فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارة حل المشكلات وخفض قلق المستقبل المهني لد طالبات الصف الثاني عشر في المدارس الخاصة في محافظة الكرك

ختام علي الضمور *

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارة حل المشكلات وخفض قلق المستقبل المهني لدى طالبات الصف الثاني عشر في المدارس الخاصة في محافظة الكرك، على عينة بلغت (30) طالبة ممن سجلن أعلى الدرجات على مقياس قلق المستقبل المهني، وأدنى الدرجات على مقياس مهارة حل المشكلات، وتم تقسيمهن مناصفة عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس قلق المستقبل المهني، ومقياس مهارة حل المشكلات، حيث تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، كما تم بناء برنامج إرشادي مستند إلى نموذج معالجة المعلومات تكون من (14) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعيا ولمدة (60) دقيقة للجلسة الواحدة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارة حل المشكلات وخفض قلق المستقبل لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج على القياس المؤجل، وخلصت الدراسة إلى توصيات من أهمها: ضرورة الاهتمام بتقديم برامج إرشاد مهني لطلبة الثانوية العامة لزيادة الوعي بفرص الدراسة والعمل.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، نموذج معالجة المعلومات، مهارة حل المشكلات، قلق المستقبل المهني، طالبات الصف الثاني عشر.

* **مدرسة مؤتة النموذجية، جامعة مؤتة.**

تاريخ تقديم البحث: 2020/6/30م. تاريخ قبول البحث: 2020/12/3م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2023 م.

The Effectiveness of a Counseling Program Based on the Information Processing Model in Developing Problem Solving Skill and Reducing the Vocational Future Anxiety among the Twelfth Grade Female Students in Private Schools in Al-Karak Governorate

Khitam Ali Al-Dmuur

Abstract

This study aimed at identifying the impact of a counseling program based on the information processing model in developing problem solving skill and reducing vacational future anxiety among the twelfth grade female students in private schools in Al-Karak Governorate. The study sample involved 30 female students who scored the highest scores on the professional future anxiety scale and the lowest scores on the problem-solving skill scale, and they were divided equally randomly into two experimental and control groups. In order to achieve the objectives of the study, a scale of professional future anxiety and a scale of problem-solving skill were developed, where the indications of their validity and reliability were confirmed, and a counseling program was built based on the information processing model consisting of (14) counseling sessions, two sessions per week, for a period of (60) minutes per session. The results indicated the effectiveness of the program in developing the problem-solving skill and reducing future anxiety in favor of the experimental group. The results also indicated the continuity of the impact of the program on the deferred measurement. The study concluded with recommendations, the most important of which are the need to pay attention to providing vocational guidance programs for high school students to increase awareness of study and work opportunities.

Keywords: A Counseling Program, Information Processing Model, Problems Solving Skill, Vocational Future Anxiety, Twelfth Grade Female Students.

المقدمة والخلفية النظرية:

قد تعد مهنة المستقبل من أهم طموحات وآمال طلبة الثانوية العامة (في الصف الثاني عشر)، كما قد تعد أحد أهم التحديات التي تواجههم عند البحث عن تخصص يوفر لهم الأمن والأمان المادي والإنجاز وتحقيق الذات على المدى البعيد، وأحدى مهام الإرشاد المهني لطلبة الثانوية العامة تتلخص في مساعدتهم على الاختيار المناسب للمهنة، سواء كانت هذه المهن سيكتسبها من خلال تعليم جامعي أو متوسط، أو من خلال تدريب متخصص، وذلك بما يتناسب مع ميول الطالب وقدراته وإمكاناته، فاتخاذ القرار المهني من أهم القرارات التي يتخذها الفرد في حياته، حيث إنها ستلازمه لفترة طويلة من حياته، وبالتالي يجب دراسة هذا القرار والعمل على اتخاذه بطريقة علمية مدروسة، وذلك لتجنب عوامل القلق والتوتر في المستقبل.

ويعد الوعي المهني هدفا يسعى إليه الجميع والمتمثل في إدراك الفرد لذاته المهنية وما يحمل من قدرات واستعدادات وميول واهتمامات، ومن جهة أخرى إدراكه لمعطيات سوق العمل وما يوفر من وظائف ومهن ومتطلباتها المختلفة، سواء كانت متطلبات أكاديمية أو تدريبية، وقد اهتمت نظريات الإرشاد المهني بعملية اتخاذ القرار المهني، حيث إنها عملية مستمرة وتتمثل بتحديد الفرد لهدفه، وجمع المعلومات، ومعرفة مدى علاقتها بالفرد وعلاقتها بأهدافه، ووضع إستراتيجية تتضمن البدائل الممكنة، وتحديد مدى الرغبة بالنتائج الممكنة في ضوء قيم الفرد أبو عيطة (Abu Eita, 2013).

