنوعة منها: أن مذاكرة الكلية أمرٌ سهلٌ، وأستاذ الجامعة ما هو إلا شكلٌ من أشكال الأساتذة في المراحل التعليمية السابقة ؛ عليه الشرح والتفصيل والإيضاح، ومتابعة الطالب وتنبيهه بما يجب عليه فعله، ويجده وقتما وأينما يُريد، وطريقة وضع الأسئلة هى نفسها كما اعتاد عليها في المراحل الدراسية السابقة، وشعوره بقصور من الجانب الإداري بالكلية في نشر ثقافة الأنشطة اللاصفية والمشاركة المجتمعية – حتى ما يحصلون عليه لا يساعدهم على تحقيق طموحاتهم وإدارة وقتهم -، ويجد معاملة تدفعه دفعًا للكبت، وقصور في توفير بعض الإمكانات المادية الضروية داخل القاعات الدراسية، وعدم وجود أماكن للترفيه بين المحاضرات، أو يتنظر دورًا ما في الكلية، أو أنه لا يعرف ماذا يُريد؟، كل ذلك من جانب ومن جانب آخر لديه قدرات ورغبات وطاقات كامنة لا يعرف كيف يستثمرها، مما خلق لديه مشاعر من اليأس والكدر والضجر.

بالإضافة إلى عدة أسباب منها: عدم مشاركة الطالب في الأنشطة الجامعة، والاهتمام بالجانب الأكاديمي والتحصيلي فقط، ووجود وقت فراغ طويل لدى الطلاب يجعلهم يخوضون صراعًا بين سعة الوقت وما يجب عليه فعله (Leung, 2008)، والتعرض لمواقف محبطة لفترات طويلة، وضغوط متتالية وقلة اليقظة والانتباه وعدم الرضا (Eastwood, Frschen, Fenske & Smilek, 2012)، والتكنولوجية المتقدمة وزيادة النظم الآلية ساهمت في تحويل العلاقات والتعاملات الإنسانية إلى علاقات آلية يسودها المصلحة والتنافر لا التوافق مما خلق نوعًا من الضجر (O'Hanlon, 1981).

فقد يعاني الطلاب المتفوقين دراسيًا والموهوبين من عدة مشكلات منها: الكمالية العصابية والقلق والاكتئاب والضجر والميل للانتحار فهم يحتاجون استراتيجيات للمواجهه منها تغيير البيئة المحيطة بهما، والتحفيز، وتنمية مهارات المواجهه، ومساعدتهم في الانخراط في الأنشطة اللامنهجية، والتعامل معهم من خلال معرفة احتياجاتهم وخصائصهم(Cross & Cross, 2015) ؛ مما يترتب عليه زيادة طلب هؤلاء الطلاب المضجرين للخدمات الإرشادية التربوية حتى تساعدهم على إدارة ضجرهم، وتنمية الوعي بالذات (Kepceoglu, 1994; Zunker,1990)، من خلال تعديل الإثارة الفسيولوجية المفرطة، وتغيير الإدراك اللاعقلاني، واستثمار المحفزات البيئية، وتعديل السلوكيات التي لاتأتي بفائدة.

حتى يتم تنفيذ ذلك لابد من توفير مرشد تربوي مدرب على التحاور، وعلى وعي بمتطلبات المرحلة النمائية وخصائص هذه الفئة ليساعدهم على كيفية تحديد أولوياتهم في ضوء اهتماماتهم، بل ومساعدتهم على اختيار البدائل من الممكن والمتاح، وتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية؛ لأن الإرشاد التربوي هو عملية تتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج وقائية، وإنمائية، وعلاجية موجه للطلبة لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة، والالتحاق بها، والاستمرار فيها، والتغلب على المشكلات التي تعترضهم؛ بهدف تحقيق التوافق (زايد،٢٠٠٨، ص. ١٧).

ويدعم ذلك ما أشار إليه البلاوي، وبدوي (٢٠١٢) من أن الإرشاد التربوي أحد الخدمات المهمة التي تؤثر إيجابًا في نمو الطالب معرفيًا، وأكاديميًا، ويحتاج الطالب في ظل متغيرات البيئة إلى توافر خدمات التوجيه والإرشاد التي تساعده على التوافق، وتزويده بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من تطوير تحصيله العلمي، وتمنحه القدرة على التقدم. وللإرشاد الأكاديمي دورًا مؤثرًا مع الطلبة المتفوقين، إذ يستهدف مشاركة الطالب نفسه في التعرف علي أبعاد مشكلته، وكيفية مواجهتها، واكتساب مهارة مواجهة الضغوط الحياتية في المدرسة وخارجها.

مشكلة البحث:

تتوالي القرارات التعليمية في الآونة الأخيرة سواء على مستوى التربية والتعليم، أو التعليم العالي مما خلق موجة من الاستياء والضجر وصل مداها إلى

ما بعد حدود جدران الجامعة، فدفع الطالب وأسرته دفعًا للشعور بالملل والاستياء والضجر، ويسأل طالب الفرقة الأولى بالجامعة نفسه عدة أسئلة منها: ما مصيري بعد تخرجي من كلية لم أكن أحلم بها بل جاء بي مكتب التنسيق إليها؟، وماذا أفعل لأتوافق مع برنامج دراسي لم أختاره بل دفعني إليه التنسيق الداخلي للكلية؟، هل من فائدة مما أدرس؟، هل سوق العمل يحتاج مخرجات يسيطر عليها مشاعر اليأس والضجر وأفراد لا تعي عن هويتها شيء؟، هل أنا على حق فيما أتسائل فيه أم على باطل؟، هل المحيط الجامعي بما فيه من مسؤولين يعلمون عني وممن هم في محنتي شيء؟، هل قدموا للأجيال السابقة من خدمات تعينهم على إدارة ضجرهم؟، ما موقفهم منا نحن الآن؟.

كل هذه الأسئلة دارت في ذهن حالة جاءت لوحدة الإرشاد النفسي بالكلية وسمعت نداء استغاثة من إنسان في مقتبل عمره الجامعي يُطالب بحقه في أن يحيا حياة ملؤها الاستمتاع والتوافق النفسي والأكاديمي، ويلمس خدمات إرشادية جادة يتم تقديمها للطلاب المقبلين على كلية لم تكن أبدًا في الحسبان، فخلقت هذه الأفكار نوعًا من الضجر لديهم.

فالضجر يتمخض عنه آثار سلبية على المجتمع عامة والطالب خاصة، فيؤكد الباحثون أن التعرض للضجر يصاحبه العديد من المصاحبات الأكاديمية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، أو الفسيولوجية، أو السلوكية.

مما دفع الباحثة إلى محاولة تنفيذ برنامج إرشاد تربوي لمساعدة طلاب الفرقة الأولى بالكلية –حتى ينسحب أثر البرنامج والمهارات التي تم اكتسابها على سنوات الدراسة اللاحقة بل وعلى شخصيتهم بصفة عامة - لإدارة ضجرهم واستثمار طاقاتهم النفسية والذهنية في الإنجاز والتفوق في مجالات عديدة في حياتهم لتعود بالنفع عليهم وعلى المجتمع بشكل عام. ويدعم ذلك كل من دراسة(Chin- Hsin lin, et al,2009; Daniels, Tze & Goetz, 2015; Fahlman et al ,2013; Ashkin ,2010; Malkovsky et al, 2012; Tetly ,et al ,2009)

وتتبلور مشكلة البحث في السؤال التالي: ما فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا؟. ويتفرع منه الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإدارة الضجر وأبعاده؟.

(٢) هل توجد فروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لإدارة الضجر وأبعاده؟.

(٣) هل توجد فروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لإدارة الضجر وأبعاده؟

هدفا البحث:

تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

(١) التعرف على كيفية إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا باستخدام الإرشاد التربوي.

(٢) التعرف على استمرارية فعالية البرنامج في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا.

أهمية البحث:

(١) وضع الإرشاد التربوي موضع التفعيل، وصولًا للتمكين على جميع مستويات الفرق بالجامعة لخلق الشعور بالانتماء والولاء للجامعة، وإنسحاب أثر التدريب في البرنامج على شخصية الطلاب في مناحي الحياة المختلفة.

(٢) استثمار جلسات البرنامج وتنفيذها على مراحل دراسية أخرى.

(٣) وضع مقترحات وآليات لتحسين العملية الإرشادية داخل المؤسسات التعليمية.

(٤) قد يُفيد المقياس المستخدم في التطبيق على عينات أخرى.

مصطلحات البحث الإجرائية:

(١) **الضجر**: حالة انفعالية سلبية نسبية تختلف من موقف لآخر حسب ما يمتلكه الفرد من اعتقادات معرفية ناتجة من نقص كل من: الدافعية والاستثارة الداخلية والرضا عن الحياة نظرًا لعدم تحقيق مطالب مهمة بشكل مُرضي، وللضجر مصاحبات فسيولوجية وانفعالية تتضح في سلوكه داخل أسرته أو كليته أو مجتمعه بشكل عام.

(٢) **إدارة الضجر**: قدرة الطالب على استثمار مشاعره المضجره وإعادة هيكلتها من جديد ليدرك إيجابيات الموقف وصرف انتباهه عن السلبيات في المواقف التي تثير ضجره. وإجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس إدارة الضجر إعداد / الباحثة.

(٣) **الإرشاد التربوي**: مجموعة من الخدمات التربوية والنفسية المقدمة للطالب لمساعدته فى اختيار نوع الدراسة، ورسم الخطط التربوية التى تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وصولًا لحالة من التوافق والانسجام. وإجرائيًا : مجموعة من الخدمات التربوية والنفسية الفعالة يتم تقديمها باستخدام عدة استراتيجيات ومجموعة من الفنيات المناسبة.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبى.

المحددات البشرية: اشتملت العينة على (١٦) طالب من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين منهم(٨) تجريبية تتضمن (٥إناث، ٣ ذكور)، ومثلهم تشكلت المجموعة الضابطة، وكانت أعمارهم من (١٨- ٢٠) سنة بمتوسط(١٩,١) وانحراف معياري (٣.).

المحددات المكانية: تم التطبيق بكلية التربية جامعة بنها.

المحددات الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م. ؛ لأن إدارة الضجر تعني وجود معنى وهدف للحياة ورؤية مستقبلية أفضل

إطار نظري ودراسات سابقة:

إدارة الضجر:

إن دورة استجابة الضجر تبدأ بالموقف المثير للضجر ومدى إدراك الفرد لهذا المثير سواء كان المثير يثير الضجر بالفعل أم مُدركًا من قبل الشخص ذاته، ثم استجابتة بتغيرات معرفية وفسيولوجية وانفعالية ويأتي السلوك ليُبلور كل هذه التغيرات، ويحدث في لحظات ومع تكرار مثل هذه المثيرات المُضجرة تتكرر الاستجابات الأكثر ضجرًا، حتى تُصبح استجابات الفرد ميكانيكية (آلية)، ومن ثم يُقال فلان هذا شخص مُضجر أو شخص مُقبل على الحياة ويُدير انفعالاته بشكل جيد حسب ردة فعله تجاه المثير.

لذا يرى فيشر (Fisher, 1993) أن الضجر هو: "حالة من الملل والسأم يصاحبه حالة من القلق"، ويشير عبد القادر، وعطية، وعبد القادر، وكمال (٢٠٠٥، ص٧٩٥) إلى أن الضجر هو: «حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع، أو من الاستمرار في موقف لا يميل إليه الفرد، وتتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط، أو الموقف وكراهية استمراره والرغبة في الانصراف عنه».

ويرى هارسيمشوك (Harasymchuk, 2008) أنه حل توافقي للتمييز بين فرز الأفكار وفقًا للمثيرات القديمة والجديدة، ويحدث الضجر نتيجة لزيادة التعرض للمثيرات، وفي ضوء كيفية الشعور به، ويرى نت وآخرون (Nett, Goetz and Daniels ,2010) أن الضجر هو مشاعر غير سارة يشعر فيها الفرد باستثارة منخفضة ودافعية لتغير النشاط، أو مغادرة الموقف، وتشير عبد العال (٢٠١٢) إلى أن الضجر هو: "تلك المشاعر الانفعالية السلبية التي تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت، واللاوعي الذي يجعل الذات خالية من المعنى". ويشير كامباجن (Campagne, 2012) إلى أن الضجر هو: «مجموعة من المشاعر السلبية ينتج من كثرة التعرض للمواقف المحبطة، وتتضمن مظاهر عدة منها: الإرهاق البدني و تدني مفهوم الذات وفقدان الاهتمام بالنفس والآخرين».

وعرف بينش ولينش (Bench and Lench, 2013) الضجر بأنه: «خبرة يعيشها الفرد تنتج عن رغبة في الانخراط في نشاط مشبع للذات مع عدم القدرة على تحقيق ذلك».

مما سبق يتضح أن الباحثين قاموا بتمييز الضجر بوصفه انخفاض في الاستثارة الداخلية، أو حالة من عدم الرضا تنشأ نتيجة إدراك الموقف على أنه يفتقر للتنوع، أو للاستثارة الخارجية، أو لفقدان المعنى الداخلي.

