" فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة "

د / مصطفى على رمضان مظلوم(*)

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة والتحقق من جدواه في تخفيف الضجر، بالإضافة إلى استجلاء الإطار النظري لمفهوم الضجر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، متوسط أعمارهم (٢٠,٧٤١) سنة، بانحراف معياري قدره (٠,٣٥٢) ومن الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الضجر، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ذكور وقوامها (١٠) طلاب، والأخرى إناث قوامها (١٠) طالبات، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الضجر لدى طلاب الجامعة من إعداد الباحث والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدى الطلاب والطالبات بعد تطبيق البرنامج وفي المتابعة، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج، وكذلك بعد فترة المتابعة.

The Effectiveness of A Counselling Program for Reducing Boredom Among A Sample of University Students

DR. MOSTAFA ALY RAMADAN MAZLOM

Abstract

The present paper aimed at developing a counselling program for reducing boredom among a sample of university students and also examining its effectiveness. The sample consisted of 20 male and female students in the third year, Faculty of Education and Faculty of Commerce, Benha University. The average of their age was 20.741 years, with high scores on boredom scale. The sample was divided into two groups, males (n=10) and females (n=10). The study tools included the boredom scale for university students and the counselling program. Both tools were developed by the present study author. The findings showed that the suggested counselling program was effective in reducing boredom among a sample of university students, after the post-application of the program and in the follow-up period. The findings also showed that there were no statistically significant differences between the male students' scores and those of the female ones on boredom scale, after the post-application of the program and in the follow-up period.

- **المقدمة** :

تعد مشكلة الضجر من أهم المشكلات الانفعالية التي يعاني منها طلاب الجامعة؛ نظرًا لأنها ذائعة الانتشار بينهم، فتؤكد تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٣٣) أن مشكلة الضجر من المشكلات الانفعالية الأكثر شيوعا وانتشارًا لدى طلاب الجامعة والتي كثيرا ما تؤرق العديد من الطلاب وتفسد عليهم أمزجتهم

(*) أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية جامعة بنها.

وتصيبهم بحالة من حالات الخدر واللاوعي، تلك الحالة التي أصبح يعيش هؤلاء الطلاب على آثارها إحساسا عاما بالسأم والملل والغضب، كما أبرزت دراسة أشكن (Ashkin, 2010) ارتفاع مستوى الضجر لدى طلاب الجامعة.

فضلاً عن ذلك فإن مشكلة الضجر يتمخض عنها آثار سلبية على المجتمع عامة، والطلاب خاصة، فيؤكد الباحثون أن التعرض للضجر يصاحبه العديد من السلوكيات المنحرفة والمشكلات النفسية والاجتماعية الخطيرة منها: الافتقار للتواصل مع البيئة والتكيف مع المصادر المتاحة والقصور أو الانخفاض في الأداء والمهام والعمل (Farmer & Sundberg, 1986, 4-17)، ومعايشة الحالات الوجدانية السلبية كالاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية واليأس وعدم الرضا عن الحياة. (Nett, Goetz & Daniels, 2010, 627)، والقلق (Kelly & Markos, 2001)، ومشكلات تعاطي المخدرات وتناول الكحوليات والمقامرة والعدوانية والجريمة والفشل الدراسي والعنف وتخريب الآثار القديمة وعبادة الشيطان.(Jervis, Spicer & Manson, 2003, 40) ، والانحراف والسرقة والسمنة واضطراب الطعام. (Barnett & Klitzing, 2006, 223)

ومن هنا يتضح أهمية التعامل مع مشكلة الضجر والتدخل لتخفيفها، وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بدراسته الحالية.

- **مشكلة الدراسة** :

يمر مجتمعنا بأزمات وصعوبات جمة، ألقت بظلالها على الحالة النفسية للمجتمع عامة وطلاب الجامعة خاصة، وخصوصًا بعد قيام ثورتي الخامس والعشرين من يناير لعام ٢٠١١، والثلاثين من يونيو لعام ٢٠١٣، والتي وضع فيها الشباب آمالهم وطموحاتهم، ولكن لم يستطيعوا جني ثمارها حتى الآن فعاشوا على آثارها إحساسًا بالسأم والملل، ويتبدى الضجر كحالة انفعالية سلبية على كثير من الطلاب من جراء تلك الظروف المجتمعية الطاحنة؛ ونظرًا لانتشار مشكلة الضجر لدى معظم طلاب الجامعة والأضرار التي تتسبب عنها جاءت هذه الدراسة لإعداد برنامج إرشادي يمكن من خلاله تخفيف الضجر لدى طلاب الجامعة.

وعلى ذلك يمكن للباحث تحديد مشكلة دراسته في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل يؤدي البرنامج الإرشادي إلى تخفيف الضجر لدي عينة الدراسة بعد التطبيق؟
- هل يمتد تأثير البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدي عينة الدراسة – إن وجد – إلى ما بعد انتهاء تطبيق البرنامج بفترة زمنية محددة "فترة المتابعة"؟
- هل يختلف تأثير البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر باختلاف الجنس؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة والتحقق من جدواه في تخفيف الضجر، بالإضافة إلى استجلاء الإطار النظري لمفهوم الضجر.

- **أهمية الدراسة** :

تحتل الدراسة أهمية خاصة على المستويين النظري والتطبيقي، فهي على المستوي النظري تتناول دراسة الضجر وهو مفهوم حيوي ومشكلة مهمة لم تحظ باهتمام كافٍ من الدراسة والتحليل وخصوصًا لدي الباحثين العرب. أما على المستوي التطبيقي فإن الدراسة تقدم برنامجا إرشاديًا يمكن الإفادة منه في تخفيف الضجر لدي طلاب الجامعة، وفي مجال تقديم الخدمات الإرشادية للشباب الجامعي.

- **مصطلحات الدراسة** :

فيما يلي عرض للمصطلحات المستخدمة في الدراسة:

- البرنامج الإرشادي Counseling Program . ويعرفه الباحث بأنه: عملية تعليمية منظمة تتضمن أساليب وفنيات متعددة تساعد في تخفيف الضجر لدى الفرد.
- الضجر Boredom: ويعرفه الباحث بأنه: حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الضجر لدي طلاب الجامعة من إعداد الباحث، ويتضمن البُعد الانفعالي، وبُعد الاضطرار، وبُعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وبُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **تعريف الضجر** :

تعددت وتنوعت تعريفات الضجر فيري أوهانلون (O'Hanlon, 1981, 54) أن الضجر هو حالة نفسية فريدة ناتجة عن التعرض لفترة طويلة لمواقف رتيبة.

بينما يري أنطوان خوري (١٩٨١، ١٤٩- ١٥٢) أن الضجر حالة انفعالية يعانيها وعي الفرد بالفراغ الذي يعيشه والتي يحتاج فيها الفرد للارتقاء بالذات من حالة الانفعال إلى حالة الفعل.

ويعرف دريفر (Drever, 1982, 31) الضجر بأنه حالة من تشتت الانتباه، والكفاءة العملية المعطلة والتي تثير التعب والإنهاك لدي الفرد بسبب رتابة العمل.

ويذكر كمال دسوقي (١٩٨٨، ١٩٣، جـ١) أن الضجر هو حالة نفسية ناتجة عن أي نشاط ينقصه الدفع أو عن استمرار مفروض في موقف غير محبب للنفس ويتميز بضعف الانتباه والنفور من الاستمرار في الموقف.

ويشير ديتشني (Dechenne, 1988, 173) إلى أن الضجر يعني مشاعر وجدانية سلبية تتطلب الشعور بعدم الاستثارة بشكل كاف من البيئة.

ويري ميكولاس وفودانوفيتش (Mikulas & Vodanovich, 1993, 593) أن الضجر حالة من الاستثارة المنخفضة نسبيًا وعدم الرضا الذي يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية. وتذكر فيشر (Fisher, 1998, 403-404) أن الضجر حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الفرد بفقدان الاهتمام بالنشاط الحالي وصعوبة التركيز فيه.