وقد تتزايد ظاهرة قلق المستقبل المهني في بداية مرحلة الشباب وما تحمله من طموحات وآمال، وما يواجهها من صعوبات وتحديات، حيث المستقبل مجهول وغامض، والانشغال بالمستقبل هو نتيجة حتمية لما يفكر فيه الأفراد لتنظيم حياتهم والتخطيط لها، وما أن يتعرض الفرد لجُملة من المعيقات ومخيبات الأمل نحو مستقبلهم، فإن ذلك يعود سلبًا على الأفراد من الناحية النفسية، والتي بدورها تعمل على إيجاد خلل في رؤية الفرد لذاته وللآخرين، ونجد أن الفرد لا يستبصر بذاته، وهذا ما تظهر نتائجه على علاقته الصحية مع ذاته العناني (Al-Anani, 2000).

ومن التوجهات التي عملت على تفسير الاختيار المهني وحل المشكلات اتجاه معالجة المعلومات المعرفية (Cognitive Information Processing)، والتي بدأ باترسون ورفاقه (Paterson et al., 2002)، في تطويرها عام (1991)، إلى أن تبلورت مفاهيمها بصورة أوضح في عام (2004)، حيث تتضمن معالجة المعلومات المرتبطة بمعرفة المهن المتنوعة، وفهم

قيم الفرد ومهاراته وميولـــه وجمعها لعملية حل المشـــكلات ومهارات اتخاذ القرار كيالـــي (Kayali, 2011).

وذكر (Symes, 1997) أن معالجة المعلومات المعرفية في مجال الإرشاد المهني تركز على كيف يفكر الأفراد بالمهن، وكيف تؤثر الأفكار والمعتقدات في القرارات المهنية، وقدمت هرما لمعالجة المعلومات المعرفية لمساعدة الأفراد في الاختيار المهني، ويتضمن هرم معالجة المعلومات ثلاث مجالات لتوضيح خطوات الاختيار المهني السليم وهي: مجال المعرفة بالذات وعالم العمل، ومجال المعرفة بمهارات اتخاذ القرار، ومجال المعرفة بعملية التنفيذ، والتدريب على العمليات ما وراء المعرفة.

ويعد الاختيار المهني واحدا من التحديات الأساسية التي يواجهها الطالب في نهاية المرحلة الثانوية وولي أمره على حد سواء، فلا أحد ينكر ما يعانيه الطالب وولي أمره من عدم تبصر عند اختيار المهنة وعند تعيين الأبناء في وظائف لا تمت بصلة لاهتماماتهم وأحيانا لا تمت بصلة إلى تخصصاتهم، حيث يكون مضطرا للالتحاق بأي عمل، الأمر الذي قد يؤدي إلى وقوع الفرد بالصراع والقلق وعدم الرضا عن الذات، والذي يترتب عليه عدم تحقيق الذات، وهذا ما يدعو إلى حاجة ملحة لوضع برامج إرشادية تساعد الطلبة في هذه المرحلة الحاسمة من اختيار مهنة المستقبل بناء على أسس علمية تساعدهم على التوافق مع المهن وتخفض قلق المستقبل لديهم وتعلم مهارة حل المشكلات كمهارة أساسية للحياة.

اتجاه معالجة المعلومات Cognitive Information Processing (CIP)

يوصف اتجاه معالجة المعلومات بمهارات عملية لمعالجة المعلومات تتعلق بمهارات إدراكية وتنمية الذاكرة،وهي طريقة توضح طريقة اكتساب المعرفة وتخزينها، واسترجاعها من الذاكرة (Eysenck& Keane, 2005) وقدم باترسون وآخرون (Peterson et al., 1991) نظرية معالجة المعلومات المعرفية بالاعتماد على العمل الذي قام به بيك Beck عام (1976) وأليـــس Eles عام (1973) وميتشـــينبوم Mechinbom عام (1977)، وكانت النتيجة أطـــارا للنظرية وتطبيقها عمليـــا في اتخـــاذ القرار المهني وحل المـــشكلات المهنيـــة (Sampson, Peterson, & Reardon, 1991).