لذا الضجر هو حالة انفعالية سلبية نسبية تختلف من موقف لآخر حسب ما يمتلكه الفرد من اعتقادات معرفية ناتجة عن نقص كل من: الدافعية والاستثارة الداخلية أو الرضا عن الحياة أو عدم تحقيق مطالب مهمة بشكل مُرضي، وللضجر مصاحبات فسيولوجية وانفعالية تتضح في سلوك الفرد الشخصي، أو الأسري، أو الأكاديمي، أو الاجتماعي، ويمكن إدارة سلوك الفرد داخل هذه المجالات باستثمار ما يمتلكه من إمكانات.

وينشأ الضجر عندما لا تستطيع المناهج الدراسية، أو السياسة التعليمية وكذلك نوع التعليم،من تحقيق بعضًا من حاجات الطالب وطموحاته، أو حينما يمر الفرد بخبرة عاطفية فاشلة لا تشبع لديه احتياجات الروح ولا تجعله قادرًا على تقدير ذاته وتحقيق طموحاته وتطلعاته، أو عندما تتحول ذات الفرد إلى تحقيق اشباعاته ورغباته على حساب الآخر، وعدم الاعتراف به بصورة تنسحب أثارها على الذات وتنجرف إلى الوقوع في بئر الأنانية، أو وجود اعتقادات وأفكار وتعبرات ذاتية سلبية وتخاريفات معرفية للموقف المثير للضجر (عبد العال،٢٠١٢ ؛ Svendsen ,2008)، وتصميم البيئة الجامعة بشكل غير مناسب لأهدافها يثير ضجر الطلاب، بالإضافة إلى أن المهام المنوطة للطالب تفتقد عنصر التشويق وتغلب عليها الرتابة والاعتيادية مما يقتل الدافعية للتعلم لديه (Hawkins , 2014).

كل ذلك قد يؤدي بالطالب المتفوق دراسيًا إلى نتائج خطيرة فقد يعاني الطالب المضجر من قصور في مستوى المبادرات والكفاءة الذاتية، والقدرة على تحديد وتحقيق الأهداف الشخصية، وإيجاد هدف ومعنى لحياته، ويميلون إلى الاكتئاب والقلق (Lepera,2012 Mclntosh,macdonald & Mckeganey, 2005) والعدائية والغضب والشعور بالوحدة واليأس وضعف الأداء التعليمي، والتوجيه الاجتماعي السلبي والاغتراب والخجل (Sommers & Vodanovich ,2000)، وضعف الطاقة النفسية، واستنزاف المعلومات,Matthews, Hancock) (Desmond & Neubauer,2012، والحزن والتشاؤم والخوف من المستقبل، والشعور بالفشل، أو السخط، والشعور بالندم، أو الذنب، وتوقع العقاب، وكراهية الذات، وإدانة الذات، والرغبة في الانتحار، والبكاء والاستثارة، وعدم الاستقرار النفسي، والتردد وعدم الحسم، وتغير صورة الجسم، واضطرابات النوم، وتناقص الوزن، وتأثر الطاقة الجنسية، والانشغال على الصحة (إبراهيم، ١٩٨٨، ص ص ٤١،٤٢، ٧٧، ٨٨)، ونقص في تقدير الذات (Yang & Guo ,2011)، وضعف الدافعية للتعلم، وزيادة قلق الاختبار، والتغيب عن المحاضرات، وضعف الاستجابة والكفاءة الدراسية (Hawkins ,2014)، تعاطي المخدرات، والافتقار للتواصل مع البيئة المحيطة (Farmer & Sundberg, 1986)، وعدم شعور الفرد بالسعادة والصحة النفسية (Halama, 2004)، ويعاني من اضطرابات الأكل وعدم القدرة على مواصلة العمل وانخفاض في مستوى الاستثارة بعد ٢٠ -٣٠ دقيقة من بداية المهمة (Mackworth,1957).

وحتى يحافظ الطالب المتفوق دراسيًا على مستوى اليقظة والانتباه ومواصلة إنجاز المهمة، فإنه يشعر بالإجهاد والتعب وتحدث له تغيرات فسيولوجية عديدة منها: إحمرار الجلد، وزيادة في معدل ضربات القلب، وتقلصات معوية، وارتفاع في درجة حرارة الجسم (Chanel , Rebetez, Betancourt & RUN ,2008) وارتفاع ضغط الدم،(Merrifeld & Danckert,2014).

كل هذه الأعراض الفسيولوجية التي قد تنتج عن الضجر لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا تزيد من رغبتهم في الهروب من المواقف الدراسية لتهدئة توترهم، أو تجعلهم في حالة صراع (إقدام / إحجام) بين حضورهم المحاضرات ومواصلة التفوق الذي إعتادوا عليه وبين كراهيتهم للمواقف التعليمية نظرًا للإعتيادية والرتابة المسيطرة عليها، مما يزيد من ضجرهم ومصاحباته الجسمية والانفعالية لديهم.

أما موقف إدارة الجامعة من الطلاب المضجرين فأنها تسميهم الطلاب المشاغبين، أو المعرضين للخطورة، ويرى الحرس الجامعي بأنهم في حاجة للعقاب أو التدخل العلاجي لإدارة ضجرهم.

ويقسم عاطف شحاته (١٩٩٨) أبعاد الضجر إلى الضجر الاجتماعي، والضجر السلوكي، والضجر الديني (مخرون التمرد)، والضجر الاقتصادي (صعوبة المنافسة)، والضجر الأسري (العنف)، والضجر النفسي، والضجر الدراسي، في حين يرى فالمان (Fahlman ,2010) أن أبعاد الضجر تتلخص في: الانفصال عن النشاط، وعدم الرضا، وإدراك الوقت، وعدم الانتباه، ونقص الحيوية، والانفعالات السلبية، ويرى إستوويد وآخرون (Eastwood et al,2012) بأن الضجر له عدة مكونات منها: المكون (المعرفي / الإدراكي)، واليقظة والانتباه والصفات الشخصية للفرد.

ويمكن وضع مكونات للشعور بالضجر تتمثل في :

- **الضجر الشخصي**: يُقصد به الصفات الشخصية واستعداد الطالب للاستثارة العصبية تجاه مواقف الحياة المتنوعة، وعدم القدرة على الضبط الذاتي والشعور المستمر بالاحتراق والإنهاك النفسي.

- **الضجر الأسري**: ينتج من صراع بين ما يريده الطالب من تحقيق طموحات خاصة به تتناسب مع قدراته ورغباته وبين توقعات وطموحات والديه، أو استخدام أساليب معاملة والديه سلبية، أو ممارسة بعض أشكال العنف داخل الأسرة.
- **الضجر الأكاديمي**: ونقصد به مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة من اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب وما هى الأشياء التي تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المناهج الدراسية واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه، فيجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهرب من المواقف التعليمية.
- **الضجرالاجتماعي**: يُقصد به حاله من السأم وضعف الرغبة في التواصل الضمنشخصي والبينشخصي بسبب الاعتيادية وعدم الاستثارة الداخلية، أو الخارجية في المواقف الاجتماعية

أما إدارة الضجر بالنسبة للطلاب المتفوقين دراسيًا تتضمن:

١. **الشخصي**: يتمثل في الاستعداد والصفات الشخصية واستثمارها على أفضل شكل ممكن في التغلب على المواقف المضجره.
٢. **الأسري** : الوصول إلى نقاط إلتقاء بين توقعات الوالدين ومايريده الابن بالفعل.
٣. **الأكاديمي** : إعادة البناء المعرفي حول ما يتمناه الطالب من جامعته وما هو قائم بالفعل في ضوء الممكن والمُتاح.
٤. **الاجتماعي**: التطابق بين ما يتوقعه الطالب المتفوق من المجتمع وما يقدمه له على أرض الواقع.

يستخدم الطلاب عدة أساليب تكيفية، أو غير تكيفية للتعامل والتعبير عن ضجرهم منها: أحلام اليقظة، والخربشة والتلاعب بالأشياء، والتحدث مع الأصدقاء (أي الأحاديث الجانبية)، وإرسال رسائل بالهاتف المحمول، وتمرير ملاحظات للأصدقاء، وعدد منهم يتجنب الموقف المضجر ويغادر المحاضرة (Mann & Robinson, 2009)

وتتعدد المداخل النظرية المفسرة للضجر وكيفية إدارته، ولكل نظرية من هذه النظريات المنطلق النظري الذي فسرته، ولكن تدور معظم التفسيرات على أنه تلك الخبرة السلبية التي تعايشها الذات من جراء تفاعلها المعتل، أو المضطرب بالآخر الذي يدخل معها في علاقة، ومدى قدرته على التحكم فيه، ومن هذه التفسيرات :

تؤكد النظرية التفعالية الرمزية على أن فشل الأشخاص في التفاعل مع ظروف المجتمع وثقافته هو ما يجعلهم يتفاعلون مع أنماط ثقافية مضادة غالبًا ما تكون إجرامية، أو جانحة، أو مضطربة بصورة سلبية، وذلك يجعلنا نقف على أهمية تفاعلات الأفراد المحيطين بالمضجر مثل : أفراد أسرته، وزملاؤه في الجامعة، أصدقاؤه، وجيرانه، ويمكن إدارة الضجر من خلال معرفة مدى تأثير هذه التفاعلات على المضجر، ومكاناتهم وأدوارهم الاجتماعية التي يقوموا بها، وطبيعة الالتزامات المتبادلة بينهم وبين المضجر (ميد، ٢٠٠٢، ص١٣٢; Chien-Hsin, Shong & Chin,2009) ويرى العلاج المعرفي السلوكي أن الاضطرابات الانفعالية وعلاجها أكثر اتصالاً بخبرات الحياة اليومية للمضجر، وينجح في التغلب عليها عندما تتوافر له المعلومات الصحيحة أو حين تتضح له المغالطة الكامنة، ومن ثم يُغير نظرته لذاته وللمواقف المثيرة لضجره ليعيش حياة ملؤها الإشباع والرضا (بيك / مترجم،٢٠٠٠،٦-٨)، بينما جاءت الراديكالية السلوكية لتفسر الضجر على أنه ردة فعل انعكاسية أو استثابية، ويمكن انطفائها ومحوها بتجاهلها (Daniels,Tze&Goetz,2015)، ويركز العلاج الجشطلتي على الحاضر والاهتمام بالسلوكيات غير اللفظية للمسترشد حتى يكون على وعى بانفعالاته وضجره، أما أصحاب المنحى التحليلي فقد نظروا للمضجر عبر مجموعة من الأعراض النفسية والعقلية (كالاكتئاب والقلق والعدوان)، وأشاروا إلى أن هذه الأعراض ترجع لعوامل لاشعورية، وحتى يتم التخفيف من حدتها لابد من معرفة العوامل الكامنة وراء حدوثها والعودة للطفولة الباكرة وتحليلها .(Eren& Coskun, 2015)

ولأن الضجر ظاهرة طبيعية وكل فرد يواجهها بشكل فريد حسب ما يمتلكه من مهارات وقدرات قد تكون فطرية، أو مكتسبة، لذا يمكن مواجهة الضجر

من خلال استخدام عدة آليات منها: تنظيم أنشطة العمل، أو مواعيد العمل، أو أنشطة وقت الفراغ، أو تطوير نظم التعليم وجعله أكثر مرونة لتخفيف الشعور بالضجر لديه(Vodanovich & Watt,1999 ; و عبدالقادر وآخرون،٢٠٠٥، ٧٩٥)، وإشراكهم في الحوار (Zunker,1990)، ومساعدته على معرفة مواطن القوة وتنميتها والتخلص من نقاط الضعف سواء على المستوى الأكاديمي، أو الشخصي (Cohen & Frydeberg, 1993)، وتقديم المشورة التربوية لهم أمرًا ضروريًا لتطوير نظرته تجاه ذاته وكليته، وتدريبه على اكتساب مهارات لمواجهة مشكلاته، وتسريع العملية التعليمية (Delisle,1997)، وتحويل، أو صرف الانتباه عن الموقف المضجر إلى مواقف أخرى سارة، حتي يتم تجنب المواجهه ويصل لحالة من التعايش مع الموقف(Matthews & Compbell, 1998)، وتوفير وسيلة لتدريب الطالب على كيفية إدارة الغضب، واستثارة دافعيته لمواصلة التفوق الدراسي، والتدريب على كيفية التعبير عن مشاعره، وممارسة التعلم التعاوني حتى ينسحب أثر هذه التدريبات على حياته بشكل إيجابي، لأن هدف الإرشاد التربوي هو تعزيز إمكانات وقدرات الطالب، وتطوير قدراته إلى أفضل مستوى ممكن في ضوء الإمكانات المادية والبشرية للمجتمع المحيط بالطالب (Goleman, 1999)، و ضرورة اهتمام جميع القائمين على إدراة الجامعة من تقديم البرامج الترويحية والمشورة للطلاب للتخلص من الضجر (Chin- Hisin lin, et al 2009; Yang & Guo, 2011)، وتجنب الأعمال المملة والبحث عن الأعمال المشوقه، وإشراك الخيال وتركيز الانتباه على إنجاز المهمة لا على الأمور المعقدة والصعبة فيها(Daniels, Tze & Goetz, 2015)، وتزويد الطلاب بالمعلومات المفيدة عن متطلبات سوق العمل وتحديد نوع المهن المطلوبة وإرشادهم بالالتحاق ببرامج دراسية مناسبة يخفف من ضجره، وممارسة العمل والاستمتاع بوقت ترفيهي وقضاء وقت فراغ حر من العوامل التي تؤدي دورًا مهمًا في مواجهة الضجر(Vodanovich,2003).