أما رابوزا (Raposa, 1999, 60) فيعرف الضجر بأنه خبرة وجود الكثير من اللاشيء التي تؤدي إلى حالة تعرف بالفراغ الوجودي.

ويذهب فرج عبد القادر، شاكر عطية، حسين عبد القادر، ومصطفي كامل (٢٠٠٥، ٧٩٥) إلى أن الضجر 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.

ويشير مان و روبينسون (Mann & Robinson, 2009, 243) إلي أن الضجر هو حالة من الإثارة المنخفضة وعدم الرضا الذي يرجع إلى موقف منخفض الإثارة.ويعرف نيت وآخرون (Nett, et al., 2010, 626) الضجر بأنه مشاعر غير سارة وهائلة يشعر فيها الفرد باستثارة منخفضة ودافعية لتغيير النشاط أو مغادرة الموقف.

في حين تري تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٣٧) أن الضجر هو تلك المشاعر الانفعالية السلبية التي تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت، واللاوعي الذي يجعل الذات خالية من المعني.

ويذكر بينش ولينش (Bench & Lench, 2013, 460) أن الضجر خبرة يعيشها الفرد تنتج عن رغبة في الانخراط في نشاط مشبع للذات مع عدم القدرة على تحقيق ذلك.

ويلاحظ مما سبق أن أنطوان خوري ورابوزا Raposa وتحية عبد العال تناولوا مفهوم الضجر باعتباره خبرة أو حالة انفعالية تتضمن الشعور بفقدان المعنى والفراغ في حين أن الباحثين الآخرين تناولوا مفهوم الضجر باعتباره حالة نفسية أو وجدانية تتضمن انخفاض الاستثارة، وفي ضوء ذلك يخلص الباحث إلى أن الضجر هو: حالة انفعالية سلبية يصاحبها ضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه.

- **أبعاد الضجر**:

يشير فودانوفيتش وكاسس (Vodanovich & Kass, 1990, 116-117) إلى خمسة أبعاد للضجر هي:

١- **فقدان الاستثارة الخارجية** Lack of external stimulation:

غالبًا ما يصاحب الضجر نقص في الاستثارة الخارجية نتيجة لافتقار البيئة المحيطة بالفرد إلى التنوع والاختلاف.

٢- **إدراك الوقت** Perception of time:

يرتبط إدراك الوقت بتجربة الضجر. فالمضجر يدرك الوقت على أنه يمر ببطء شديد.

٣- **الاضطـــرا ر** Constraint:

إن المواقف التي تفرض قيودًا واضطرارًا على سلوك الفرد تؤدي إلى الضجر. فالضجر ينشأ عندما نضطر إلى عدم فعل ما نريده أو نضطر إلى فعل ما لا نريد فعله.

٤- **الوجدان** Affection :
ويُعد هذا البُعد بُعداً رئيساً للضجر، فالضجر حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس.

٥- **فقدان الاستثارة الداخلية** Lack of internal stimulation:
يفتقر المضجر إلى الدافعية الذاتية والرغبة الخالصة للمشاركة في نشاط أو سلوك معين.

ويذكر فالمان (Fahlman, 2010, 35) ستة أبعاد للضجر وهي: الانفصال عن النشاط، وعدم الرضا والصعوبة من جراء المرور بخبرة الضجر، وإدراك الوقت، وعدم الانتباه، ونقص الحيوية، والانفعالات السلبية من قبيل سهولة الاستثارة والإحباط والغضب والحزن والشعور بالفراغ.

وتحدد تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٨٨- ٤٨٩) ستة أبعاد للضجر وهي:
- البُعد النفسي للضجر: ويعني فقدان التقدير الإيجابي للذات بصورة تجعلها أكثر عجزا وتخاذلا واضطرابًا عن ممارسة دورها بشكل إيجابي.
- البُعد الاجتماعي للضجر: ويعني حالة تعيشها الذات من العزلة وانعدام التواصل والبعد عن الإحساس بالأنس والمؤانسة بهذا الآخر الذي تسبب في عزلها وانفصالها ووقوعها فريسة للضجر.
- بُعد الشعور بعدم الرضا: ويعني عدم قدرة الذات على أن تعيش الحياة بطريقة أكثر استمتاعا ورضا.
- بُعد الاعتيادية والرتابة: ويعني حالة تعيش فيها الذات سكون الحياة ورتابتها بصورة تجعلها مملة وكئيبة خالية من الإبداع والجاذبية.
- بُعد فقدان الاستثارة والدافعية: ويعني حالة من الأفول والانغلاق والتبعية تعيشها الذات غير عابئة بما يحدث حولها لشعورها بعدم وجود شيء يستحق أن تسعي من أجله ويبعث فيها النشاط والحيوية والدافعية.
- بُعد عدم الانتباه وإدراك الوقت: ويعني عدم قدرة الذات على ملاحقة ما يحدث حولها من أحداث، وعدم الحرص على الإفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود على الذات بالنفع.

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للضجر وأبعاده يخلص الباحث إلى الأبعاد الآتية للضجر وهي:
- البُعد الانفعالي: ويعني تلك الحالة الانفعالية التي يعيشها الفرد المضجر، وتنطوي على شعور بالتهيج، والإحباط، والغضب والقلق، والحزن....
- بُعد الاضطرار: ويعني حالة من التقيد والاضطرار لدي الفرد المضجر للقيام بشيء لا يريد القيام به. أو عدم قيامه بشيء يريد القيام به.
- بُعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية: ويعني إدراك الفرد المضجر للنشاط أو العمل على أنه يفتقر إلى الإثارة والجاذبية والتنوع. الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض الطاقة والدافعية الذاتية لأدائه. ويصاحب ذلك حاله من الشعور بعدم الرضا.
- بُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه: ويعني إدراك الفرد المضجر الوقت ببطء شديد، فضلا عن الإرجاء أو التسويف والمماطلة في أداء الأنشطة والأعمال المنوطة له، وصعوبة التركيز فيها.

- **العوامل المؤدية إلى الضجر**:

تعددت العوامل المؤدية إلى الضجر فيذكر كل من أسعد رزوق (١٩٧٩، ١٧٨)، وفاخر عاقل (١٩٧٩، ٢١) وهيل وبركنس (Hill & Perkins, 1985, 237)، وعادل الأشول (١٩٨٧، ١٤٢)، وجابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩، ٤٥٩، جـ٢)، وعبد المنعم الحفني (١٩٩٤، ٢٠٧)، ومان وروبينسون (Mann & Robinson, 2009, 243) أن الضجر ينجم عن رتابة العمل الذي يقوم به الفرد ووجود عوائق تمنع من تغييره. ومن ثم فالضجر هو نتيجة فعل شيء لا يحبه الفرد.

ويشير ليونج (Leung, 2008, 361) إلى أن الضجر يحدث عندما يوجد وقت فراغ طويل لدي الفرد. لذلك فإن الضجر يعد نتيجة محتملة للمدركات المتصارعة حول وجود وقت كبير جدا متاح مع وجود أشياء قليلة جدًا يمكن فعلها.

وتري تحية عبد العال (٢٠١٢، ٤٦٢، ٥٠٢) أن الضجر ينشأ حينما لا تستطيع المناهج الدراسية أو السياسة التعليمية وكذا نوع التعليم - التخصص . الذي يتلقاه الفرد أن يحقق بعضًا من حاجات الفرد 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 وترنوا إلى تحقيق إشباعاتها ورغباتها على حساب الآخر وعدم الاعتراف به بصورة تنسحب على آثارها الذات وتنجرف إلى الوقوع في بئر الأنانية. أو وجود اعتقادات وأفكار وتعبيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية للموقف المثير للضجر.

كما يرى كل من لانتز (Lantz, 1987, 112)، وسفيندسين (Svendsen, 2008, 112)، وتحيَّة عبد العال (٢٠١٢، ٤٧١) أن الضجر يحدث نتاجًا لنقص المعنى الشخصي أو الحياتي بوصفه هدفا يسعى الفرد من أجل تحقيقه ويصبح فشل الفرد في تحقيق هذا الهدف أو ذلك المعنى إيذانا ببداية الدخول في خبرة الضجر.