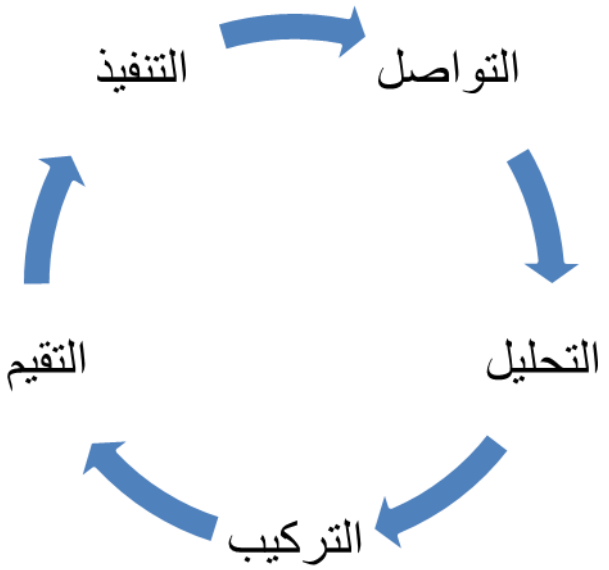
يوضح اتجاه معالجة المعلومات المعرفية عمليات التعلم الأساسية من خلال عرض هرم معالجة المعلومات بثلاثة مستويات ومجالات مرتبة ترتيبا هرميا كالآتي:

أولاً: مجال المعرفة Knowledge Domain ويتضمن كل من:

- معرفة الذات Self Knowledge: تعد الذات بناء معرفيا يتكون من أفكار الفرد عن مختلف جوانب شخصيته، كما أن الذات هي شعور الفرد بكيانه المستمر كما يدركها، وهي مجموعة مدركات ومشاعر لدى كل فرد عن نفسه، ومعرفة الذات ضرورية لدى الفرد في عملية الاختيار المهني (Sampson, Reardon, Peterson, & Lenz, 2004) .
- معرفة المهنOccupational Knowledge: وتتعلق معرفة المهن بالخيارات المهنية، وأن المعرفة بالمهن توضح الطريقة التي يتم بها تنظيم عالم العمل، وفرص التدريب والتعليم والتوظيف، وكيفية الالتحاق بها، وجمع المعلومات الصحيحة والمتعلقة بموضوع الاختيار المهني، وربطها بمعرفتهم عن أنفسهم (Reardon, Saunders, Peterson, & Sampson, 2000).

ثانيًا: مجال مهارات اتخاذ القرار Decision-Making Skills Domain

ويقع مجال اتخاذ القرار في المستوى الثاني من هرم معالجة المعلومات، وهو مرتبط بتطبيق المعرفة المتعلقة باتخاذ القرار وحل المشكلات، ويتم بست خطوات هي: التواصل والتحليل والتركيب والتقييم والتنفيذ، والخطوة السادسة هي الاتصال من جديد لتحديد إن كان يوجد فجوة، فعند الوصول إلى المرحلة الأخيرة قد نعود إلى المرحلة الأولى ليقرر الفرد إن كانت المؤشرات الداخلية والخارجية ساعدت على التخلص من الفجوة بنجاح، وهل كان المؤشر مناسباً في البحث عن حل مشكلات مهنية أو اتخاذ قرار مهني سليم؟ وفي حالة لم يحقق الفرد ما يريد واختار المهنة التي تناسبه، عليه العودة من جديد إلى السير في دائرة الاختيار المهني والبحث عن حلول للمشكلات واتخاذ القرار المناسب، والشكل التالي يوضح حلقة الاختيار المهني كما وردت في (Sampson, Reardon, Peterson, & Lenz, 2004)



وفيما يلي تفاصيل ذلك وفق ما جاء في باترسون وآخرون Peterson et al. (2002) :