فالمرشد يجب أن يهتم بعدة مهارات لإدارة الضجر لدى الطلاب منها: إدارة الذات، وضبط النفس، والاستقلال، واستخدام استراتيجيات تدريسية مشوقه داخل القاعات الدراسية (Joyce&Lee,1993 ; Semiawan,1997; Wegner ., Flisher , Muller& Lombard , 2006 ; Ashkin ,2010)

وتوجد أربعة استراتيجيات لمواجهة الضجر هى: أسلوب الإقدام المعرفي وأسلوب الإقدام السلوكي، وأسلوب الإحجام المعرفي، وأسلوب الإحجام السلوكي، واقترح جروس Gross استراتيجية لتخفيف الضجر لدى طلاب الجامعة هى استخدام السكرتاريات المهنية عبر الأنترنت وتهدف لجعل السلوك خارج المهمة ليساعد على تحسين كفاءة المشاركة للطالب ومن ثم يحدث تحسن في نوعية التعلم وهذه الآلية تكون فرصة جيدة لإضافة مصادر جديدة للتعلم واستثارة دافعيته للتعلم والتخلص من الضجر الأكاديمي، أو الدراسي، ولكن يؤخذ عليها صعوبة تنفيذها مع أعداد الطلاب الكبيرة وتحتاج حجر دراسية معينة وتكلفة الأجهزة كبيرة (Nett,et al., 2010).

وهذه الاستراتيجيات تتوافق مع تصور جروس Gross عندما أشار إلى أن الاستراتيجيات تنظم الانفعال وهى: التغيير المعرفي، وتعديل الموقف، وتشتيت الانتباه، وتعديل الاستجابة، والإقدام المعرفي يتطابق مع استراتيجية التغير المعرفي التي تنطوي على تغيير في تقيم الفرد للمواقف المسببة للضجر، ويطابق الإقدام السلوكي مع تعديل الموقف الذي يوجه جهود الفرد إلى تبديل المواقف التي تسبب الضجر (اتخاذ أفعال لتغيير موقف مضجر)، ويطابق الإحجام المعرفي مع تشتت الانتباه الذي ينقل الانتباه المعرفي بعيدًا عن المواقف المضجرة (الانفصال المعرفي عن المواقف المضجرة)، وأخيرًا يتطابق الإحجام السلوكي مع كل من تشتيت الانتباه وتعديل الاستجابة والتي تنطوى على إزاحة الانتباه عن المواقف المضجرة واستخدام استراتيجيات سلوكية لتخفيف الضجر (in:Tze, Daniels, Klassen & Li, 2013).

وأظهرت نتائج دراسة نت وآخرون (Nett,et al, 2010)، ودراسة نت وجويتزوهال (Nett, Goetz & Hall, 2011) ودراسة نزي ودانيلز وكلاسين ولي (Tze, et al., 2013) أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجية الإقدام المعرفي السلوكي يتخلصون من الضجر بشكل أفضل من الذين يستخدمون استراتيجية الإحجام المعرفي والإحجام السلوكي.

وأكدت دراسة ميلتون وتشولنبرج (Melton & Schulenberg, 2007) أن إمكانية استخدام العلاج بالمعنى في خفض الشعور بالضجر، وزيادة الشعور بمعنى

الحياة لدى طلاب الجامعة، ويرى هاوكينس (Hawkins, 2014) أن استخدام النمذجة في التعليم تؤدي إلى التحفيف من حده الضجر لدى طلاب الجامعة وتنمي الانتباه لديهم وتستثير الدافعية الداخلية لديهم.

ويترتب على تطبيق بعض من هذه الاستراتيجيات عدة نتائج منها: يتعلم الطالب بنفسه كيفية العبور بسهولة من هذه المشاعر السلبية التي تقلل من شعوره بذاته، بل وتحويل الضجر إلى قوة محفزة ودافعة تجعل الطالب قادر على صناعة القرارات الخاصة به وفقًا لاهتماماته، وأهدافه في الحياة، وتأهيله لحياة الرشد وتمكنه من اكتساب وتنمية مهارات المبادرة الذاتية والثقة بالنفس في مواجهة إحباطات الضجر التي تهدد مستقلبه، ولذا فإن الحياة عندما تكون مثيرة ومشوقة يقل معها الشعور بالضجر، وضرورة الحاجة إلى تصميم برامج إرشادية وأكاديمية وتعليمية لتخفيف مستوى الضجر لدى الطلاب، ويدعم ذلك درسة كل من (Susan ,Shaw ,et al ,1996; Lisa wegner ,2006 ; Tetley, Chan & Tobolowsky,2009 ; Ashkin ,2010)

مما سبق يتضح أن التدريب على إدارة الضجر تؤدي إلى نتائج عدة منها : تعلم الفرد المهارات الضرورية للمواجهة وإعادة البناء المعرفي، واستثمار الطاقات والامكانات والقدرات الكامنة لديه، وخفض التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للضجر، وضبط الانفعالات السلبية باستخدام فنيات الدحض المعرفي للأفكار اللاعقلانية، وذيوع روح الفكاهه والمرح بدلًا من السأم والملل،وصولًا للكفاءة الشخصية في تنظيم وإدارة الضجر.

ويتمتع الطلاب المتفوقون دراسيًا بقدر كاف من الصحة النفسية ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة مكرتيشيان وماكبث وسولفي وريان وكيمننجس (Mkrtchyan, Macbeth, Solovey, Ryan& Cumnings,2012) إلى أن الأشخاص المتمتعين بإيجابية مرتفعة لديهم قدرة على التعامل مع الضجر بشكل جيد، ويستطيعون إدارة وقتهم بشكل أفضل، ويتمعون بانتباه قوي في مداه ومدته.

الإرشاد التربوي:

تعددت المسميات الدالة على معنى أو مفهوم الإرشاد التربوي ؛ فالبعض قد

تناول مصطلح الإرشاد المدرسي، والبعض الآخر تناول مصطلح الإرشاد الطلابي، ومنهم من أشار إلى مصطلح الإرشاد الأكاديمي، ومنهم من استخدم مصطلح الإرشاد التربوي، وهو أكثر المصطلحات تداولًا في الأدب النظري في ميدان التوجيه والإرشاد (الشيخ، ٢٠٠٨،ص ١٧٨).

عرف قانون تربية الطلبة ذوي إعاقات (IDEA, 1997) الخدمة الإرشادية المدرسية بأنها: "تلك الخدمة التي يمكن أن تقدم من قبل الأخصائي الاجتماعي، أو الأخصائي النفسي، أو أخصائي الإرشاد والتوجيه، أو أي أخصائيين آخرين لديهم القدرة على تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة" (in:Knoblauch & Sorenson, 1998)

كما أن رابطة علم النفس الأمريكية American Psychiatric Association (APA) (2000) في تعريفها للإرشاد المدرسي ترى أنه: "تلك الخدمة التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية، والاجتماعية، وتحسين المواقف مع مطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة، واكتساب العديد من قدرات حل المشكلات، واتخاذ القرار".

هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر، ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي، والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة (زهران، ٢٠٠٢، ص ٤١٩؛ و الزغبي، ٢٠٠٧، ص٢١٤).

فمن الأسباب التي دعت لاهتمام المربين وعلماء النفس والتربية بالدعوة إلى إدخال الخدمة النفسية بالمدارس ما يلي: تقلص دور الأسرة التوجيهي، والانفجار الهائل في عدد السكان، والتقدم التكنولوجي السريع، و تعقد الحياة وتشابك العلاقات الاجتماعية (البلاوي وعبدالحميد، ٢٠٠٤، ص ص ٣٠-٣٢).

وهناك أسلوبان أساسيان من أساليب التدخل التي يقوم بها الاخصائي النفسي التربوي هما:

أ- الخدمات المباشرة: تشمل خدمات الإرشاد الفردي والجماعي والأسري والأكاديمي، وتهدف هذه الخدمات إلى تعزيز النمو الشخصي والاجتماعي للطالب وتحسين مستوى نموه العلمي والمهني، ومن القضايا والموضوعات والمشكلات التي يتعامل معها الاخصائي في هذا المستوى اتجاهات الطلاب وسلوكياتهم، والعلاقات مع الزملاء، ومهارات التعلم، واختيار التخصص، ومشكلات الإدمان، والمشكلات الأسرية كالعنف والطلاق وموت أحد أفراد الأسرة.

ب – الخدمات غير المباشرة: تشمل تقديم الاستشارة، والتنسيق، فتقديم الاستشارة يتطلب التعامل مع المعلمين والعاملين في المدرسة والوالدين، بهدف مساعدتهم على تحسين أسلوب تفاعلهم مع الطلاب، ويستخدم المرشد النفسي أساليب تدخل مختلفة لتقديم الاستشارة منها: المؤتمرات الفردية، وحلقات النقاش، وورش العمل، التي تستهدف اكساب الطلاب مهارات محددة تساعدهم في التعامل مع مشكلات معينة (Campus, Avenue, 2011)

ولقد تعددت مجالات الإرشاد النفسي التربوي لتشمل المجال النفسي والاجتماعي والأكاديمي والمهني للطالب، وقد حدد لاي (Lau ,2000)، وسهام أبوعيطة (٢٠٠٢، ص ص٣٢٥-٣٢٦)الأنشطة الإرشادية التي تحقق النمو المتكامل للطلاب على النحو التالي:

(١) **الإرشاد النفسي**: الذي يهدف لمساعدة الطالب الذي يعاني من اضطرابات انفعالية، أو عاطفية، عن طريق الأنشطة الإرشادية التالية: تنمية القدرة على تقدير الذات وكيفية التغلب على الشعور بالنقص، ومواجهة الصراع بين الواقعية والجوانب الروحية الخلقية، ومساعدة الطالب في التخلص من الشعور باليأس والكآبة، ومساعدته على الاحتفاظ بحالة مزاجية متوازنة، ومواجهة فقدان القدرة على التركيز الناتج عن الضغوط الانفعالية والعاطفية.

(٢) **الإرشاد الاجتماعي**: الذي يهدف لمساعدة الطالب الذي يعاني من عدم التوافق مع البيئة الدراسية، عن طريق الأنشطة الإرشادية مثل: فهم أسلوب الاستفادة المثالية من وقت الفراغ، والتوافق مع الواقع الفعلي المحيط به،

وتطوير القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الزملاء، وفهم القوانين التي تحكم سلوك الطالب، وتزويد الطالب بمعلومات عن كيفية اختيار أسلوب الحياة الاجتماعية الأفضل، والتعريف بأسلوب تفهم المشكلات الأسرية ومعالجتها

(٣) **الإرشاد المهني**: الذي يهدف لمساعدة الطالب المتفوق والعادي والمتأخر دراسيًا في التخطيط الدراسي المهني عن طريق الأنشطة الإرشادية مثل: التعريف بمدى ملائمة قدرات الفرد المختلفة ومتطلبات المهنة التي يرغبها الطالب، ومعرفة العلاقة بين التخصص الدراسي ومتطلبات سوق العمل، والتعريف بكيفية المفاضلة بين المهن والوظائف التي تتعلق بقدرات الطالب، وتكوين مفهم لدى الطالب عن اهتماماته واتجاهاته وأسلوب حياته المهنية المستقبلية.

(٤) **الإرشاد الأكاديمي**: الذي يهدف لمساعدة الطالب الذي يواجه صعوبات تؤثر على أدائه الأكاديمي، عن طريق الأنشطة الإرشادية التالية: التغلب على الرسوب في المقررات الدراسية وتطوير الدافعية الذاتية للدراسة، وتطوير القدرة على الاستيعاب، والتعريف بأفضل أساليب وكيفية التخطيط لبرامج الدراسة الجامعية، والتعريف بكيفية وضع أهداف أكاديمية يمكن تحقيقها.

فهناك العديد من المشكلات التربوية داخل المؤسسة التعليمية منها مشكلات: المتفوقين، والضعف العقلى، والتخلف الدراسى، ومشكلات النمو العادية لدى الطلاب، ومشكلات اختيار نوع الدراسة والتخصص، مشكلات نقص المعلومات عن الدراسة المستقبليه، و مشكلات النظام، وسوء التوافق التربوى، والتسرب (Baker 1996; Hermann & Finn, 2002).

على المرشد التربوي التحلي بعدة مهارات منها: مهارة التعاطف، ومهارة التخطيط، ومهارة التنظيم، ومهارة الاستماع، ومهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ومهارة الإرشاد الجماعي، ومهارة إدراة واستثمار الوقت (رجب، محمد،٢٠١٣، ص ص٢٥-٢٦).

وتتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة

مـن جهـة وأهداف العملية التربوية من جهة أخرى، وأن أهم ما يهدف إليه الإرشـاد التربوي هو التوجيه الدراسي للطالب لاختيار نوع الدراسة، أو التخصص بما يشبع حاجاته ورغباته وقابليته؛ ذلك لأن حياة اليوم تتطلب التثقيف العلمي والمعرفي، وأن ترك موضـوع التوجيه الدراسـي إلى الطالب نفسـه، أو إلى رغبة والديه، أو اتجاهات المجتمع يجره في أغلب الأحيان إلى مشـكلات وصـراع نفسـي وفشل؛ لأن التوجيه لم يكن مبنيًا على إدراك واضح لقابليات الطالب، والرجوع إلى مرشد خبير موجه ينقذ الطالب من الاضطراب النفسي، ويضعه في المكان الملائم له؛ عليه فإن أهداف الإرشاد التربوي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

(١) **التوافـق الأكاديمـي**: يسـعى الإرشـاد التربوي لمسـاعدة الطلبـة على تحقيق النجاح تربويًا، وذلك عن طريق معرفة الطلبة ومساعدتهم بالاختيار السليم الذي يؤدي إلى النجاح، وكذلك المساعدة في تحقيق الاستمرار في الدراسة من خلال المتابعة اليومية من قبل المرشد، ثم مساعدة الطالب على وضع أهداف مستقبلية تنسجم مع قدراته، وتكون منطقية ومقبولة.