- **خصائص الأشخاص المضجرين**:

إن الأشخاص الذين يخبرون الضجر كانفعال سلبي يميلون إلى الاكتئاب والقلق والعدائية والغضب والشعور بالوحدة واليأس والأداء والتعليمي المنخفض والتوجيه الاجتماعي السلبي والاغتراب والخجل (Sommers & Vodanovich, 2000, 151)، واللامبالاة والغفلة والميل إلى الانتحار وعزو حالتهم العقلية المزاجية إلى ظروف خارجية والشعور بالفراغ والرتابة والاعتيادية وانعدام الدافعية، والشعور بالدونية وفقدان الشعور بالمعني بما يجعلهم غير قادرين على التنبؤ بمستقبل ذي معني وعدم الرضا عن حياتهم وعدم القدرة على حل المشكلات التي تواجههم وعدم التوافق، وتسيطر عليهم قيم الرتابة واللاهدفية والعدمية وعدم الرغبة في إيجاد معني للحياة التي يعيشونها (تحية عبد العال، ٢٠١٢، ٤٥٨- ٤٥٩).

- **استراتيجيات مواجهة الضجر**:

يري فودانوفيتش ووات (Vodanovich & Watt, 1999, 144) أنه يمكن للمرشدين النفسيين مساعدة العملاء الذين يعانون من الضجر عن طريق

تنظيم أنشطة العمل، ومواعيد العمل، وأنشطة وقت الفراغ، ووقت الفراغ على تقويم أسبوعي مع مراعاة أن يتم تنظيم أنشطة قليلة في البداية فقط. حيث إن جدولة أنشطة كثيرة جداً في البداية قد تمثل صعوبة في اتباعها بالنسبة للعميل، وتكون النتيجة هي عدم اتباعه لها.

ويذكر فرج عبد القادر وآخرون (٢٠٠٥، ٧٩٥) أن رفع دافع الفرد للعمل وتنويع العمل هما العلاج الأساسي للضجر.

وأوصت دراسة ويجنر، وفليشر، وميللر، ولومبارد (Wegner, Flisher, Muller & Lombard, 2006) ضرورة الحاجة إلى وجود برامج تعليمية للضجر لدي المراهقين مما يضمن لهم نمواً اجتماعياً وثقافياً ملائماً.

وأكدت دراسة ميلتون وتشولنبرج (Melton & Schulenberg, 2007) إمكانية استخدام العلاج بالمعنى في خفض الشعور بالضجر، وزيادة الشعور بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة.

وأشارت دراسة أشكن (Ashkin, 2010) إلى أنه من الضروري أن يقوم المرشدون النفسيون في الجامعة بالتعرف على الطلاب المعرضين للضجر، وذلك لمساعدتهم على خفض الآثار السلبية الناتجة عنه من خلال إكسابهم مهارات المواجهة، ومهارات إدارة الذات التي تساعدهم على إدارة الضجر لديهم.

وتذهب تحية عبد العال (٢٠١٢، ٥٠٢) إلى أن الضجر لدي الفرد تكمن وراءه اعتقادات وأفكار وتعبيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية، وأن تعديل هذه التحريفات المعرفية يؤدي إلى التقليل من درجة الحساسية الناتجة عن هذا الضجر . ويشير نيت Nett إلى أربعة استراتيجيات لمواجهة الضجر وهي: أسلوب الإقدام المعرفي، وأسلوب الإقدام السلوكي، وأسلوب الإحجام المعرفي، وأسلوب الإحجام السلوكي. وهذه الاستراتيجيات تتوافق مع تصور جروس Gross لاستراتيجيات تنظيم الانفعال وهي: التغيير المعرفي، وتعديل المواقف، وتشتيت الانتباه، وتعديل الاستجابة. وبشيء من التوضيح، يتطابق الاقدام المعرفي مع استراتيجية التغيير المعرفي التي تنطوي على تغيير في تقييم الفرد للمواقف المسببة للضجر. ويتطابق الإقدام السلوكي مع تعديل الموقف الذي يوجه جهود الفرد إلى تبديل المواقف التي تسبب الضجر (اتخاذ أفعال لتغيير موقف مضجر)، ويتطابق الإحجام المعرفي مع تشتت الانتباه الذي ينقل الانتباه المعرفي بعيداً عن المواقف المضجرة (الانفصال المعرفي عن المواقف المضجرة). وأخيرا يتطابق الإحجام السلوكي مع كل من تشتيت الانتباه وتعديل الاستجابة، والتي تنطوي على إزاحة الانتباه عن المواقف المضجرة واستخدام استراتيجيات سلوكية لتخفيف الضجر. (Tze, Daniels, Klassen & Li, 2013, 32) .

وأظهرت نتائج دراسة نيت وآخرون (Nett, et al., 2010) تفوق الطلاب في التغلب على المواقف المثيرة للضجر من خلال إعادة التفسير والتقييم المعرفي للمواقف المضجرة من جديد (إقدام معرفي)، مقارنة بالطلاب الذين يتولون النقد والتعليق على المواقف المضجرة (إحجام معرفي)، والطلاب الذين يلجئون إلى الهروب والانسحاب بعيداً عن المواقف المضجرة (إحجام سلوكي).

وأوضحت نتائج دراسة نت وجويتز وهال (Net, Goetz, Hall, 2011) أن الطرق المنتشرة التي تميز استراتيجيات الطلاب لمواجهة الضجر تسمي التوجه المعرفي الإقدامى والتوجه السلوكي الإحجامي، وإن التوجه المعرفي الإقدامي يرتبط بانخفاض مستويات الضجر. وكشفت دراسة تزي ودانيلز وكلاسين ولي (Tze, Daniels, Klassen & Li, 2013) أن الطلاب الكنديين يتبنون المواجهة المعرفية الإقدامية بينما معظم الطلاب الصينين يتبنون المواجهة السلوكية الإحجامية، وأن المواجهة المعرفية الإقدامية أكثر فعالية في تخفيف الضجر.

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن للباحث صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجاتهم بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضجر وأبعاده، وذلك لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطلاب بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجاتهم بعد فترة المتابعة على مقياس الضجر وأبعاده.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد فترة المتابعة.

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولا: منهج الدراسة** :

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي متمثلاً في تصميم المجموعة الواحدة، واعتمد على التقييم القبلي والبعدي. والتقييم البعدي والمتابعة لأفراد عينة الدراسة (الذكور والإناث)، وهذا المنهج ملائم لطبيعة الدراسة الحالية، من حيث محاولتها التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة.

- **ثانيا : عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، متوسط أعمارهم (٢٠,٧٤١) سنه، بانحراف معياري قدرة (٠,٣٥٢) ومن الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الضجر، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ذكور وقوامها (١٠) طلاب والأخرى إناث وقوامها (١٠) طالبات.

- **ثالثا : أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأداتين الآتيتين:

- **١- مقياس الضجر لدى طلاب الجامعة: إعداد/ الباحث**
- **أ) إعداد الصورة الأولية للمقياس:**

قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن الضجر، فضلاً عن إجراء دراسة استطلاعية على (٦٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة ببنها، حيث طبق الباحث

استبيانًا مفتوحًا تضمن السؤال الآتي: ما مفهوم الضجر من وجهة نظرك؟ ومتى تشعر به؟. واعتمادا على المصادر السابقة انتهى الباحث إلى صياغة (٤٠) عبارة تقيس الضجر بأبعاده الأربعة، هي: البعد الانفعالي، وبعد الاضطرار، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وبعد إدراك الوقت وعدم الانتباه، بحيث تضمن كل بُعد (١٠) عبارات، وقد راعى الباحث في ذلك دقة وسهولة ووضوح العبارات ومناسبتها لعينة الدراسة، وعدم وجود عبارات مركبة تحمل أكثر من معنى. بعد ذلك قام الباحث بإعداد المقياس للتحكيم فعرضة على خمسة محكمين من أساتذة الصحة النفسية وبناء على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من ٨٠٪ وعددها (٥) عبارات، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (٣٥) عبارة، حيث يتضمن البعد الانفعالي (١٠) عبارات، وبعد الاضطرار (٨) عبارات، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية (٨) عبارات، وبعد إدراك الوقت وعدم الانتباه (٩) عبارات.