- مرحلة الاتصال Communication: تركز على أن يصبح الفرد واعيا تماما بالمشكلة وأن يبدأ بفعل شيء فيما يخص ذلك. عندما ينظر الأفراد للداخل من أنفسهم أو من خلال البيئة فإن عملية الاتصال تبدأ هنا، حيث يصبح الأفراد على تواصل مع الإشارات المعرفية الداخلية منها والخارجية، عندما يصبحون على وعي بالمشكلة يبدأ الأفراد في اختبار أنفسهم، بيئتهم، المشكلات الموجودة، يصبحون على وعي بأنهم بحاجة لتطبيق المعرفة أو عمل خيار جديد.
- مرحلة التحليل Analysis: إن اختبار المعرفة الذاتية والمعرفة المهنية يعتبر جزءاً من عملية التحليل، يحاول الفرد معرفة الأسباب المؤدية للمشكلة وتنعكس عليها إعادة اختيار القيم، الاهتمامات، المهارات، التفضيلات، معرفة المعلومات المهنية، إن الفرد قد يتم تشجيعه لإدراك الطريقة التي يؤمن من خلالها باتخاذ القرار، وفهم كيف أن الأفكار الايجابية والسلبية من الممكن أن تؤثر في قراره المهني.

- مرحلة التركيب Synthesis: بعد تحليل المعلومات التي تتضمن توليد أكبر قدر ممكن من البدائل، وتحديد أكثر الحلول الممكنة، يتعين على الفرد الانتقال إلى مرحلة التركيب، ومن ثم بلورة وتحديد البديل الأنسب بناء على قدرات الفرد، والهدف من هذه المرحلة هو وجود قائمة محددة من التوقعات المستقبلية.
- مرحلة التقييم Valuing: في هذه المرحلة يتم تقييم وتقدير الأهداف الممكنة أو القدرات أو القرارات المهنية، وتقدم الأولوية للبديل المتوفر في التقييم، إذ يدرك الفرد مجال المعرفة الذاتية ومجال المعرفة المهنية، ومن الممكن أن تتضمن هذه المرحلة إدراك فرص المهنة، المؤهلات، الواجبات، وكلفة التعليم.
- مرحلة التنفيذ Execution: تتضمن هذه المرحلة تنفيذ واحد من الخيارات، ويتم اجتياز عملية التقييم عن طريق وضع خطة أو إستراتيجية لتنفيذ الاختيار والبديل ويتم هذا عن طريق خطوات بسيطة ومدروسة، وتقييم ما إذا تم حل المشكلة وإذا كان البديل قد حقق الهدف بالرجوع إلى مرحلة الاتصال.
- مرحلة الاتصال Communication: تتضمن هذه المرحلة التأكد من أن الهدف قد تحقق أو إن هناك مشكلة معينة قد أعاقت تحقيقه.

ثالثا: مجال معالجة المعلومات Executive Processing Domain :

ويقع مجال عملية التنفيذ في قمة هرم معالجة المعلومات، ويتألف من عمليات ما وراء المعرفة التي تؤثر في طريقة تفكير الفرد وتصرفه إزاء حل مشكلة الاختيار المهني، كما وتضبط اختيار الفنيات المعرفية المستخدمة لحل المشكلة من خلال الحديث الذاتي والوعي الذاتي والضبط والمراقبة (Sampson, Reardon, Peterson, & Lenz, 2004).

وأشـــار سامبســـون وريردون وباترســـون ولينز (Sampson, Reardon, Peterson, & Lenz 2004) إلى أهمية عمليتي الرصد والتحكم في معالجة المعلومات المعرفية، حيث يشير الرصد إلى قدرة الفرد على الحفاظ على تقدمه من خلال العملية المتعلقة باتخاذ القرار وحل المشكلات، أي معرفة الوقت المناسب للتوقف والحصول على المزيد من المعلومات، وذلك من أجل الانتقال نحو الخطوة التالية في العملية، بالإضافة إلى معرفة الوقت الذي يكون به الفرد بحاجة لمساعدة من أجل اتخاذ القرار المناسب، فيما يشير التحكم إلى قدرة الفرد على المشاركة بصورة

فعالة في المهمة التالية المناسبة فيما يتعلق بحل المشكلات واتخاذ القرار، بما في ذلك القدرة في التحكم بالأفكار السلبية نحو المهن والمهارات المرتبطة بالحصول على العمل مثل المقابلة.

قلق المستقبل:

يعد القلق حالة نفسية وفسيولوجية تتركب من تضافر عناصر إدراكية وجسدية وسلوكية لخلق شعور غير سار يرتبط بعدم الارتياح والخوف أو التردد، والقلق حالة مزاجية عامة تحدث من دون التعرف على آثار تحفيزها عكاشة (Okasha, 1998).