(٢) **تحقيق التوافق النفسـي**: كل طالب لديه قدرات، وإمكانيات، ومواهب يشـعر عندما يستطيع تحقيقها بالراحة والاطمئنان النفسي، وأن كل هذه القدرات لا يمكن أن تسـتغل الاسـتغلال الأمثل إلا من خلال الراحة النفسـية، والتي يكون للمرشد التربوي دور في إنمائها وتحقيقها.

(٣) **حل المشـكلات**: أحد الأهداف التي يسـعى إليها الإرشـاد التربوي هي مساعدة الطالب على تخطي مشـكلاته بأسـلوب سـليم ومنظم يسـتطيع من خلاله أن يتعلـم كيف يتغلب على مشـكلاته المسـتقبلية من خلال تعميـم التعليم في حل المشكلات؛ إضافة إلى ذلك يهدف الإرشاد التربوي إلى:

(أ) تصنيف الطلبة وفق استعداداتهم، وقدراتهم، وميولهم الطالبية.
(ب) مساعدة الطلبة على اختيار نوع البحث الحالي والمستقبلية.
(ج) جمـع البيانـات والمعلومـات الكافيـة عـن الطالـب، وتنظيمهـا وتحليلها (الشيخ، ٢٠٠٨، ص٥٥).

ويمكـن تفصـيل أهـداف الإرشـاد التربـوي بمعاهـد وبرامـج التربيـة الخاصـة

لتحقيق الآتي:

(١) مساعد الطالب على التعرف على فهم واكتشاف قدراته وميوله واتجاهاته.

(٢) إكساب الطالب مهارة الضبط والتوجيه الذاتي، والتي تعني الوصول به إلى درجات من الوعي بذاته، وإمكانياته، وفهمه لظروفه ومحيطه فهمًا أكبر.

(٣) تحقيق التوافق والتكيف للطلبة من أجل تسهيل قدرتهم على القيام بالوظائف المختلفة.

(٤) تقديم الخدمات الإرشادية الوقائية والإنمائية التي تحقق الفاعلية، والكفاية الإنتاجية في مجال التحصيل الدراسي.

(٥) مساعدة الطلبة لاكتشاف قدراتهم، وتحديد أهدافهم، ومساعدتهم على رسم خططهم بما يتلاءم مع استعداداتهم، كما يهدف أيضًا إلى إحداث تغييرات ايجابية في أنماط سلوك الطالب الجامعي تجاه قيم مجتمعه الثقافية والاجتماعية والمهنية، ومساعدته على اكتشاف ذاته، واتخاذ قراراته بنفسه (أبو اسعد، ٢٠٠٩، ص ص. ٢١ – ٢٢).

ويضيف الببلاوي، وعبد الحميد (٢٠٠٤، ص ص. ٣٥-٤١) أن الإرشاد التربوي في ميدان التربية الخاصة يسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف منها:

(١) توجيه الطالب وإرشاده دينيًا في جميع النواحي النفسية، والأخلاقية والاجتماعية، والتربوية، والمهنية لكي يصبح عضوًا صالحًا في بناء المجتمع، وليحيا حياة مطمئنة.

(٢) مساعدة الطلبة الموهوبين على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع قدراتهم، وميولهم، واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة، وتزويدهم بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم واضعين في الاعتبار اشتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذا القرار.

(٣) بحث المشكلات التي يواجهها، أو قد يواجهها الطالب أثناء الدراسة سواء كانت شخصية، أو اجتماعية، أو تربوية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تكفل أن يسير الطالب في الدراسة سيرًا حسنًا، وتوفر له الصحة النفسية.

(٤) العمل على توعية المجتمع المدرسي (الطالب، والمعلم، والمدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد، ودوره في التربية والتعليم.

(٥) العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة؛ لكي يصبح كل منهما مكملاً للآخر لتهيئة الجو المحيط المشجع للطالب لكي يواصل دراسته.

(٦) العمل على اكتشاف مواهب، وقدرات، وميول الطلبة المتفوقين، على حد سواء، والعمل على توجيه واستثمار المواهب، والقدرات، والميول فيما يعود بالنفع على الطالب خاصة والمجتمع بشكل عام.

(٧) العمل على أن يألف الطالب المتفوق دراسيًا والموهوبين البيئة الجامعية، ومساعدتهم قدر المستطاع للاستفادة القصوى من البرامج التربوية المقدمة والمتاحة لهم، وإرشادهم إلى أفضل الطرائق للدراسة والمذاكرة.

وبالنظر للإرشاد التربوي داخل الجامعات نجده يتأثر بعدة عوامل منها: التأثيرات والتغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية (Berkes, 2003) وتغير أنماط الأسرة (Mcwhirter,1983) والفروق الفردية بين الطلاب (Kepceoglu,1994) ووجود مرشد تربوي متخصص داخل المؤسسة التربوية أم لا؟.

ويُلاحظ على الإرشاد التربوي في المدارس والجامعات داخل مصر عدة ملاحظات تقف عائقًا أمام تطبيقه منها: عدم توافر المرشد المدرب وإذا وجد فإن عدد المرشدين غير كاف، والمعلومات المهنية غير متوفره، والأدوات اللازمة للتطوير والتدريب غير متوفرة، وعدم توفر إختبارات الذكاء واختبارات الشخصية اللازمة للتشخيص، وعدم وعي الطالب والأسر بحقهم في نيل خدمة إرشادية داخل المؤسسات التعليمية، وعدم وجود دراسات متأنية لمعرفة ما هى العوائق وكيفية الوصول لحلول جذرية، وعدم وجود أماكن لوحدة الإرشاد بالمؤسسة التعليمية، وعدم وجود ميزانية خاصة لتقديم هذه الخدمة التربوية الجليلة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبى، وذلك للتحقق من الهدف الرئيس للبحث وهو اختبار فعالية الإرشادى التربوي فى إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا.

عينة البحث:

اشتملت العينة على (١٦) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية ببنها، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، منهم(٨) تجريبية تتضمن (٥إناث،٣ ذكور)، ومثلهم تشكلت المجموعة الضابطة، وكانت أعمارهم من (١٨- ٢٠) سنة بمتوسط (١٩,١) وانحراف معياري (٣.).

خطوات البحث وإجراءاته:

(١) اختيار العينة من المتفوقين دراسيًا بناء على درجات الثانوية العامة والمقيدين بكلية التربية بالشعب العلمية للعام الجامعي (٢٠١٤-٢٠١٥م)، وبلغ عددهم (٢٤٠) طالبًا وطالبة.

(٢) بناء مقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، والقيام بالتحقق من صدقه وثباته.

(٣) إعداد برنامج الإرشاد التربوي لإدارة الضجر والتأكد من صلاحيته.

(٤) تطبيق مقياس إدارة الضجر على العينة بعد استبعاد بعض الطلبة الذين رفضوا تطبيق المقياس، واكتفت الباحثة بالطلاب الحاصلين على أعلى درجات في المقياس، وكانت درجاتهم بين (١٠٠- ١١٩) من المجموع الكلي للمقياس (١٣٨) فبلغ عددهم (٢٠) طالبًا وطالبة، ثم تم استبعاد من رفض تطبيق البرنامج وعددهم (٤) من الطلاب فأصبحت العينة الفعلية هى (٦ من الذكور و١٠ من الإناث).

(٥) قسيمم العينة لمجموعتين مجموعة تجريبة تتضمن (٥ إناث، ٣ ذكور) ومجموعة ضابطة مماثلة، والجدول التالي يوضح تجانس المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

جدول (١)

تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس إدارة الضجر

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة	مستوى الدلالة
الشخصي	تجريبية	٨	٧,٥٦	٦٠,٥٠	٢٤,٥٠	٠,٨١	غير دالة
	ضابطة	٨	٩,٤٤	٧٥,٥٠			
الأسري	تجريبية	٨	٨,٨١	٧٠,٥٠	٢٩,٥٠	٠,٢٨	غير دالة
	ضابطة	٨	٨,١٩	٦٥,٥٠			
أكاديمي	تجريبية	٨	٨,٦٩	٦٩,٥٠	٣٠,٥٠	٠,١٦	غير دالة
	ضابطة	٨	٨,٣١	٦٥,٥٠			
الاجتماعي	تجريبية	٨	٧,٦٣	٦١,٠٠	٢٥,٠٠	٠,٧٦	غير دالة
	ضابطة	٨	٩,٣٨	٧٥,٠٠			
مجموع	تجريبية	٨	٧,٦٩	٦١,٥٠	٢٥,٥٠	٠,٧٠	غير دالة
	ضابطة	٨	٩,٣١	٧٤,٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي لمتغير الضجر مما يدل على تجانس المجموعتين.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات الآتية:

(١) مقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا (إعداد/ الباحثة).

(٢) برنامج إرشاد تربوي لإدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا (إعداد / الباحثة).

وفيما يلي عرض لكل أداة من أدوات الدراسة بشيء من التفصيل:

(١) مقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد مقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا من خلال ثلاث خطوات هى:

١ ـ إعداد الصورة المبدئية للمقياس:

(أ) تم مراجعة الإطار النظري وكذلك الدراسات السابقة الخاصة بإدارة الضجر لدى **طلاب الجامعة المتفوقين** دراسيًا، وذلك للإفادة منها في بناء المقياس وتحديد وصياغة أبعاده وتحديد التعريفات الإجرائية للأبعاد.

(ب) تم الإطلاع على أهم المقاييس والاختبارات الخاصة منها: Fahlman et al, 2013 ؛ وعبد العال(2012) Malkovsky et al، (2012) ؛ Ashkin (2010) ؛ Chin- Hisin lin, et al(2009) ؛ Tetly et al, 2009 ؛ وشحاته،(1998) Vodanovich&Kass(1990)، Farmer& Sundberg (1986).

وقد استفادت الباحثة من محتوى هذه المقاييس في تحديد أبعاد المقياس وصياغة مواقف المقياس بما يتناسب مع خصائص عينة البحث، وهي:.

١. **الشخصي**: يتمثل في الاستعداد والصفات الشخصية واستثمارها على أفضل شكل ممكن في التغلب على المواقف المضجره.
٢. **الأسري** : الوصول إلى نقاط إلتقاء بين توقعات الوالدين ومايريده الابن بالفعل.
٣. **الأكاديمي** : إعادة البناء المعرفي حول ما يتمناه الطالب من جامعته وما هو قائم بالفعل في ضوء الممكن والمُتاح.
٤. **الاجتماعي**: التطابق بين ما يتوقعه الطالب المتفوق من المجتمع وما يقدمه له على أرض الواقع.

وقد قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس في صورة مواقف، وذلك تجنبًا لاحتمالية التخمين من المفحوصين أثناء تطبيق المقياس، وتفاديًا للمرغوبية الاجتماعية.

في ضوء ما سبق، انتهت الباحثة إلى صياغة الصورة المبدئية لمقياس إدارة الضجر لدى **طلاب الجامعة المتفوقين** دراسيًا بأبعاده الأربعة، ثم تحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس، وكذلك مفتاح التصحيح على النحو التالي: كل عبارة تمثل موقفًا له ثلاثة بدائل فالاستجابة غير المناسبة ثلاث درجات، والاستجابة التي تليها درجتان، والاستجابة المناسبة للموقف درجة واحدة.

- قامت الباحثة بعد ذلك بصياغة تعليمات تطبيق المقياسبحساب الكفاءة السيكومترية على النحو الآتي:-

(أ) **حساب صدق المقياس**:

١ ـ صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وعددهم ١٥ محكمًا، وذلك للحكم على المقياس من حيث سلامة صياغة المواقف، ومدى انتماء كل موقف إلى البعد الخاص به طبقًا للتعريف الإجرائى للبعد، وإلى المقياس ككل، مع اقتراح التعديلات اللازمة، وتم استبعاد المواقف التى لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى (٨٠٪) ، وهكذا تكون الباحثة قد استبعدت ستة مواقف من الصورة المبدئية للمقياس ليصبح عدد مواقف المقياس تسعة وأربعون موقفًا موزعة على الأبعاد الأربعة على النحو التالى:

- **البعد الشخصي**: ويتضمن (١٢) موقفًا: وهى المواقف ذات الأرقام: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥.
- **البعد الأسري**: ويتضمن (١٢) موقفًا: وهى المواقف ذات الأرقام: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٧.
- **البعد الأكاديمي**: ويتضمن (١٣) موقفًا: وهى المواقف ذات الأرقام: ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٦، ٤٨.
- **البعد الاجتماعي**: ويتضمن (١٢) موقفًا: وهى المواقف ذات الأرقام: ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٩.