- **ب) الخصائص السيكومترية للمقياس**:

قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

- **صدق المقياس**:

- صدق المحكمين: تم تقدير صدق المحكمين، وقد سبق الإشارة إلى ذلك في إعداد الصورة الأولية للمقياس.
- الصدق الظاهري: قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة ببنها بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات المقياس، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة علما بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم فيها اختيار عينة الدراسة.
- صدق مفردات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بعد من أبعاد مقياس الضجر والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

البعد الانفعالي		بعد الاضطرار		بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية		بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٨	٢	٠,٦٢٥	٣	٠,٥٤٢	٤	٠,٨١٨
٥	٠,٧٥٣	٦	٠,٣٩٣	٧	٠,٨٣٥	٨	٠,٦٧١
٩	٠,٣٨٥	١٠	٠,٤٢١	١١	٠,٦٢٣	١٢	٠,٤٨٢
١٣	٠,٤١٢	١٤	٠,٤٨٣	١٥	٠,٧٧٧	١٦	٠,٤٥١
١٧	٠,٥٣٢	١٨	٠,٥١٨	١٩	٠,٣٥١	٢٠	٠,٧٨٢
٢١	٠,٨٥٤	٢٢	٠,٨٣٥	٢٣	٠,٦١٦	٢٤	٠,٨٤٥
٢٥	٠,٦١٥	٢٦	٠,٦٥٣	٢٧	٠,٧٢٢	٢٨	٠,٥٢٨
٢٩	٠,٦١٧	٣٠	٠,٣٠١	٣١	٠,٧٣٤	٣٢	٠,٣١٦
٣٣	٠,٨٣٤					٣٤	٠,٦٢٧
٣٥	٠,٧٧٢						

ويتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق مفردات المقياس.

- **صدق أبعاد المقياس بطريقة الاتساق الداخلي**:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢):معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الضجر، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعـــــد	معامل الارتباط
البعد الانفعالي	٠,٧٢٩
بعد الاضطرار	٠,٦٧٧
بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجيه والداخليه	٠,٧١٣
بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	٠,٧٧٥

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

- **ثبات المقياس**:

- ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس مرة ثانية على نفس عينة التقنين بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين فبلغ قيمته (٠,٧١١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.
- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة المقياس ككل إلى جزءين متساويين بحيث يتكون الجزء الأول من درجات المفردات الفردية والجزء الثاني من درجات المفردات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في الجزءين فبلغ قيمته (٠,٧٥٤)، ثم تم حساب معامل الثبات فبلغ قيمته (٠,٨٥٩) وهي قيمة مرتفعة، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.
- ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ: قام الباحث بحساب ثبات المقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات فبلغ معامل الثبات (٠,٧٩٨) وهي قيمة مرتفعة، مما يؤكد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

- **الصورة النهائية للمقياس**:

وحيث إن عبارات المقياس جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإن لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي، حيث تتضمن (٣٥) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: البُعد الانفعالي ويتضمن (١٠) عبارات، وبُعد الاضطرار ويتضمن (٨) عبارات، وبُعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية ويتضمن (٨) عبارات، وبُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه ويتضمن (٩) عبارات، وتتم الإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس من خلال ثلاثة بدائل هي: دائما، أحيانا، نادرا بحيث تُعطي الدرجات ٣، ٢، ١ في حالة العبارات السالبة والعكس في حالة العبارات الموجبة، وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (١٠٥) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (٣٥) درجة، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع الضجر، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه، ويمكن استخراج درجات كل بُعد على

حدة، ويشمل البُعد الانفعالي عبارات ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٥، وبُعد الاضطرار عبارات ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، وبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية عبارات ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، وبُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه عبارات ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٤.

- **٢- البرنامج الإرشادي:**
- **الإطار النظري للبرنامج الإرشادي:**

الإرشاد هو تلك العملية التي من خلالها يقوم المرشد بمساعدة العميل على أن يواجه، ويفهم ويتقبل المعلومات عن نفسه ويتفاعل مع الآخرين حتى يستطيع اتخاذ قرارات فعالة في مختلف جوانب حياته (Gibson & Mitchell, 1986, 107). والإرشاد النفسي هو عبارة عن عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية (ماهر عمر، ١٩٩٩، ٥٦). أما البرنامج الإرشادي فهو برنامج مخطط ومنظم يتضمن خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة فردية وجماعية لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٤٩٩). **وفي ضوء ذلك يمكن للباحث تعريف البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية بأنه:** عملية تعليمية منظمة تتضمن أساليب وفنيات متعددة تساعد في تخفيف الضجر لدى الفرد، ويستند البرنامج الإرشادي الحالي على طرق وفنيات الإرشاد النفسي "كالتنفيس الانفعالي، ولعب وقلب الدور، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والتعزيز الموجب، وأسلوب حل المشكلات، وفنية التحليل بالمعنى، ونموذج إليس ABCDE .... حيث تختلف وتتعدد بتعدد نظريات الإرشاد والعلاج النفسي والتي تشمل التحليل النفسي والإرشاد السلوكي، والإرشاد العقلاني الانفعالي، والعلاج بالمعنى ومهما اختلفت هذه الطرق والفنيات الإرشادية في صورها وأشكالها فهي تسعى لتخفيف الضجر لدى الطلاب.

- **أهداف البرنامج الإرشادي:**

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال: مساعدة أفراد العينة على معرفة الضجر، وأبعاده، وأسبابه، وآثاره، ومساعدتهم على إيجاد معنى وهدف في حياتهم يعيشون من أجله، وتنمية دافعية الإنجاز لديهم، وتحررهم من الانفعالات السالبة، وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة المرتبطة بالضجر إلى أفكار ومعتقدات أكثر عقلانية، وتدريبهم على التغيير أو التعديل في إدراكهم أو في الموقف/ النشاط المضجر الذي يملون منه، ومساعدتهم على مواجهة مشكلات الحياة، وتنمية قدراتهم على التفاعل الاجتماعي، ومعرفة أهمية الوقت، وضرورة تنظيمه وإدارته، وتركيز الانتباه، وإدراك أهمية أنشطة وقت الفراغ.

- **مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:**

◄◄ الإطار النظري الذي يلقي الضوء على موضوع الدراسة.

- بعض الدراسات السابقة التي تحتوي على برامج وأساليب واستراتيجيات لتخفيف الضجر.
- آراء الأساتذة في مجال الصحة النفسية في البرنامج الإرشادي.

• **الاعتبارات التي روعيت في البرنامج الإرشادي**:

- تدعيم العلاقة المهنية بين الباحث وأفراد العينة على أساس من الثقة والود المتبادل.
- مراعاة خصائص المرحلة العمرية لعينة الدراسة.
- مراعاة أبعاد الضجر التي عرضها الباحث في الإطار النظري.
- اتباع أسلوب الحوار والمناقشة.
- تحديد إجراءات تطبيق جلسات البرنامج من حيث عددِ الجلساتِ وأهدافها، والمدى الزمني لكل جلسة بشكل يمكن أن يحدث تأثيرا إيجابيا على أفراد العينة.

• **الأسلوب الإرشادي المستخدم**:

استخدم الباحث أسلوب الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي في جلسات البرنامج وتكمن أهمية الإرشاد الفردي في إتاحة الفرصة للعميل في عرض مشكلته والكشف عما لديه من أفكار ومشاعر وخبرات. أما الإرشاد الجماعي فتكمن أهميته فيما يهيئه من تفاعل بين العميل والمرشد، وبين العميل وأعضاء الجماعة معا.

• **الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي**:

• **المحاضرات والمناقشات الجماعية**:

هي أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب فيها الجو العلمي ويؤدي فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دورًا مهمًا، ويعتمد هذا الأسلوب على إلقاء محاضرات سهلة على العملاء يتخللها أو يليها مناقشات (حامد زهران، ١٩٨٠، ٣٠٥). وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية إلى إعادة البناء المعرفي لدى العملاء.