يعرف القلق بأنه: توجـــس من مـــشكلة متوقعة؛ ويعرف الخوف في المقابل على أنه: رد فعل لخطر حالي. والقلق عادة ما يتعلق بخطر في المستقبل كرينغ، وجونسون، ودافيسون، ونيل. (Kring, Johnsons, Davison, & Neal, 2015)

واضطرابات القلق من أكثر أنواع التشخيصات السيكاتيرية شيوعا، وقد حددت الرابطة الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) كرينغ، وجونسون، ودافيسون، ونيل (Kring, Johnsons, Davison, & Neal 2015) المعايير التشخيصية الآتية لاضطراب القلق العام:

1- القلق الشديد على الأقل نصف اليوم تقريبا عن عدد من الأنشطة أو الأحداث (مثل الأسرة، الصحة، الأمور المادية، العمل، المدرسة).

2- يجد الشخص صعوبة في التحكم في هذا القلق أو الهم.

4- يرتبط القلق أو الهم على الأقل بثلاثة (أحدها في الطفولة) هي:

أ- الأرق أو الشعور بأنه على الحافة.

ب- سهولة التعب.

ج- صعوبة التركيز أو الشعور بفراغ في الرأس.

د- الاستثارة.

هـ- توتر العضلات.

و- اضطراب النوم.

وقد يعد قلق المستقبل المهني من أهم الانفعالات النفسية التي تصيب الطلبة خاصة في نهاية المرحلة التعليمية المدرسية، فقلق الطالب على دراسته أو الحصول على تخصص مناسب أو تدريب يمكنه من الحصول على عمل بات مؤرقا للكثيرين. وقد عرفه زالسكي (Zaleski (1996 بأنه حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف من التغييرات غير المرغوبة في المستقبل، وفي الحالة القصوى فإنه يكون تهديدا بأن هناك شيئا غير حقيقي سوف يحدث للشخص. كما عرف المحاميد والسفاسفة (Al-Mahamid & Alsafasfeh, 2007) قلق المستقبل المهني أنه حالة من عدم الارتياح، والتوتر، والشعور بالضيق، وخوف من المستقبل المجهول يتعلق بالجانب المهني، وإمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطالب بعد تخرجه من الجامعة.

وأشـــارت عشري (Ashry, 2004) إلى العوامل المساهمة في تكوين قلق المستقبل ممثلة بالآتـــي:

1- الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعدا من الصعوبات.

2- التنبؤ السلبي لأحداث متوقعة.

3- الشعور بالضيق والتوتر والانقباض عند الاستغراق في التفكير بالمستقبل.

4- ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.

5- الانزعاج وفقدان القدرة على التركيز.

الاتجاهات النظرية المفسرة للقلق:

تناولت العديد من الاتجاهات النظرية في علم النفس موضوع القلق من حيث طبيعته وأشكاله والعوامل المؤثرة فيه، ومن أبرز هذه النظريات الآتي:

الاتجاه التحليلي:

يرى فرويد أن القلق يظهر أصلا كردة فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص، فإذا انتهت هذه الحالة انخفضت أو تلاشت حالة القلق، ولكنها إذا عادت إلى الفرد ظهرت أعراض القلق مرة أخرى، وتحديدا يرجع فرويد القلق إلى دوافع مكبوتة في اللاشعور بسبب خبرات مؤلمة مر بها الفرد، أو بسبب عدم قدرة الأنا على إشباع حاجات الهو، وذلك بتأثير من مطالب الأنا الأعلى، حيث يربط التحليليون ظهور الاضطرابات النفسية ومنها القلق بخبرات الفرد المؤلمة المعيقة للنمو

السوي كنتيجة لسيطرة بعض الرغبات المكبوتة من جانب، ولضعف نمو الأنا الفاعل القادر على التكيف من جانب الشناوي (ElShenawy, 1994).

كما أن مشاعر القلق التي يشعر بها الفرد تعني أن دوافع الهو والتي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها، تجاهد في الظهور وتقترب من منطقة الشعور والوعي مرة أخرى، وعليه فإن مشاعر القلق تقوم بوظيفة الإنذار للأنا والأنا الأعلى لمنع هذه المكبوتات من النجاح في الوصول غلى منطقة الوعي والشعور (Corey, 2012) .