صدق مقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا

(**١**) **صدق المواقف**:

تم حساب صدق عبارات مقياس إدارة الضجر **لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الموقف والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف في حالة حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف باعتبار أن بقية مواقف البُعد الفرعي محكًا للموقف، وذلك للمواقف التي تم الإبقاء عليها. والجدول التالي يوضح معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس إدارة الضجر **لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا**:

جدول (٢)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس إدارة الضجر (ن = ٣٠)

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
الأول الشخصي معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٨١	١	٠,٨٧٢	××٠,٦٥	××٠,٥٧
	٥	٠,٨٧٣	××٠,٦٤	××٠,٥٦
	٩	٠,٨٦٨	××٠,٦٨	××٠,٦٠
	١٣	٠,٨٧٦	××٠,٥٩	××٠,٤٩
	١٧	٠,٨٦٥	××٠,٧٦	××٠,٧٠
	٢١	٠,٨٦٣	××٠,٧٧	××٠,٧١
	٢٥	٠,٨٧٣	××٠,٦٠	××٠,٥٠
	٢٩	٠,٨٧٨	××٠,٥٨	××٠,٤٩
	٣٣	٠,٨٦٢	××٠,٧٨	××٠,٧٣
	٣٧	٠,٨٦٦	××٠,٧٤	××٠,٦٨
	٤١	٠,٨٧٥	××٠,٦١	××٠,٥٣
	٤٤	٠,٨٨٢	××٠,٤٧	×٠,٣٨
الثاني الأسري معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٣٤	٢	٠,٨٢٣	××٠,٦٢	××٠,٤٩
	٦	٠,٨٢٣	××٠,٦٦	××٠,٤٨
	١٠	٠,٨١٨	××٠,٦٣	××٠,٥٤
	١٤	٠,٨١٢	××٠,٧٠	××٠,٦١
	١٨	٠,٨٠٦	××٠,٧٣	××٠,٦٧
	٢٢	٠,٨٢٠	××٠,٦٥	××٠,٥٤
	٢٦	٠,٨١٢	××٠,٧٢	××٠,٦٣
	٣٠	٠,٨٣١	××٠,٥٣	×٠,٣٩
	٣٤	٠,٨٠٥	××٠,٧٢	××٠,٦٥
	٣٨	٠,٨٤٠	–	–
	٤٧	٠,٨١٢	××٠,٧٢	××٠,٦٢

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
الثالث الأكاديمي معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٤٠	٣	٠,٨٤٤	–	–
	٧	٠,٨٤١	×٠,٣٦	×٠,٣٦
	١١	٠,٨٢٤	××٠,٥٩	××٠,٥٤
	١٥	٠,٨٢١	××٠,٦٧	××٠,٥٨
	١٩	٠,٨١٤	××٠,٧٧	××٠,٦٧
	٢٣	٠,٨٢٥	××٠,٦٣	××٠,٥٣
	٢٧	٠,٨١٧	××٠,٧٠	××٠,٦٤
	٣١	٠,٨٣٤	××٠,٥٤	×٠,٤٠
	٣٥	٠,٨٣٧	××٠,٥٣	×٠,٣٦
	٣٩	٠,٨٢٤	××٠,٦٦	××٠,٥٤
	٤٢	٠,٨٠٨	××٠,٨٠	××٠,٧٣
	٤٥	٠,٨٢٦	××٠,٦٥	××٠,٥١
	٤٨	٠,٨٣٤	××٠,٥٥	×٠,٤٠
الرابع الاجتماعي معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٣٦	٤	٠,٨٢٣	××٠,٦١	××٠,٥٥
	٨	٠,٨٢٤	××٠,٥٨	××٠,٤٩
	١٢	٠,٨٢٢	××٠,٦٠	××٠,٥٢
	١٦	٠,٨٣٨	–	–
	٢٠	٠,٨٠٥	××٠,٧٨	××٠,٧٥
	٢٤	٠,٨٣٤	××٠,٤٧	×٠,٣٤
	٢٨	٠,٨٢٣	××٠,٦٤	××٠,٥٥
	٣٢	٠,٨١٢	××٠,٧٥	××٠,٦٤
	٣٦	٠,٨١٨	××٠,٦٨	××٠,٦٢
	٤٠	٠,٨٣٥	××٠,٦٤	××٠,٤٨
	٤٣	٠,٨٢٤	××٠,٦١	××٠,٤٧
	٤٦	٠,٨٣٧	×٠,٤٤	×٠,٣٥
	٤٩	٠,٨١٤	××٠,٧٦	××٠,٦٥

(١) **معامل الارتباط بالبُعد** في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد
× دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ×× دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:
أن معامل ألفا ل كرونباخ لكل بُعد فرعي في حالة حذف كل موقف من مواقفه أقل من، أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف في حالة وجود جميع المواقف، أي أن تدخل الموقف لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي ينتمي إليه، وأن استبعاده يؤدي إلى خفض هذا المعامل. وذلك باستثناء ٣ مواقف وهى المواقف ذات الأرقام: ٣٨ (في البُعد الثاني: الأسري)، ٣ (في البُعد الثالث: الأكاديمي)، ١٦ (في البُعد الرابع: الاجتماعي)، وقد تم حذف هذه المواقف الثلاثة، وجاءت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من المواقف والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف (في حالة وجود درجة الموقف في الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أو مستوى (٠,٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع مواقف مقياس إدارة الضجر **لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا** عن التي تم الإبقاء عليها.

أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من المواقف والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف (في حالة حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أو مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق جميع مواقف مقياس الضجر **لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا**.

(٢) **صدق الأبعاد الفرعية لمقياس** إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا:

تم التحقق من صدق الأبعاد الفرعية لمقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس إدارة الضجر (ن = ٣٠)

م	الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الشخصي	٠,٩٦٤	٠,٠١
٢	الأسري	٠,٩١٨	٠,٠١
٣	الأكاديمي	٠,٩٦٢	٠,٠١
٤	الاجتماعي	٠,٩٤٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد الفرعية لمقياس إدارة الضجر **لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا**.

(ب)ثبات المقياس:

١- تم حساب ثبات عبارات مقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا بطريقتين هما:

أ. حساب معامل ألفا ل كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حده (بعدد مواقف كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات أحد المواقف من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي له الموقف، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع المواقف ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا لكل بُعد في حالة غياب الموقف أقل من، أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف في حالة وجودها، أي أن تدخل مواقف كل بُعد فرعي لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه.

ب. حساب معاملات الارتباط بين درجات الموقف والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي ينتمي له الموقف، وذلك للمواقف التي تم الإبقاء عليها، فوُجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع المواقف مقياس إدارة الضجر **لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا** التي تم الإبقاء عليها.

٢- حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الضجر بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا ل كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان- براون Spearman-Brown، فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي للمقياس وثبات أبعاده الفرعية، كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس إدارة الضجر (ن = ٣٠)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا ل كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان- براون
١	الشخصي	١٢	٠,٨٨٢	٠,٩٢٢
٢	الأسري	١١	٠,٨٤١	٠,٧٩٤
٣	الأكاديمي	١٢	٠,٨٤٥	٠,٨٦٣
٤	الاجتماعي	١١	٠,٨٣٨	٠,٨٣٥
	المجموع	٤٦	٠,٩٥٨	٠,٩٧٤

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا.

وبناءًا على إجراءات الصدق والثبات، أصبح عدد مواقف مقياس إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا (٤٦) موقفًا موزعة على الأبعاد الأربعة، ولك موقف ثلاث استجابات، ولكل استجابة درجة واحدة (١، ٢،٣)، وبذلك تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى أن إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا منخفضة وتتمثل في (١٠٧-١٣٨)، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى أن إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا مرتفعة وتتمثل في (٤٦- ٧٦).

(٢) **برنامج الإرشادى التربوي**:

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادى تربوي يعتمد على فنيات واستراتيجيات تدريسية متنوعة تلتقى جميعًا عند هدف واحد وهو إدارة الضجر **لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا**، وذلك من أجل الإسهام فى تحقيق التوافق النفسي والدراسي لدى عينة البحث.

وتتناول الباحثة البرنامج بأجزائه المختلفة كالتالى:

× **الأسس والمبادئ التى يقوم عليها البرنامج**:

- الأسس العامة: وتشتمل على المبادىء الإنسانية منها: احترام حق الطالب فى الإرشاد التربوي، وتقبل السلوك، ومرونة السلوك الإنسانى، والتعزيز المستمر.
- الأسس الفلسفية: وتتضمن على معرفة طبيعة الطلاب، والتحلي بأخلاقيات المرشد التربوي.
- الأسس النفسية: وتتضمن الاهتمام بسيكولوجية طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا ومساعدتهم على التفاعل مع البيئة المحيطة بهم وأكثر اندماجًا.
- الأسس الاجتماعية: حيث أن طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا يعانون من صعوبات فى التفاعل مع الآخرين بسبب الصعوبات التى يواجهونها فى اكتساب مهارات المواجهه وإدارة الوقت والاستمتاع بوقت الفراغ.
- مراعاة خصائص طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم، وإستعدادتهم وبخاصة فى المرحلة العمرية (١٨-٢٠) سنه.
- الاستفادة قدر الإمكان من الموارد المتاحة فى البيئة المحيطة.
- مراعاة عوامل الأمن والسلامة فى تنفيذ مراحل البرنامج بأنشطته المتنوعة.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين المشاركين.
- الاهتمام بالتشجيع والدعم المادى والمعنوى.

× **أهداف البرنامج**:

أ- الهدف العام للبرنامج الإرشادى:

يهدف برنامج الإرشاد التربوي إلى إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا.

ب- الأهدف الخاصة للبرنامج الإرشادي، وتشمل:

- **الأهداف النظرية**: ويتمثل فى إعداد جلسات البرنامج الإرشادى في تخفيف مشاعر الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، والتى لها أهمية خاصة لدى هؤلاء الطلاب للانتقال نحو الرشد والاندماج المجتمعى.
- **الأهداف التطبيقية**: ويتمثل فى إدارة الضجر لدى المشاركين، ويظهر من خلال زيادة درجاتهم عند تطبيق مقياس الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا عليهم بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.
- **الأهداف الإجرائية**: وقد تمثلت الأهداف الإجرائية لكل بُعد، أو مُكون للضجر على حده من خلال جلسات البرنامج.
- **الأهداف الوجدانية**: زيادة ثقة المشاركين، وتعزيز الاعتقادات الإيجابية لديهم، وتشجيعهم وتقديرهم، مما يساعدهم على إدارة مشاعرهم السلبية.

× **الفنيات والإستراتيجيات المستخدمة فى إعداد البرنامج الإرشادى:**

استخدمت الباحثة فى البرنامج الحالى بعض الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية، وفيما يلى موجز بالفنيات المستخدمة منها: الحوار والمناقشة، والدحض النشط للأفكار الخطأ، واستخدام الفكاهة والقصد المتناقض، والأحاديث الذاتية الإيجابية، واستخدام القوة والطاقة، والاسترخاء، والواجبات المنزلية، واستخدام عدة استراتيجيات لتعليم التفكير منها برنامج: القبعات الست، وكورت، والخرائط الذهنية، ويتم عرضهم كما يأتي:-

-المناقشة والحوار: تعتبر المحاضرات والمناقشات أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي، حيث يغلب عليها جو أشبه بالجو التعليمي، ويلعب فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيساً، حيث يعتمد أساساً على إلقاء المحاضرة، أو تقديم الإرشاد، أو التدريب فى صورة محاضرة يتخللها، أو يليها مناقشات بين المرشد والمسترشد بهدف إحداث تغيير فى الاتجاهات لديهم.

وقد استفادت الباحثة من هذا الأسلوب كمدخل لبعض الجلسات، حيث كانت تقدم من خلاله المعلومات المرتبطة بتحقيق أهداف الجلسات، أو من أجل توضيح بعض المفاهيم المعينة المرتبطة بموضوع الدراسة

ـ **الدحض النشط للأفكار الخطأ**: وفيها يتعلم أفراد العينة أن يفحصوا ويعدلوا قيمهم واتجاهاتهم عن نفسهم وعن الآخرين فيوضح المرشد للمسترشدين كيف يفحصون أفكارهم المفزعة والهادمة للذات، ويركز المرشد على دحض الأفكار اللاعقلانية، والتي تعتمد غالبًا على مبالغات وتهويلات، كما يوضح المرشد أن هذه الأفكار اللاعقلانية هى سبب اضطرابهم.

واستفادت الباحثة من هذه الفنية عند صياغة مواقف المقياس وكيفية إدارة المسترشد لضجره، ومساعدته في إعادة البناء المعرفي لاعتقاداته الخاطئة حول بعض المواقف الشخصية أو الأسرية أو الأكاديمية أو المجتمعية.

ـ **استخدام الفكاهة**: تقوم على تنمية حس الفكاهة ووضع الأمور في نصابها الصحيح، ويلجأ المرشد إلى استخدام المرح والنكات ليسخر من الأفكار اللاعقلانية التي يعتقد فيها المسترشد، ويضحك المسترشد على أخطائه ويتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعف.

وتم توظيف هذه الفنية والاستفادة منها في التمهيد لبداية الجلسات، وتحويل المواقف المثيرة للضجر إلى مواقف جديرة بإعادة التفكير مرة أخرى.