• **النمذجة** Modeling:

ويقوم هذا الأسلوب على نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا ويمكن استخدامه في زيادة السلوك المرغوب فيه وكذلك يمكن استخدامه في خفض وتقليل السلوك غير المرغوب فيه، وهو عملية تعلم تتضمن تغيير الفرد لسلوكه نتيجة لملاحظة وتقليد سلوك فرد آخر، وتتخذ النمذجة عدة صور فهناك النمذجة الحية أو الصريحة؛ حيث يقوم الشخص النموذج بأداء السلوك المراد تعلمه على مرأى من الفرد ثم يقوم الفرد بملاحظته وتقليده. وهناك النمذجة الرمزية أو المصورة عن طريق الأفلام حيث يعرض سلوك النموذج من خلالها، ثم يقوم الفرد بملاحظته وتقليده وهناك النمذجة بالمشاركة حيث يراقب الفرد النموذج ثم يقوم بتقليده بمساعدة النموذج، ثم يؤدي السلوك بمفرده في مواقف مختلفة. وهناك النمذجة التخيلية وتعتمد على أن يتخيل الفرد نماذج السلوكيات المرغوب فيها (طه حسين، ٢٠٠٤، ٨٢).

• **لعب وقلب الدور** Role reversal and playing:

واحد من أساليب مورينو Moreno التي يستخدمها في المواقف السيكودرامية إذ يقوم أحد المرضى بدور الابن على سبيل المثال ومع مريض آخر يقوم بدور الأب،

وبعدما يتصاعد أداؤهما التلقائي يطلب المعالج منهما قلب الأدوار (فمن يقوم بدور الأب يقوم بدور الابن ومن يقوم بدور الابن يقوم بدور الأب) للتعرف على درجة التصلب (الجمود) أو المرونة، بجانب التعرف على واقع المجرى الانفعالي ومشكلات المريض التي يمكن أن يعيشها في الأدوار ومستدعياته التلقائية (فرج عبد القادر وآخرون، ٢٠٠٥، ٦٧١).

- **التغذية الراجعة** Feedback:

هي إحدى الفنيات المستخدمة بكثرة في العلاج السلوكي وتمكن العميل من معرفة ما إذا كان سلوكه قد أدى إلى النتائج المطلوبة وما الذي يمكن أن يفعله لكي يتعامل بنجاح مع شخص ما في موقف ما، وهذه الطريقة تساعد الفرد في التعرف على ما يجهله عن نفسه من نقاط ضعف أو قوة بحيث يمكنه استغلال مصادر قوته في القيام بسلوك جديد كما يتعرف على أنماط سلوكه التي ينبغي تغييرها أو استبدالها بأنماط أخرى أكثر توافقا وفعالية. وتزداد فعالية هذه الطريقة إذا تمت في جو من الثقة وإذا كان العميل يشعر بأن من يقوم بهذه التغذية الراجعة يهتم بأمره ويود مساعدته وليس انتقاده والتقليل من شأنه (ممدوحة سلامة، ١٩٩١، ٧٦).

- **التعزيز الموجب** Positive reinforcement:

هو فنية من فنيات تعديل السلوك تتلخص في تقديم إثابة للفرد مثل مديح أو ثناء أو هدايا أو نقود أو السماح بمزاولة نشاط معين، يتبع أداء السلوك المرغوب فيه مباشرة مثل النجاح في امتحان ما، فترتبط هذه الإثابة بذلك السلوك مما يدعمه ويكرره لدى الفرد، وعليه يقوم أسلوب التعزيز إذا كانت النتائج المترتبة على السلوك إيجابية "تقديم هدية مثلا"، فالمحتمل أن يتكرر هذا السلوك مستقبلا، ويظهر التعزيز في صور لفظية وغير لفظية، فالاتصال البصري والضم لهما نفس قوة التأثير اللفظي مثل كلمات الثناء والاستحسان وغيرها ويستخدم التعزيز الموجب لتدعيم السلوك المرغوب وتقويته وزيادته ويستخدم أيضا لتغيير سلوك خاطئ وذلك عن طريق تعزيز السلوك المضاد (محمود عقل، ١٩٩٦، ٢٦٩- ٢٧٠).

- **التنفيس الانفعالي** Emotional catharsis:

يعرف التنفيس الانفعالي أحيانا باسم التفريغ أو التطهير الانفعالي ويقصد به التنفيس عن المواد والخبرات المشحونة انفعاليا، ويتضمن تفريغ العميل ما بنفسه من انفعالات، أي إنه يعد بمثابة تطهير للشحنات الانفعالية وتفريغ للحمولة النفسية، ومن وسائل التنفيس إتاحة الفرصة أمام العميل للتحدث في تداع حر وترابط طليق عن كل ما يجول بخاطره - عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه ونواحي قلقه وأنماط سلوكه المنحرف - في إطار من حسن الإصغاء وتشجيع التعبير عن النفس في جو نفسي دافئ آمن خال من الأحكام الأخلاقية واللوم، ومن وسائله أيضا الشرح والتفسير وتوضيح الحالات الانفعالية بما يتيح الفرصة أمام العميل لكي يرى نفسه وما يلون سلوكه من انفعالات (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٢٥٨- ٢٥٩).

- **أسلوب حل المشكلات**:

يقوم هذا الأسلوب على فرضية أن السلوك غير التوافقي أو المضطرب يكون نتيجة لعجز الفرد عن حل المشكلة بطريقة منظمة ومن ثم يقوم المرشد

بتوجيهه إلى الأسلوب العلمي في التعامل مع المشكلات التي تواجهه في معترك الحياة. ويتضمن التدريب على حل المشكلات مجموعة من الخطوات التي يعتمد عليها في حل المواقف الصعبة والغامضة وهذه الخطوات تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتحديدها وهو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح رسم حدودها وما يميزها عن سواها ثم يلي ذلك جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة ثم فرض الفروض الخاصة بالحل للمشكلة ويتمثل في قدرة الطالب على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل المشكلة ثم يعقب ذلك التحقق من صحة الفروض وتوليد استجاباتٍ بديلة وتقييم البدائل واختيار البديل المناسب وهنا يكون الحل واضحا ومألوفا فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير محددة (طه حسين، ٢٠٠٨، ١٩٢- ١٩٤).

- **نموذج** ABCDE:

تقوم نظرية العلاج العقلاني عند إليس Ellis على نموذج ABCDE فالحرف A (Activating Stimulus) يعني المثيرات الخارجية أو الأحداث المنشطة، والحرف B (Belives) يمثل أفكار ومعتقدات الفرد. بينما حرف C (Consequences) يقصد به النتائج أو الاضطرابات الانفعالية، ويرى إليس Ellis أن النتائج C ليست وليدة الأحداث المنشطة A وإنما هي نتيجة أفكار ومعتقدات الفرد B. أما الحرف D (Disputing) فيعني تفنيد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والحرف E (Cognitive Effect) فيمثل الأثر المعرفي، وبروز أفكار ومعتقدات أكثر عقلانية (محمد الشناوي، ١٩٩٤، ١١٥).

- **فنية التحليل بالمعنى** Logoanlysis:

صممت هذه الفنية للبحث والمساعدة على إيجاد معنى وهدف من الحياة، وتفترض هذه الفنية أن الشخص كائن فريد له حياته الخاصة. وبالتالي يمكن من خلال اتساع الوعي الشعوري للفرد إثارة القدرة الابتكارية لديه من خلال الأنشطة التي يقوم بها الفرد في تدريبات التحليل بالمعنى، والتي يمكن أن تساعد على إيجاد المعنى والهدف من الحياة، ومن هذه التدريبات افعل كما لو كنت: حيث إن الفرد لا يمكنه تغيير مشاعره كلما أراد بينما يمكنه التحكم في إرادة القوة (السلوك) وهو أن يفعل الفرد مثلما يفعل الشخص الذي يريد أن يكون مثله (إسماعيل بدر، ١٩٩٠، ١٤١.١٤٢).