ـ **القصد المتناقص** :وسيلة لتضخيم الأفكار اللاعقلانية للعميل وكشفها، ونتيجة لذلك فإن المسترشد يتجه إلى تبني نهج مضاد وهو الواقعية، واستفادت منها الباحثة في تنمية قدرات المسترشدين، واكتشاف مواهبهم وإمكاناتهم، ومساعدتهم على إدارة الموقف بموضوعية.

ـ **فنية الاسترخاء**: يسهم الاسترخاء بأنواعه المختلفة سواء كان جسميًا أو ذهنيًا، سواء كان نشطًا مثل: الأنشطة الحركية أو الرياضية، أو غير نشط مثل: مشاهدة التليفاز أو الذهاب إلى السينما في إدارة الانفعالات السلبية الناجمة عن الشعور بالضجر، لأن الاسترخاء يضع الأفراد بشكل قصدي في فترة استجمام وإتاحة الفرصة لشحن طاقتهم النفسية والجسمية والانفعالية.

ـ **استخدام القوة والطاقة النفسية**: الهدف من استخدام هذه الفنية هو تعليم المسترشد كيف يندمج في حوارات قويه مع الذات يعبر من خلالها عن أفكاره اللاعقلانية ويدحضها بقوة،وربط الاستبصار الفكري بالاستبصار الانفعالي للتخلص من الانفعالات السلبية

ـ الأحاديث الذاتية الإيجابية: فالحديث الإيجابي للذات نوع من الحديث المُتروي المباشر للذات يركز على مصادر القوى الإيجابية للفرد واعتقاداته وقدراته التى يعتمد عليها في تخطي الضغوط والصعوبات، وهذا الحديث يساعد على تجنب المشاعر والمفاهيم السلبية، وتُستخدم هذه الفنية في تعزيز تقدير الذات والثقة بالنفس ومنح التفاؤل وتشجيع الأفراد على السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم ووضع أهداف شخصية ومحاولة بلوغها.

واستفادت الباحثة من استخدام الطاقة النفسية والأحاديث الذاتية الإيجابية في تنمية القدرة على الدعم الذاتي الإيجابي وعدم انتظار الثناء والشكر من الآخرين مما دفع المسترشدين إلى تعلم كيفية استثمار قدراتهم بشكل متدرج خلال مراحل البرنامج المستخدم ومن ثم انعكس على إدارة ضجرهم.

ـ الواجب المنزلى: هى مجموعة من المهارات والأنماط السلوكية فى صورة تعينات، يتم تحديدها عقب كل جلسة فى ضوء أهداف الجلسة، حيث يتم تكليف أفراد عينة الدراسة بتنفيذها فى المنزل بعد التدريب عليها أثناء الجلسات الإرشادية، أو العلاجية، ويتم تصميم هذه الواجبات فى شكل متتابع يبدأ من البسيط إلى المعقد، ومن المعرف إلى الأفعال.

ويعد الواجب المنزلى أحد أهم فنيات الإرشاد المعرفى السلوكى وركن أساسى فى برامج الإرشاد والتدريب حيث يقوم المرشد بتكليف المسترشدين ببعض التكليفات المنزلية كتطبيقات حياتية لما تم التدريب عليه أثناء جلسات البرنامج، بحيث يقوموا بتطبيق ما تعلموه من مهارات وسلوكيات إيجابية فى المواقف المختلفة لتدعيم السلوك المرغوب من خلال التطبيق الواقعى فى المواقف المختلفة.

ويجب أن نأخذ فى الاعتبار النقاط التالية خلال إعدادها:

- أن تكون مرتبطة بما يحدث فى الجلسة الإرشادية.
- أن يتم إعدادها وتقديمها بطريقة إجرائية واضحة، تجعل الفرد قادرًا على ملاحظة وتقييم نجاحه عند القيام بها.
- أن تكون مفهومة ومقبولة للمتدرب.
- أن تصمم بحيث يتعلم ويستفيد منها المتدرب.

-استراتيجيات لتعليم التفكير منها : برنامج القبعات الست : هو برنامج ابتكره الطبيب ديبونو De Bono لتعليم التفكير عن طريق القبعات، فكل قبعة تُشير لاستخدام نمط معين من التفكير، وبعد التدريب على النمط الأول ينتقل المسترشد للنمط الثاني وهكذا، أما برنامج كورت : ينقسم إلى ست أقسام لتعليم الطلاب التفكير منها : توسعة مجال الإدراك، وتنظيم عملية التفكير، والتفاعل بين تفكير الطلاب وتفكير الآخرين، والتفكير الإبداعي، وتأثير العواطف على التفكير، والأفعال ذات العلاقة بتفكير الطلاب، أما الخرائط الذهنية : هى إحدى االستراتيجيات تخزين واستدعاء المعلومات بسهولة ويسر، فهى عبارة عن نقطة مركزية لها أذرع متفرعة منها، ومن كل ذراع تتفرع أذرع أصغر وأدق، وهى أقرب في شكلها إلى الخلايا العصبية

واستفادت الباحثة من هذه الاستراتيجيات التربوية والتدريسية في عدة نقاط منها:

- تدرب المسترشد على أن يضع نفسه مكان الآخر ويقيم ماذا كان عليه أن يفعل وينظر بموضوعيه نتيجة أنه استطاع أن يرتدي جميع أنواع التفكير.
- الضجر موقفي ويختلف باختلاف الأفراد ؛ فكان تعلم طرق تفكير جديدة جعلت المسترشد يُعيد النظر مرة أخرى لنفس الموقف الذي كان يتضجر منه، ويقيمه في ضوء ما تعلمه من مهارات.
- أستفاد مهارات جديدية في المذاكرة واستراتيجيات في تخزين المعلومات بشكل يُخاطب لغة العقل، مما يسر عليه الحفظ والفهم واستدعاء المعلومات بسهولة.

جدول (٥)

يوضح جلسات البرنامج (العدد والأهداف والفنيات والزمن)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الجلسة الاولي	جلسة تمهيدية	- إقامة علاقة تعارف بين الباحثة وأفراد المشاركين فى جلسات البرنامج الإرشادى ٠ - خلق علاقة تسودها الحب والثقة، والدعم المتبادل بين أفراد المجموعة التجريبية والباحثة٠ - تعريف المشاركين بالبرنامج وأهدافه، وخطة العمل، مواعيد وزمن الجلسات ومكانها٠	المناقشة والحوار، الواجبات المنزلية.	٤٥ دقيقة (جماعية)
الجلسة الثانية	تعريف الطلاب بمكونات وأضرار الضجر	- أن يعرف المشاركين مفهوم الضجر. - أن يعرف المشاركين مكونات الضجر. - التحدث عن أسباب ضجرهم. - أن يتعرف المشاركين على نتائج المشاعر السلبية على حياتهم.	المناقشة والحوار. الواجبات المنزلية.	٥٠دقيقة (جماعية)
الجلسة الثالثة والرابعة والخامسة	الضجر الشخصي	- أن يتعرف المشاركين على أسباب الضجر الشخصي - تجنب رؤية الأزمات على أنها مصائب. - تحديد الأهداف والأولويات في ضوء الاهتمامات. - البحث عن فرص اكتشاف الذات. - تنمية مهارة التنبؤ وتحمل المسؤولية.	المناقشة والحوار. الدحض النشط للأفكار الخطأ. استخدام الفكاهه والقصد المتناقض الواجب المنزلى.	٤٠ دقيقة (فردية)
الجلسة السادسة والسابعة والثامنة	الضجر الأسري	- يتعرف المشاركين على مصادر الضجر الأسري. - التوافق بين توقعات الأسرة وطموحاته. - التدريب على التعبير عن الانفعالات وضبط الذات.	المناقشة والحوار، الاسترخاء، الأحاديث الإيجابية، الواجب المنزلى.	٤٥- ٦٠ دقيقة (فردية وجماعية)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الجلسة التاسعة والعاشرة والحادية عشرة	الضجر الأكاديمي	- معرفة مصادر الضجر الأكاديمي. - التدريب على وضع الأمور في نصابها. - تنمية قدرة الطلاب على اكتشاف ذاته بنفسه وتحقيقها. - الاشتراك في الأنشطة اللامنهجية بالكلية. - تنمية القدرة على التعبير عن آرائة وأفكارة وتوصيلها للمسؤولين بالكلية. -التدريب على إدارة الوقت.	المناقشة والحوار. استخدام القوة والطاقة، والدحض النشط للأفكار الخطأ، تعلميه كيفية المذاكرة باستخدام الخرائط الذهنية، وبرنامج الكورت والقبعات الست الواجب المنزلى.	٤٥- ٦٠ دقيقة (فردية وجماعية)
الجلسة الثانية عشرة والثالثة والرابعة عشر	الضجر الاجتماعي	- التعرف على مصادر الضجر الاجتماعي. - تنمية التواصل البينشخصي. - كن مستشرقًا للأمل في المستقبل. - تبني نظرة إيجابية. - اعتني بنفسك. - تنمية القدرة على التنبؤ.	المناقشة والحوار. الاسترخاء، واستخدام القوة الطاقة، واستخدام الفكاهه والقصد المتناقض، والدحض النشط للأفكار الخطأ، وبرنامج القبعات الست، والواجب المنزلى.	٤٥ دقيقة (جماعية)
الجلسة الخامسة عشر	مراجعة على ما تم التدريب عليه	جميع الأهداف	الفنيات حسب الحاجة	٦٠دقيقة (جماعية)
الجلسة السادسة عشر	تقويم أثر البرنامج الإرشادى	تطبيق مقياس الضجر (بعدي)	المناقشة والحوار. الواجب المنزلى.	٤٥ - ٦٠دقيقة (جماعية)
الجلسة السابعة عشر	الجلسة الختامية	التطبيق التتبعي		٤٥ دقيقة (جماعية)

الأساليب الإحصائية:

استعانت الباحثة بمجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة Spss.

نتائج البحث:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس إدارة الضجر وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض.

جدول (٦)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس إدارة الضجر

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
الشخصي	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	صفر	٣,٣٩	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠			
الأسري	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	صفر	٣,٤٠	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠			
الأكاديمي	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	صفر	٣,٤٠	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠			
الاجتماعي	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	صفر	٣,٤٠	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠			
مجموع	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	صفر	٣,٣٩	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لأبعاد مقياس إدارة الضجر والدرجة الكلية لصالح القياس البعدى، مما يدل على فعالية البرنامج.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على لإدارة الضجر وأبعاده، لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض.

جدول (٧)

قيمة النسبة الحرجة Zللفروق بين القياسين القبلي والبعدي

للمجموعة التجريبية على مقياس إدارة الضجر

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الشخصي	قبلي / بعدي	-	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٣	٠,٠٥
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	صفر				
		المجموع	٨				
الأسري	قبلي / بعدي	-	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٣	٠,٠٥
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	صفر				
		المجموع	٨				
الأكاديمي	قبلي / بعدي	-	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٣	٠,٠٥
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	صفر				
		المجموع	٨				
الاجتماعي	قبلي / بعدي	-	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٧	٠,٠١
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	صفر				
		المجموع	٨				
مجموع	قبلي / بعدي	-	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٣	٠,٠٥
		+	صفر	صفر	صفر		
		=	صفر				
		المجموع	٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الأبعاد: الشخصي، الأسري والأكاديمي، والدرجة الكلية للمقياس بينما كانت الفروق دالة عند ٠,٠١ في البعد الاجتماعي. مما يدل على فعالية البرنامج.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس إدارة الضجر وأبعاده". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض.

جدول (٨)

قيمة النسبة الحرجة Z للفروق بين القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس إدارة الضجر

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الشخصي	بعدي/ تتبعي	-	٤	٣,٦٣	١٤,٥٠	٠,٠٩	غير دالة
		+	٣	٤,٥٠	١٣,٥٠		
		=	١				
		المجموع	٨				
الأسري	بعدي/ تتبعي	-	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	٠,١٤	غير دالة
		+	٢	٣,٥٠	٧,٠٠		
		=	٣				
		المجموع	٨				
الأكاديمي	بعدي/ تتبعي	-	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	٠,١٤	غير دالة
		+	٢	٣,٥٠	٧,٠٠		
		=	٣				
		المجموع	٨				
الاجتماعي	بعدي/ تتبعي	-	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠	٠,١١	غير دالة
		+	٢	٥,٥٠	١١,٠٠		
		=	٢				
		المجموع	٨				
مجموع	بعدي/ تتبعي	-	٤	٣,٨٨	١٥,٥٠	٠,٢٦	غير دالة
		+	٣	٤,١٧	١٢,٥٠		
		=	١				
		المجموع	٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية له مما يدل على استمرار فعالية البرنامج بعد توقفه.

تفسير النتائج ومناقشتها:

جاءت النتائج الإحصائية تشير إلى فعالية برنامج الإرشاد التربوي النفسي لإدارة الضجر لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بعد التطبيق والمتابعة مما يؤكد فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة كما في دراسة (Daniels,Tze&Goetz,2015; Fahlman et al,2013 , ; Malkovsky et al,2012 ; Chin- Hisin lin, et al,2009)

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الخصائص الشخصية والانفعالية التي يتمتع بها الطلاب المتفوقين دراسيًا منها: الميل إلى الكمالية وخوفهم من الفشل ورغبتهم في تحقيق ذواتهم والسعي إلى التوافق النفسي والأكاديمي، كل ذلك دفعهم إلى المشاركة الفعالة وإثارة الحماس داخل جلسات البرنامج، ويؤكد ذلك Cxoss& Cxoss(2015) عندما أشارا إلى أن الطلاب المتفوقين والموهوبين لديهم قدرات استثنائية يستخدمونها في مواجهة المواقف، ويجدون في هذه المواقف سبيلًا لتحدي عقولهم وذكائهم، وعندما يجدون المسانده الاجتماعية يرحبون بها ويتفاعلون معها.

تؤكد نظرية التفعالية الرمزية أن سلوك الفرد هو انعكاس للتفاعل المستمر بين عقله وذاته ومجتمعه وللرموز التي يشاهدها ويتأثر بها مما يجعلنا أكثر تركيزاً على الأبعاد الذاتية والعقلية والمجتمعية في ضجر هذه العينة من طلاب وطالبات الجامعة ومعرفة كيفية استخدام المضجر لها في تكييف ذاته المتوترة مع ثقافة مجتمعها، أو مع قيادتها السياسية ؛ ولهذا قسمت التفعالية الرمزية أنماط التفاعل لدى هؤلاء المضجرين إلى أربعة أنماط للتفاعل: نمط التنافس، والصراع، والتكيف، والتمثيل، أو الاستيعاب (ميد، ٢٠٠٢).

من المُلاحظ أن مستوى الدلالة لجميع أبعاد مقياس إدارة الضجر لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا عند مستوى (٠,٠٥) باستثناء الضجر الاجتماعي كان عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هؤلاء الطلاب كانوا يتوقعون من المجتمع الكثير في تكريمهم والاهتمام بهم ولكنهم لم يجدوا سوى الإحباط والحرمان، فحرصت الباحثة على استخدام فنيات لتعديل الاعتقادات الخطأ وإعادة البناء المعرفي وتدريبهم على اكتساب مهارات تدريسية لتنمية مهارات التفكير منها مهارة: التنبؤ بالمستقبل، وشد الانتباه، وتحمل المسؤولية، وإدارة الوقت، وتحديد الأولويات،

كما جاء في مواقف مقياس إدارة الضجر على سبيل المثال : عندما اكتشف إجابة خطأ بعد خروجي من الاختبار فإنني :أستفيد من الخطأ في المرات القادمة-ارضي بما كتبه الله - كله محصل بعضه، موقف آخر عندما يكون لدى واجبات كثيرة فإنني :استخدم استراتيجيات حديثة لتسهيل تنفيذها- ابدأ في تنفيذها مضطرًا- اتهرب منها، عندماواجه سؤالًا صعبًا في الاختبار ولا أستطيع الإجابة عليه فإنني :اتقرأ ما أخت لاستنبط الإجابة - أطمئن نفسي- يؤثر على باقي الإجابات، وموقف عندما يقوم أحد والدى بمقارنتي بأحد الأخوة أقوم بعمل :مناقشته بأضرار هذه المقارانات- لا أهتم - أتمنى عدم العودة لهذا المنزل، عندما يُطلب من المشاركة المجتمعية بدون مقابل فإنني: أنشر الفكرة بين أصحابي - أتردد - البيئة لها من يهتم بها.

كما أن الباحثة حرصت على إضفاء جوًا من المرح والأمن والأمان وأعطت فرصة للتعبير عن الاعتقادات الخاطئة مما خلق جوًا من التنفيس الانفعالي وإعادة البناء المعرفي ودحض الأفكار المؤذية للذات والمشعلة للإحتراق الداخلي المصاحبة للضجر، ويؤكد ذلك كل من (Goleman ,1999 ؛ Gazi Universtesi, 2003) لابد من توفير وسيلة لتدريب الطالب على كيفية إدارة الغضب، واستثارة دافعيته لمواصلة التفوق الدراسي، والتدريب على كيفية التعبير عن مشاعره، وممارسة التعلم التعاوني حتى ينسحب أثر هذه التدريبات على حياته بشكل إيجابي، لأن هدف الإرشاد التربوي هو تعزيز إمكانات وقدرات الطالب، وتطوير قدراته إلى أفضل مستوى ممكن في ضوء الإمكانات المادية والبشرية للمجتمع المحيط بالطالب، ويدعم ذلك ما أوصت به دراسة(Chin- Hisin lin, et al 2009; Yang&Guo, 2011) من ضرورة اهتمام جميع القائمين على إدراة الجامعة من تقديم البرامج الترويحية والمشورة للطلاب وإدارة ضجرهم.

كان لانخراط الطلاب في الأنشطة اللاصفية وممارسة وقت من الترفيه والمرح داخل الكلية، وحضور بعض من المسئولين والإداريين في الكلية بعض الجلسات الأثر الواضح في تغيير بعض الاعتقادات الخاطئة عن عدم الاهتمام بمشاعر واحتياجات الطلاب، وانسحب ذلك على طريقة تواصلهم مع الإدارة فيما بعد ويدعم ذلك قول أحد الإداريين الذين حرص على حضور بعض الجلسات بقوله (والله أنا عرفت أشياء لم أعرفها من قبل عن معاملة الطلاب والإرشاد التربوي،

وإن شاء الله سأطبقها مع أولادي وطلابي فيما بعد)، ويدعم ذلك ما توصل إليه يانج وجيو (Yang & Guo ,2011) بأنه يوجود علاقة بين الترفيه وتقدير الذات و تخفيف الشعور بحدة الضجر.

وجاءت الجلسات الفردية - تم اتنفيذها في معظم الجلسات المتعلقة بإدارة الضجر الشخصي والأسري- بعظيم الأثر في تفريغ الشحنات الانفعالية السلبية المرتبطة بالضجر من المعاملة الوالدية ومن قصور المجتمع في توفير وإشباع الاحتياجات الأساسية للطلاب المتفوقين دراسيًا، وهذا ما أكدته النتائج الإحصائية في بعدي الضجر الأسري والاجتماعي، وعلقت إحدى الحالات بقولها (أنا مكنتش عارفة اتعامل مع ماما من كثرة كلامها عن المذاكرة والتفوق وحصولي على الترتيب الأول على الدفعة وتعيني معيدة بالكلية، والآن عرفت قيمة كلامها ولازم أفكر مرة ثانية في كلامها)، وعلقت حالة أخرى بقولها (المجتمع حولي كان رمز للتسويف والإهمال لكل متفوق دراسيًا، ودلوقت عرفت إنني لازم أهتم بنفسي ويكون الدعم داخلي ولا أنتظر دعم من حولي لمواصلة تفوقي)،وغيرها من التعليقات التي تشير لفعالية البرنامج.

ويدعم ذلك ما توصل إليه كل من (Larson & Richards, 1991; Cross & Cross, 2015) عندما أشارا إلى أن الطلاب المتفوقين دراسيًا نظرًا لأنهم يمتلكون تطلعات وتوقعات أكبر من الطلاب العاديين في المجال الأكاديمي فهم أكثر ضجرًا وقلقًا وميلًا للاكتئاب، في حين دراسة بكرين وآخرون (Pekrun et al ,2010) تشير إلى أن الضجر يكون أكثر شدة لدى الطلاب منخفضي الكفاءة الدراسية.

فالجلسات الجماعية كانت مفيدة جدًا ووفرت كثيرًا من الجهد والوقت عند التطبيق وأتاحت الفرصة لإدارة الحوار والمناقشة مع الحالات بعضهم البعض ومع السادة الحضور من المسئوليين بالكلية، وشارك كل منهم الأفكار والتوصل للحلول جماعية ومقترحات مفيدة للتخلص من الضجر في مواقف عدة، فكل حالة تحدثت عن مواقف عدة تشعر فيها بالضجر وكيفية التخلص منها، أو مصاحباتها ولذا ساهمت الجلسات الجماعية في تحديد الأولويات ومساعدة كل حالة في إدرارة ضجرة بطريقة سليمة، بالإضافة إلى أن السادة المسئولين عرفوا ماذا يحتاج إليه

الطالب المتفوق من (قاعات دراسية مجهزة بشكل جيد وتتسع للأعداد، وتوصيل رغبة الطلاب للأساتذة بتنوع الأساليب التدريسية في المحاضرات، وتوفير استراحة لجلوس الطلاب بين المحاضرات وغيرها من الأمنيات).

كما زود البرنامج أفراد البرنامج بالمعلومات عن الضجر وأسبابه ونتائجه الانفعالية والصحية على توافقهم النفسي والأكاديمي، وكيفية التخلص منه باكتسابهم مهارات المواجهه للمواقف المضجرة، وكيفية التعبير عن الانفعالات بطريقة مناسبة للمكان والزمان والشخصية التي يتعامل معها الطالب حتى يأتي الحوار بنتائج مُرضية لتوقعاته وطموحاته، وإكسابهم مهارة إدارة الوقت وإدارة غضبهم مما انسحب إيجابًا على حياتهم مستقبلًا، وعلقت حالة بقولها (دائمًا كنت أذاكر باستخدام رسومات وألوان ولم أكن أعرف أبدًا أن هذه هى الخرائط الذهنية، بالفعل هى مفيدة وسوف استخدمها بشكل علمي أثناء مذاكرتي جميع المواد لقتل الملل والضجر عندي)، وعلق أحد الإداريين الذي حضر هذه الجلسة بقوله (مثل هذه البرامج أتمنى أن يتم نشرها وتفعيلها على جميع الطلاب سواء يعانون من اضطرابات انفعالية، أو الأسوياء لأن طلابنا تحتاج إلى الإرشاد التربوي والتوعية بكيفية المذاكرة بشكل صحيح حتى يواصلوا تفوقهم، وإن شاء الله سأعلم أولادي بمثل هذه الطرق) وأكد ذلك (Daniels,et al, 2015) عندما أشار إلى أهمية استخدام فنية القوة والطاقة واستخدام الفكاهه والقصد المتناقض واستراتيجية العصف الذهني والتعلم التعاوني والخرائط الذهنية داخل الجلسات وأثناء إجراء المناقشات له أثرًا واضحًا على تقبل الطلاب للغير والنظرة إليهم على أنهم جزءًا من الحياة وعليهم التوافق معهم وتقبلهم بصدر رحب، وتبني نظرة إيجابية تجاه المستقبل.

كان لاستخدام الباحثة فنية الاسترخاء العضلي والذهني الأثر الكبير في صرف الانتباه عن المواقف المضجرة والتركيز على الأعمال المشوقة، فكانت تمرينات التنفس لتفريغ الطاقة السلبية وتمرينات التنفس لتجديد الطاقة الإيجابية أثرًا مهمًا في إدارة الضجر، وعبر أحد الحالات بقوله (ياريت كل محاضرة من المحاضرات يستخدم الأستاذ مثل هذه التمرينات لأنها بالفعل تغير الحالة المزاجية والذهنية لنا)، وعلقت حالة بقولها (والله أنا بعد ما روحت من الجلسة الماضية علمت أخوتي كيفية التنفس بشكل صحيح ولعبنا وفرحنا جدًا، وأصبح لدينا معنى للحياة وهدف نسعى له) ويؤكد ذلك (Hawkins,2014).

واستخدمت الباحثة أسلوب الإقدام المعرفي السلوكي وإعادة التفسير والتقييم المعرفي للمواقف المضجرة من جديد، وكان لها تأثير أفضل من استخدام الأسلوب الإحجام المعرفي، ويؤكد ذلك (Melton&Schulenberg,2007).

وبالنسبة للنتائج الإحصائية في فترة المتابعة فقد جاءت تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس الضجر بعد تطبيق البرنامج وكذلك بعد فترة المتابعة، وهذا يعني استمرارية فعالية البرنامج.

يرجع ذلك لأن برنامج الإرشاد التربوي الذى تم تطبيقه كان له تأثير فعال واستفاد منه الطلاب المتفوقين دراسيًا، ووضعهم على الطريق الصحيح داخل كليتهم وبيتهم الثاني وعرفوا ما هى حقوقهم وكيفية الاستفادة منها والمطالبة بها و، وكيفية تواصلهم مع السادة المسؤولين بالكلية مماساعدهم على الاندماج بالشعبة التي انتموا إليها.

وساهم في استمراية فعالية البرنامج مراعاة الباحثة للتغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية وتغير نمط وثقافة كل حالة ومراعاة الفروق الفردية بينهم لإدارة ضجرهم، ودعم ذلك كل من (Mcwhirter,1983 ; Kepceoglu,1994;Berkes, 2003)، وساعد أيضًا في فعالية البرنامج واستمراريته استخدام التقويم القبلي والتكويني والنهائي والتتبعي أثناء تطبيق البرنامج، فتمسكت الحالات بعمل جداول للتقدم لها، ورصد المواقف المحبطة التي قابلتها وكتبت كيفية التغلب عليها، بل تخطى الأمر ذلك بأن تواصلت الحالات مع بعضهم ومع بعض المسئولين، كل ذلك انسحب على سلوكهم وحياتهم.

التوصيات:

(١) عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال الإرشاد التربوي داخل المؤسسات التعليمية (المدارس والجامعات).

(٢) تصميم ونشر معايير الاعتماد والتدريب برامج وممارسات الإرشاد التربوي والمهني في المؤسسات التعليمية.

(٣) استثمار التقنيات الحديثة في تفعيل الإرشاد التربوي والأكاديمي داخل المؤسسات التعليمية.