- **الواجبات المنزلية** Home works:

وتقوم على فكرة تكليف العميل بأداء بعض الواجبات المنزلية في ختام كل جلسة بهدف نقل أثر المهارات التي تعلمها العميل في الجلسة إلى المواقف الفعلية في الحياة.

- **الجلسات الإرشادية**:

قام الباحث بإعداد (١٨) جلسة إرشادية للطلاب وكذلك أيضاً (١٨) جلسة إرشادية للطالبات، استغرقت (١٠) أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا وتراوحت مدة الجلسة بين (٦٠ـ٩٠) دقيقة، وتم تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي بإحدى القاعات التدريسية بكلية التربية ببنها، وفيما يأتي بيان بهذه الجلسات:

جدول رقم (٣) :الجلسـات الإرشـادية

الجلسه	عنوان الجلسه	الأساليب والفنيات المستخدمه
الأولى	التعارف بين الباحث وافراد العينه	المناقشه
الثانية	التعريف بالبرنامج واهدافه واهميته	المحاضرة والمناقشه
الثالثة	مفهوم الضجر	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الرابعة والخامسة	أبعاد الضجر	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
السادسة	العوامل المؤدية إلى الضجر	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
السابعة	الآثار المترتبة على الضجر	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الثامنة	التعبير عن الانفعالات	المناقشه، التنفيس الانفعالي، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
التاسعة والعاشرة	إعادة صياغه افكار ومعتقدات افراد العينه الخاطئة	المناقشه، فنيه ABCDE، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الحادية عشرة	البحث عن معنى في الحياة	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، فنيه التحليل بالمعني، الواجب المنزلي
الثانية عشرة	الدافعية للإنجاز	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الثالثة عشرة	التغيير او التعديل في إدراك الفرد او في الموقف/ النشاط المضجر	المحاضرة والمناقشه، النمذجه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الرابعة عشرة	مواجهة مشكلات الحياة	المحاضرة والمناقشه، اسلوب حل المشكلات، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي
الخامسة عشرة	العلاقات الاجتماعية	المحاضرة والمناقشه، لعب وقلب الدور، التغذيه الراجعة، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي.
السادسة عشرة	تنظيم الوقت وإدارته	المحاضرة والمناقشه، النمذجه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي.
السابعة عشرة	نشاط وقت الفراغ	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي.
الثامنة عشرة	الانتبـــــاه	المحاضرة والمناقشه، التعزيز الموجب، الواجب المنزلي.
التاسعه عشرة (الختامية)	تقييم البرنامج	المناقشة، التعزيز الموجب.

- **تحكيم البرنامج الإرشادي**:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على نفس المحكمين لمقياس الضجر وعددهم خمسة من أساتذة الصحة النفسية، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة البرنامج لأفراد العينة وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج، ووفقا لتعليمات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة، ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي.

- **تقييم أثر البرنامج الإرشادي**:

تم التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي على أفراد عينة الدراسة بعد التطبيق، وبعد فترة المتابعة من خلال مقارنة درجاتهم على مقياس الضجر قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق، ومقارنة درجاتهم بعد التطبيق وبعد فترة المتابعة.

- **رابعاً : خطوات الدراسة** :

- قام الباحث بتطبيق مقياس الضجر على عينة إجمالية قدرها (٤٠٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، تتراوح أعمارهم بين (٢٠.٢٢) عاما.
- قام الباحث بتصحيح المقياس وبناء عليه ثم استبعاد استمارات (١٢) طالبًا لعدم استكمالهم الاستجابات على كل عبارات المقياس، واستمارات (١٠)

طلاب قاموا بوضع أكثر من استجابة على أية من عبارات المقياس. وبهذا أصبح عدد العينة (٣٧٨) طالبا وطالبة منهم (١٧٠) طالبا، (٢٠٨) طالبة.

- قام الباحث بترتيب درجات الطلاب على مقياس الضجر ترتيبا تنازليا، ثم قام باختيار الطلاب الذين تؤهلهم درجاتهم على المقياس لأن يكونوا ضمن أعلى ٢٧٪ من مجموع أفراد العينة الذكور باعتبارهم يمثلون الطلاب ذوي المستوي المرتفع في الضجر وقد بلغ عددهم (٤٦) طالبا. كما قام الباحث بترتيب درجات الطالبات على المقياس ترتيبا تنازليا، ثم قام باختيار الطالبات اللاتي تؤهلهم درجاتهن على المقياس لأن يكونوا ضمن أعلى ٢٧٪ من مجموع أفراد العينة الإناث باعتبارهم الطالبات ذوي المستوي المرتفع في الضجر وقد بلغ عددهن (٥٦) طالبة.
- قام الباحث باختيار (١٠) طلاب، و(١٠) طالبات من ذوي المستوي المرتفع في الضجر والحاصلين علي أعلى الدرجات على مقياس الضجر، فكانت درجاتهم تتراوح بين (٨٤ـ ٩٤) درجة، ويبلغ متوسط أعمار الذكور (٢٠,٧٢١) سنه، بانحراف معياري قدرة (٠,٣٣٨)، ومتوسط أعمار الإناث (٢٠,٧٦١) سنه، بانحراف معياري قدره (٠,٣٦٤)، أما متوسط أعمار الذكور والإناث معا فيبلغ (٢٠,٧٤١)، بانحراف معياري قدره (٠,٣٥٢).
- قام الباحث بمقارنة درجات الضجر لمجموعتي عينة الدراسة الطلاب والطالبات قبل تطبيق البرنامج للتأكد من تجانسهما باستخدام اختبار مان ويتني Mann – Whitney وقد تحقق هذا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤):قيم U,W,Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الذكور، ومتوسطات رتب درجات عينة الدراسة الإناث في القياس القبلي على مقياس الضجر وأبعاده

المتغيرات	مجموعه الذكور (١٠)		مجموعه الاناث (١٠)		قيم			الدلالة
	م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	
درجه كليه	١١,٨٥	١١٨,٥	٩,١٤	٩١,٥	٣٦,٥	٩١,٥	١,٠٣٢ -	غير دالة
البعد الانفعالى	١٠,٥٥	١٠٥,٥	١٠,٤٥	١٠٤,٥	٤٩,٥	١٠٤,٥	٠,٠٤٣ -	غير دالة
بعد الاضطرار	١١,١٥	١١١,٥	٩,٨٥	٩٨,٥	٤٣,٥	٩٨,٥	٠,٥١٦ -	غير دالة
بعد الافتقار الى الاستثارة الخارجية والداخلية	١١,٧	١١٧	٩,٣	٩٣	٣٨	٩٣	٠,٩٦١ -	غير دالة
بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	١١,٥٥	١١٥,٥	٩,٤٥	٩٤,٥	٣٩,٥	٩٤,٥	٠,٨٧٠ -	غير دالة

ويتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعتين في الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس الضجر وأبعاده مما يعني أن المجموعتين متجانستين.

- قام الباحث بتطبيق البرنامج على مجموعتي عينة الدراسة، وبعد الانتهاء من جلسات البرنامج قام الباحث بتطبيق مقياس الضجر، وبعد فترة المتابعة لمدة شهرين تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة.
- استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية اللابارامترية للتحقق من صحة الفروض، وذلك على النحو الأتي:
  - ✓ اختبار ويلكوكسون The Wilcoxon test .
  - ✓ اختبار مان ويتني Mann-Whitney test.

- **نتائج الدراسة** :

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجاتهم بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضجر وأبعاده، وذلك لصالح القياس البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض.

جدول رقم (٥): قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضجر وأبعاده لعينة الدراسة الكلية

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة
القبلي (كلي)	٨٨,٩	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٣,٩٥٥	٠,٠١
البعدي (كلي)	٥٤,٦٥	الرتب الموجبة	صفر	صفر		
القبلي البعد الانفعالي	٢٤,٥٥	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٤,٠٢٩	٠,٠١
البعدي (البعد الانفعالي)	١٥,١٥	الرتب الموجبة	صفر	صفر		
القبلي (بعد الاضطرار)	٢١	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٤,١٧٧	٠,٠١
البعدي (بعد الاضطرار)	١٢,٦٥	الرتب الموجبة	صفر	صفر		
القبلي (بعد الافتقار الى الاستثارة الخارجية والداخلية)	٢١	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٤,٠٣٥	٠,٠١
البعدي (بعد الافتقار الى الاستثارة الخارجية والداخلية)	١٢,٦	الرتب الموجبة	صفر	صفر		
القبلي (بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه)	٢٢,٣٥	الرتب السالبة	١٠,٥	٢١٠	-٤,١٧٦	٠,٠١
البعدي (بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه)	١٤,٢٥	الرتب الموجبة	صفر	صفر		

ويتضح من الجدول (٥) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضجر وأبعاده لعينة الدراسة الكلية دالة عند مستوي ٠,٠١ وفي اتجاه القياس البعدي. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه: لا توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الطلاب بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجاتهم بعد فترة المتابعة على مقياس الضجر وأبعاده. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٦): قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضجر وابعاده لعينة الدراسة الكلية (ذكور واناث)

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمةZ	الدلالة
البعدي (كلي)	٥٤,٦٥	الرتب السالبة	٨,٢٢	٧٤	-٠,٣٢٠	غير دالة
التتبعي (كلي)	٥٤,٠٥	الرتب الموجبة	٨,٨٦	٦٢		
البعدي (البعد الانفعالي)	١٥,١٥	الرتب السالبة	٣,٥	١٤	-٠,٨١٦	غير دالة
التتبعي (البعد الانفعالي)	١٥,٠٥	الرتب الموجبة	٣,٥	٧		
البعدي (بعد الاضطرار)	١٢,٦٥	الرتب السالبة	٦	٤٨	-٠,٧٧٥	غير دالة
التتبعي (بعد الاضطرار)	١٢,٥	الرتب الموجبة	٧,٥	٣٠		
البعدي (بعد الافتقار الى الاستثارة الخارجية والداخلية)	١٢,٦	الرتب السالبة	٨	٧٢	-٠,٢٢٩	غير دالة
التتبعي (بعد الافتقار الى الاستثارة الخارجية والداخلية)	١٢,٥٥	الرتب الموجبة	٩,١٤	٦٤		
البعدي (بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه)	١٤,٢٥	الرتب السالبة	٧	٤٩	-٠,٦٧٧	غير دالة
التتبعي (بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه)	١٤,٤٠	الرتب الموجبة	٨,٨٨	٧١		

ويتضح من الجدول (٦) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة على مقياس الضجر وأبعاده غير دالة إحصائيا. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٧): قيم U,W,Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الذكور، ومتوسطات رتب درجات عينة الدراسة الإناث في القياس البعدي على مقياس الضجر وأبعاده

المتغيرات	مجموعة الذكور (١٠)		مجموعة الإناث (١٠)		قيم			الدلالة
	م الراتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	
درجة كلية	١٠,٤٠	١٠٤	١٠,٦٠	١٠٦	٤٩	١٠٤	٠,٠٧٧-	غير دالة
البعد الانفعالي	١٣,١٠	١٣١	٧,٦٠	٧٩	٢٤	٧٩	٢,٠٩٥-	غير دالة
بعد الاضطرار	٩,٣	٩٣	١١,٧	١١٧	٣٨	٩٣	٠,٩٣٩-	غير دالة
بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية	٩,٩	٩٩	١١,١	١١١	٤٤	٩٩	٠,٤٨٠-	غير دالة
بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	١١,٠٥	١١٠,٥	٩,٩٥	٩٩,٥	٤٤,٥	٩٩,٥	٠,٤٥٢-	غير دالة

ويتضح من الجدول (٧) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات الذكور ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج غير دالة إحصائيا. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث.

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد فترة المتابعة، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٨): قيم U, W,Z ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الذكور، ومتوسطات رتب درجات عينة الدراسة الإناث في القياس التتبعي على مقياس الضجر وأبعاده

المتغيرات	مجموعة الذكور (١٠)		مجموعة الإناث (١٠)		قيم			الدلالة
	م الراتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	
درجة كلية	١١,٥٥	١١٥,٥	٩,٤٥	٩٤,٥	٣٩,٥	٩٤,٥	٠,٨١٢-	غير دالة
البعد الانفعالي	١٢,١٥	١٢١,٥٠	٨,٨٥	٨٨,٥٠	٣٣,٥	٨٨,٥	١,٤١٧-	غير دالة
بعد الاضطرار	١١,٢٥	١١٢,٥٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠	٤٢,٥	٩٧,٥	٠,٥٩٥-	غير دالة
بعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية	١١,٥٠	١١٥	٩,٥٠	٩٥	٤٠	٩٥	٠,٨٠١-	غير دالة
بعد إدراك الوقت وعدم الانتباه	٨,٥	٨٥	١٢,٥	١٢٥	٣٠	٨٥	١,٦-	غير دالة

ويتضح من الجدولين (٨) أن الفروق بين متوسطات رتب درجات الذكور ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد فترة المتابعة غير دالة إحصائيا. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع.

- **تفسير النتائج** :

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدى الطلاب والطالبات بعد تطبيق البرنامج وفي المتابعة. مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة.

ويرجع ذلك في رأى الباحث إلى أن الطلاب والطالبات أفراد العينة كان لديهم قدر معقول من الدافعية لتغيير حالة الضجر التي يخبرونها ولا يرضون عنها، الأمر الذي دفعهم إلى المشاركة الجادة وباقتناع في البرنامج وهو عامل مهم في نجاح العملية الإرشادية.

ويشير حامد زهران (١٩٨٠، ٢٣٥) إلى أن الإقبال من قبل العميل أمر مهم وضروري لنجاح عملية الإرشاد، حيث يتيح له الاستبصار بمشكلته، ومعرفه قيمه الإرشاد وإدراك حاجته إليه، وتقدير مسئوليته فيه.

كما أن الباحث حرص في جلسات البرنامج على إتاحة جو من التقبل والتفهم والدفء والمرونة والوضوح والثقة والاحترام المتبادل بينه وبين الطلاب والطالبات في جلسات البرنامج – مما يعني الاتجاه الدافيء بين الباحث والمشاركين – وهي عوامل يتم النظر إليها بحسبانها ضرورية لإحداث تغيير إيجابي في العملية الإرشادية.

ويؤكد صلاح مخيمر (١٩٨٠) أن العلاقة بين المعالج والعميل هي التي تتيح للعملية العلاجية دافعها وهدفها كائنة ما كانت الوسيلة التي تستخدم للبلوغ إلى تعديل الدلالة. ومن هنا فإن علاقة المعالج بالعميل دائما وأبدا هي لب ومحور العملية العلاجية (جوزيف فولبا، مترجم، ١٩٨٠، ٥- ٩).

وفضلا عن ذلك فإن تواجد أفراد العينة مع بعضهم البعض بمشكلاتهم المتشابهة في بعض الجلسات الجماعية قد أتاح لهم الشعور بالأمن والاطمئنان، وأتاح فرصا للحوار ومناقشة مشكلاتهم، وتغييرا إلى الأفضل في السلوك والعلاقات الاجتماعية. كما أتاحت الجلسات الفردية لأفراد العينة التحرر من التوتر والضيق، وزيادة الحرية في الحديث والصراحة في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم، كل هذا كان له دور فعال في تخفيف الضجر لديهم.

كما أن البرنامج الإرشادي قد ساهم في تزويد أفراد العينة بمعلومات مهمة عن مفهوم الضجر وأبعاده، والعوامل المؤدية إليه، والآثار المترتبة عنه، مما أدي إلى إعادة البناء المعرفي لديهم الأمر الذي ساهم في زيادة استبصارهم بمشكلة الضجر وضرورة تخفيفه.

كذلك فإن البرنامج عبر جلساته ساعد أفراد العينة على دحض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي تجعلهم يقعون فريسة للضجر واستبدالها بأفكار ومعتقدات إيجابية ومنطقية وتبني فلسفة جديدة للحياة، فتغيير وتعديل هذه الأفكار والمعتقدات ساعد على تخفيف الضجر لديهم.