(٤) توفير مكان مخصص للمرشد التربوي، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لكي يقوم بدوره على أكمل وجه.

بحوث مقترحة:

(١) فاعلية الإرشاد المهني في تخفيف حدة الشعور بالضجر لدى العاملين في المؤسسات الحكومية.

(٢) فاعلية استرتيجية الإقدام المعرفي والإقدام السلوكي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

(٣) الضجر لدى كل من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا والمتعثرين دراسيًا (دراسية كلينيكية).

صعوبات أثناء التطبيق وسبل التغلب عليها :

(١) أثناء اختيار العينة : اعتذرت مجموعة من الطالبات في تطبيق المقياس، واستطاعت الباحثة اقناع بعضهن بالعدول عن الرأي، وتوضيح أهمية التطبيق لمساعدتهم في فهم ذواتهن.

(٢) بعد تطبيق الاختبار واختيار العينة المناسبة للتطبيق تم اعتذار خمس طالبات وبعد إعادة تفيكر من إحدى المسترشدات عدلت عن رأيها وواصلت التطبيق.

(٣) في جلسات التعارف المتمثلة في الجلسة الأولى للبرنامج وجد بعض الطلاب صعوبة في التحدث وشعروا بالحرج لفترة ولكن سرعان ما ذاب الجليد، وكان لاستخدام الباحثة بعض التقنيات الحديثة أثر جيد في إدارة الوقت ودحض القلق والتوتر مثل استخدام الباوربوينت كتقنية لمعرفة الضجر وأسبابه، واستخدام مقاطع فيديوا عن مواقف مثيرة للضجر وكيفية التعامل معها بفاعلية.

(٤) أثناء الجلسات الجماعية المتمثلة في إدارة الضجر الأكاديمي حدثت مقاومة من بعض المسترشدات ورفضت التحدث لفترة ثم بعد ذلك واصلت التفاعل مع الجميع.

المراجع

إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٨). الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث، فهمه وأساليب علاجه، **عالم المعرفة**، العدد (٢٣٩)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

أبو أسعد، أحمد (٢٠٠٩). **الإرشاد المدرسي**. عمّان: دار الميسرة.

أبو عطية، سهام (٢٠٠٢). **مبادئ الإرشاد النفسي** (ط٢). عمان: دار الفكر.

الأشول، عادل (١٩٨٧). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البلاوي، إيهاب وبدوي، لمياء (٢٠١٢). **الإرشاد النفسي في التربية الخاصة لذوي الإعاقات والموهوبين**. الرياض: دار الزهراء.

البلاوي، إيهاب وعبد الحميد، أشرف (٢٠٠٤). **التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي** (ط٢). الرياض: دار الزهراء.

بيك، ارون (٢٠٠٠). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية (ترجمة عادل مصطفى). القاهرة : دار الآفاق العربية.

خوري، أنطوان (١٩٨١). الضجر وبنية الوعي "مقال". **مجلة الفكر العربي المعاصر**، معهد الإنماء العربي ببيروت، (١٧)، ١٤٨-١٦٠.

دسوقي، كمال (١٩٨٨). **ذخيرة علوم النفس**. المجلد الأول، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

ربيع، هادي (٢٠٠٨). **الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث**. عمّان: مكتبة المجتمع العربي.

رجب، سليمان ومحمد، علا (٢٠١٣). سيكولوجية الإرشاد الأكاديمي والمهني نحو مستقبل متميز. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث بجامعة القاهرة.

زايد، محمد (٢٠٠٨). **مبادئ و أسس الإرشاد**. عمّان: دار الميسرة.

الزغبي، أحمد (٢٠٠٧). **التوجيه والإرشاد النفسي (أسسه – نظرياته – طرائقه – مجالاته – برامجه)**. الرياض: مكتبة الرشد.

زهران، حامد (٢٠٠٥). **التوجيه والإرشاد النفسي** (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

سعادة، جودت (٢٠٠٦). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). الأردن : الشروق.

شحاته، عاطف (١٩٩٨). الضجر الاجتماعي وتعاطي البانجو دراسة سسيولوجية للخطاب الاجتماعي لمتعاطي البانجو، **مجلة كلية الآداب**، جامعة الزقازيق (إصدار خاص).

شقير، زينب(٢٠٠٦).رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

الشيخ، أسامة (٢٠٠٨). مدخل إلى التوجيه والإرشاد المدرسي. الرياض: الرشد.

عبد العال، تحية (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعني الحياة لدي طلاب الجامعة (دراسة في سيكولوجية المضجر). **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٤٣٣-٥٢١.

عبدالقادر، أشرف (٢٠٠٤). سيكولوجية التفوق والتخلف العقلي.بنها : مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.

عبد القادر، فرج، وعطية، شاكر، وعبدالقادر، حسين، وكامل، مصطفي (٢٠٠٥). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** (ط٣). أسيوط: دار الوفاق للطباعة والنشر.

عقل، محمود (١٩٩٦). **الإرشاد النفسي والتربوي: مداخل نظرية، الواقع، الممارسة**. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

عمر،ماهر(١٩٩٩). **الإرشادالنفسيالمدرسي**(ط٢).القاهرة: مكتبةالأنجلوالمصرية.

فولبا، جوزيف (١٩٨٠). **العلاج عن طريق الكف**. (ترجمة: سامية القطان، حسام عزب). القاهرة: الأنجلو المصرية.

مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٨٧). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني** (ط٢). القاهرة: مكتبة وهبة.

ميد، جورج (٢٠٠٢). **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماعي**، ميد وأودونيل، (ترجمة مصطفى خلف عبد الجواد)، القاهرة: مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية بجامعة القاهرة.

Ashkin, L. (2010). The college freshman lived experience of boredom: A phenomenological study. *PHD*, Capella University.

Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Sciences*, 3, 459 – 472.

Campagne,D.m,(2012). when therapists run out of steam: professional boredomor burnout?. *Revista de Psicopatologyay Psicologya Clinica 17*, (1), 75-85.

Campus,B; Avenue,D.M.B(2011). Empowering Communities: The Extension Services of College of Education in State Universities and Colleges in Region. *The First International Conference on Interdisciplinary Research and Development*, 31 May - 1 June , 87.1.

Chanel, G., Rebetez, C., Bétrancourt, M., & Pun, T. (2008). Boredom, engagement and anxiety as indicators for adaptation to difficulty in games. *Paper presented at the Proceedings of the 12th 24 international conference on Entertainment and media in the ubiquitous era* (pp. 13-17),

Chien-Hsin,L.,Shong,L.& Chin-Pi,W. (2009). The effects of parental monitoring and leisure, boredom on adolescent Internet addiction. *Adolescence*, 44 (176), 1001-1004.

Cohen, L., & Frydenberg, E. (1993). Coping for Capable Kids: Strategies for Counseling The Gifted and talented. Denver: Love Publ Comp. *Counseling the Gifted Individual*, *Journal of Counseling & Development*, 93, 163-173.

Cross,J. & Cross,T. (2015). Although there are a host of issues that can be addressed regarding, *Journal of Counseling & Development* , 93,163-172.

Daniels, L., Tze, V., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261.

Eastwood, J., Frischen, A., Fenske, M., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 482-495.

Eren,A & Co¸Skun,H, (2015).Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey, *Educ Res Policy Prac*, 14,53–75.

Fahlman, S. A. (2010). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Dissertation Abstracts International*, 70(12-B), 7896.

Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20, 68-85.

Farmer, R. & Sundberg, N. (1986). Boredom proneness-the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50 (1), 4-17.

Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. Human Relations, 46, 395-417.

Goleman, D. (1999). Winning the battle for the human heart. In S. Griffiths (Ed.), Predictions: Thirty great minds on the future (pp. 136–137).

Halama, K. (2004). Dimension of life meaning on the occupations daily life. *Canadian journal of occupational therapy*, 5(71),296-305.

Harasymchuk, C. (2008). Relational boredom: Conceptualization , development and validation of a measurement instrument. A thesis submitted to the faculty of Graduate studies of the university of Manitopa. In partial fulfillment of the requirement of the degree of doctor of philosophy.

HaWkins,W. (2014). Bordom and student modelingt tutoring systems , *Degree of Master of Science* Worcester Polytechnic Institute Worcester, MA.

Hermann, M. & Finn, A. (2002). An ethical and legal perspective on the role of school counselors in preventing violence in schools, *Professional School Counseling*, 6(1), 46-54.

Kepceoglu, M. (1994). *Psychological counseling and guidance*. (8th ed.). Ankara, Turkey: Ozerler Matbaasi.

Knoblauch, B., & Sorenson, B. (1998). IDEAs definition of disabilities. Reston; VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Digest E560).

Larson, R., Richards, M. (1991). Boredom in the Middle School Years: Blaming Schools versus Blaming Students. *American Journal of Education*, *99*(4), 418-443.

Lau, P. (2000). Practicing counseling in Chinese communities: Some reflections on cultural competence and indigenization. *Asian Journal of Counselling*, *7*(1), 43–52.

LePera, N. (2011). The relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin, 8*(2), 15-25.

Leung, L. (2008). Leisure boredom, sensation seeking, self-esteem, and addiction: Symptoms and patterns of cell phone use. In Konijn, E., Utz, S., Tanis, M. & Barnes, S. (eds.). *Mediated Interpersonal Communication*. New York: Routledge, 359–381.

Leung, S., Guo, L., & Lam, M. (2000). The development of counseling psychology in higher educational institutions in China: Present conditions and needs, future challenges. *The Counseling Psychologist, 28*(1), 81–99.

Mackworth, N. H. (1957). Some factors affecting vigilance. *Advancement of Science, 53*, 389-393.

Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., & Danckert, J. (2012). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. *Experimental Brain Research*, 221, 59-67.

Mann, S. & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal, 35*(2), 243-258.

Matthews, G., & Campbell, S. E. (1998). Task-induced stress and individual differences in coping. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 42, 821-825.

Matthews, G., Hancock, P. A., Desmond, P. A., & Neubauer, C. (2012). *The handbook of operator fatigue*. Burlington, VT: Ashgate Publishing Company.

McIntosh, J., MacDonald, F., & McKeganey, N. (2005). Pre-teenage children's experiences of drug use. *International Journal of Drug Policy, 16*, 37-45.

McWhirter, J. J. (1983). Cultural factors in guidance and counseling in Turkey: The experience of a Fulbright family. *The Personnel and Guidance Journal, 61*(8), 504–507.

Melton A. M. & Schulenberg, S. E. (2007). On the relationship between meaning in life and boredom proneness: Examining a logotherapy postulate. *Psychological Reports*, 101, 1016 – 1022.

Merrifield, C., & Danckert, J. (2014). Characterizing the psychophysiological signature of boredom. *Experimental Brain Research*, 232, 481-491.

Mkrtchyan, A. A., Macbeth, J. C., Solovey, E. T., Ryan, J. C., & Cummings, M. L. (2012). Using variablerate alerting to counter boredom in human supervisory control. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 56, 1441-1445.

Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. *Learning And Individual Differences*, 20(6), 626-638.

Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 49-59.

O'Hanlon, J. (1981). Boredom: practical consequences and theory. *Acta Psychological, 49*(1),53-82.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531-549.

Shin, J. (2013). Improving first-year intervention strategies at universities by focusing on meaning and purpose in life. Unpublished *PhD* dissertation, Colorado State University.

Skues, J., Williams, B., Oldmeadow, J. & Wise, L. (2015). The Effects of Boredom, Loneliness, and Distress Toleranceon Problem Internet Use Among University Students. Int J Ment Health AddictionSpringer Science+Business Media New York.

Sommers, J. & Vodanovidch, S.(2000). Boredom proneness: its relationship to psychological and physical health symptoms. *Journal of clinical psychology*, 56, 149-155.

Svendsen, L. (2008). *A Philosophy of Boredom*. London. Reaktion books Ltd.

Tetley, J., Chan, E., & Tobolowsky, B. (2009). Designing and Implementing New Initiatives for Sophomores. In J. N.Gardner, M. S.

Tze, V., Daniels, L., Klassen, R., & Li, J. (2013). Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning And Individual Differences*, 23, 32-43.

Tze,v,m; Daniels, L,& Robert,M.(2015). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis, Educ Psychol Rev DOI 10.1007/s10648-015-9301-y

Vodanovich, S. J. & Watt. J. D. (1999). The relationship between time structure and boredom proneness: An investigation within two culture. *Journal of Social Psychology*, 139, 143 – 152.

Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology*, 137, 569-595.

Vodanovich, S. J., & Kass, S. J. (1990). A factor analytic study of the boredom proneness scale. *Journal Of Personality Assessment*, 55(1-2), 115-123.

Wegner, L., Flisher, A. J., Muller, M., & Lombard, C. (2006). Leisure boredom and substance use among high school students in South Africa. *Journal Of Leisure Research*, 38(2), 249-266.

Yang,H&Guo,L.(2011).Relationship Between Self-esteem and Leisure Boredom Among College Students, LARNet The Cyber Journal of Applied Leisure and Recreation Research, Volume 14. Issue 1

Yoshida, K., Sawamura, D., Inagaki, Y., Ogawa, K., Ikoma, K., & Sakai, S. (2014). Brain activity during the flow experience: A functional near-infrared spectroscopy study. *Neuroscience Letters*, 573, 30- 34.

Zunker, V. (1990) *Career Counselling: Applied concept of life planning*, California: Brooks & Cole Publ. Company.