علاوة على ذلك فإن الإحساس بمعني الحياة لدي أفراد العينة زاد من دافعيتهم لمواصلة كفاحهم، والتغلب على مشكلاتهم، وما يعترضهم من صعوبات تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم التي يرنون إليها، مما أدي إلى جعل حياتهم أكثر تشويقا وجاذبية.

وتؤكد تحية عبدالعال (٢٠١٢، ٥٠٤) أن تحقيق الإنسان لمعني الحياة يؤدى إلى تحقيق وجوده الأصيل، أما عجزه عن الوصول لتحقيق معني لحياته يؤدى إلى

شعوره بحالة تعرف بالفراغ الوجودي أو خواء المعنى، باعتباره المقدمة التمهيدية للوقوع في خبرة الضجر تلك الدائرة التي إذا نزلت ساحتها الذات لكبلتها بقيد لا انفكاك منه.

هذا وقد كان استمتاع أفراد العينة بالشعور الإيجابي عند قيامهم بالأعمال/ الأنشطة الممتعة والجذابة إلى أنفسهم بمثابة تعزيز ودافع وتدعيم وسند للاستمرار وتحقيق المزيد من النجاح، فالأحداث السارة تولد حالات مزاجية إيجابية تؤدى إلى تخفيف الضجر.

وفضلا عن ذلك فإن الجلسات الإرشادية، قد أدت إلى تشجيع أفراد العينة على مواجهة مشكلاتهم، وأتاحت لهم الفرصة لطرح العديد من الحلول الواقعية لهذه المشكلات وتبنى كل فرد الحل الذي يناسبه.

كما أتاح البرنامج الإرشادي لأفراد العينة اكتساب مهارة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتي حققت لهم الشعور بالسعادة، والحب، والأمن، والاهتمام والتقدير الإيجابي من الآخرين، والرضا عن الحياة. مما أسهم في تخفيف الضجر لديهم.

وكذلك ساهم البرنامج الإرشادي في زيادة وعيهم بأهمية نشاط وقت الفراغ ودوره في اشباع الحاجة إلى الاستقلال، والاستمتاع بالحياة، والتفاعل الاجتماعي، وتعلم مهارات جديدة، وتفريغ التوتر، كما ساهم في زيادة وعي أفراد العينة بأهمية الوقت وضرورة تنظيمه باعتباره من العوامل المهمة لتحقيق الأهداف. وأهمية تركيز الانتباه على المثير/ الموضوع/ النشاط؛ مما كان له الأثر الإيجابي في تخفيف الضجر لديهم.

ومن ناحية أخري، أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات على مقياس الضجر بعد تطبيق البرنامج، وكذلك بعد فترة المتابعة، وهذا يعني أن تأثير البرنامج على الجنسين (الذكور والإناث) كان متشابها، لدرجة أنه لم تكن ثمة فروق بينهما تصل إلى مستوى الدلالة.

ويرجع ذلك في رأي الباحث إلى أن تناول أي ظاهرة نفسية عند الذكور هي هي عند الإناث وتختلف في درجاتها سيان عند الذكور أو الإناث بصرف النظر عن الناحية التشريحية والفسيولوجية لأفراد الجنسين. فالنظم الثقافية، والقيم الحضارية القائمة في المجتمع لها تأثير حاسم على كل من الذكور والإناث، ومن ثم فهي التي تحدد الأوضاع النفسية للجنسين وترسم أنماط السلوك لكل منها. ومن المعلوم أن هناك تغيرات حضارية طرأت على مجتمعنا تنطوي على تغيرات في القيم والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية، والتي قاربت بين كل من الذكور والإناث في مجالات الحياة المختلفة؛ ولهذا جاء تأثير البرنامج الإرشادي على كلا الجنسين تأثيرًا واحدًا بالنسبة لتخفيف الضجر.

وفي ضوء النتائج السابقة يقدم الباحث التوصيات الأتية:

- ضرورة عمل دورات وندوات تثقيفية وتوعية لتعريف الطلاب بالضجر وأسبابه وأثاره وطرق التغلب عليه.

- إيجاد فرص عمل ملائمة للشباب حتي لا يُتركوا فريسة للفراغ والوقوع في الضجر.
- الاهتمام بتحقيق مطالب واحتياجات الشباب من أجل الاستفادة من إمكاناتهم وقدراتهم.

- **المراجع**:

١- أسعد رزوق (١٩٧٩). موسوعة علم النفس. ط٢، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٢- إسماعيل بدر (١٩٩٠). دراسة تجريبية لأثر العلاج بالمعنى على خفض مستوى الاغتراب لدى الشباب الجامعي. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

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

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

٥- جابر عبدالحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩). معجم علم النفس والطب النفسي. جـ٢، القاهرة: دار النهضة العربية.

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

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

٨- طه حسين (٢٠٠٤). الإرشاد النفسي "النظرية، التطبيق، التكنولوجيا". عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٩- طه حسين (٢٠٠٨). الإرشاد النفسي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

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

١١- عبدالمنعم الحفني (١٩٩٤). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط٤، القاهرة: مكتبة مدبولي.

١٢- فؤاد البهي (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- فاخر عاقل (١٩٧٩). معجم علم النفس. ط٣، بيروت: دار العلم للملايين.

١٤- فرج عبدالقادر، شاكر عطية، حسين عبدالقادر، ومصطفي كامل (٢٠٠٥). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط٣، أسيوط: دار الوفاق للطباعة والنشر.

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

١٦- كمال دسوقي (١٩٩٠). ذخيرة علوم النفس، المجلد الثاني، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

١٧- ماهر عمر (١٩٩٩). الإرشاد النفسي المدرسي. ط ٢، الولايات المتحدة الأمريكية: أكاديمية ميتشيجان للدراسات النفسية.

١٨- محمد الشناوي (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

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

٢٠- ممدوحة سلامة (١٩٩١). الإرشاد النفسي "منظور إنمائي". ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

21- Ashkin, L. (2010). The college freshman lived experience of boredom: A phenomenological study .A dissertation presented in partial fulfillment of the requirement for the degree doctor of philosophy, Capella University.

22- Barnett, L. A., & Klitzing, S. (2006). Boredom in free time: Relationships with personality, affect, and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. Leisure Sciences, 28(3), 223-244. doi:10.1080/01490400600598053

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

24- DeChenne, K. (1988) Boredom as a clinical issue. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 25(1), 71-81.

25- Drever, J. (1982). The penguin dictionary of psychology. New York: Penguin Books.

26- Fahlman, S. A. (2010). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 70(12-B), 7896.

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

28- Fisher, C. (1998). Effect of external and internal interruptions on boredom at work: two studies. Journal of Organizational Behavior, 19, 503-522.

29- Fisher, C. D. (1998). Effects of external and internal interruptions on boredom at work: Two studies. Journal Of Organizational Behavior, 19(5), 503-522. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5<503::AID-JOB854>3.0.CO;2-9

30- Gibson, R, L & Mitchell, M, H. (1986). Introduction to counseling and guidance. Second edition, New York: Macmillan Publishing Company.

31- Hill, A. & Perkins, R. (1985). Towards a model of boredom. British journal of psychology , 76, 235-240.

32- Jervis, L. L., Spicer, P., & Manson, S. M. (2003). Boredom, 'trouble,' and the realities of postcolonial reservation life. Ethos, 31(1), 38-58. doi:10.1525/eth.2003.31.1.38

33- Kelly, W. E., & Markos, P. A. (2001). The Role of boredom in worry: An empirical investigation with implications for counsellors. Guidance & Counseling, 16(3), 81.

34- Lantz, J., E. (1987). The bored client: A Logotherapy approach. Psychotherapy Patient, 3 (3 – 4), 111 – 117.

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

36- 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.

37- 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.

38- Mikulas, W. & Vodanovich, S. (1993). The essence of boredom. The psychological record, 43, 3-12.

39- 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.

40- 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.

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

42- Raposa, M. (1999). Boredom and the religious imagination. University of Virginia Press.

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

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

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

46- 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. doi:10.1207/s15327752jpa5501&2_11.

47- 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.

48- 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.

****