النظرية السلوكية:

يعد القلق من وجهة نظر السلوكيين هو استجابة إشراطية لمثير لا يدعو للخوف أو القلق، ولكن تكرار هذه الاستجابة يؤدي إلى تضمينها حسب الاستعداد الشخصي للفرد، ويرى وولبي (Wolpy) أن القلق هو استجابة الفرد للاستثارة المزعجة، وأنه استجابة خوف تستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابة، وأنها اكتسبت القدرة على إثارة الاستجابة نتيجة تعلم سابقة، فاستجابة القلق هي استجابة إشراطية كلاسيكية تخضع لقوانين التعلم بطرس (Boutros, 2007).

النظرية المعرفية:

تركز النظرية المعرفية على أن المشكلات النفسية لها مكونات معرفية أو معتقدات خاصة بالقلق، وهي تلك المتعلقة بالخطر المرتقب أو المتوقع، وهذه المعتقدات تجسد درجة عالية من عدم التأكد مع حيرة حول المستقبل (شيء ما سوف يحدث)، والصفات المزاجية التي تعكس القلق هي: الرعب، الفزع، والخوف، والقلق، ولقلق المستقبل مكون معرفي قوي، ويمكن القول إن مكونات قلق المستقبل معرفية أكثر منها انفعالية بيك. (Beck, 2000)

النظرية المعرفية السلوكية:

يرى أصحاب النظرية المعرفية السلوكية أن القلق ناتج عن مغالاة الفرد في الشعور بالتهديد والخوف، وأنه مسبوق بأنماط من التفكير الخاطئ والتشوهات المعرفية، وبالتالي سوء التفسير من قِبل الفرد لما يحس به من تغيرات جسمية، أو نفسية، وإن الاضطرابات النفسية عادة ما يصاحبها أفكار أو مدركات خاطئة تتعلق بمصدر القلق، ويرى الاتجاه المعرفي أن القلق له مضمون معرفي وآخر جسمي وانفعالي وسلوكي، وبهذه النظرة فإن الاتجاه المعرفي يجمع ما بين السلوك والمعرفة الزيود (AlZyoud, 1998).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ترتفع وتيرة القلق لدى الطلبة في الصف الثاني عشر وهم على أعتاب البدء بأخذ قرار مصيري يتعلق باختيار مهنة للمستقبل، سواء كانت هذه المهنة تحتاج إلى دراسة متخصصة أو تدريب متخصص يرضي توقعاتهم وطموحهم، كما ترتفع وتيرة القلق لديهم بعد الاطلاع على تقارير ديوان الخدمة المدنية حول المهن المطلوبة والراكدة والمشبعة، حيث أشار التقرير المنشور في جريدة الرأي إلى الكثير من التخصصات الراكدة والمشبعة خاصة للإناث،وبعض التخصصات المطلوبة والتي جميعها ما زالت تدرس كتخصصات في الجامعات والكليات الجامعية المتوسطة على المستوى المحلي الحديدي (Al-Hadidi , 2019).

ومثل هذه التقارير ترفع من مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطلبة، حيث إنها توجههم لإعادة التفكير قبل الإقدام على دراسة التخصصات المتاحة في الجامعات، كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة مسعود (Masoud, 2006) ودراسة المحاميد والسفاسفة (Al-Mahamid & Alsafasfeh, 2007) والمريمي (Al-Mariami, 2012) إلى أن ارتفاع قلق المستقبل المهني ينعكس سلبا على الفرد حيث ترتفع المشاعر السلبية مثل الإحباط واليأس والشعور بالفشل والتشاؤم من المستقبل، وتنعكس كذلك على قدرتهم في مواجهة تحديات الحياة.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية وذلك بطرح سؤال مفتوح على الطلبة (الذكور والإناث) والذين يدرسون في الصف الثاني عشر (الثانوية العامة) حول مدى اطلاعهم على تقارير ديوان الخدمة المدنية وكيف سيؤثر على قرارهم الدراسي لاحقا، وكان ما نسبته (85%) من الطلبة لم يطلعوا على التقارير، وما نسبته (70%) يعتقدون أن البطالة تخيم على الجميع سواء الذي يتابع الدراسة أو الذي يحصل على تدريب متخصص، وأشار ما نسبته (65%) من الطلبة أن الواسطة والمحسوبية تلعب دورا كبيرا في توزيع فرص العمل في المستقبل، وعليه فإن مشكلة الدراسة تحددت في بناء برنامج إرشادي مستند إلى نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارة حل المشكلات وخفض قلق المستقبل المهني لدى طالبات الصف الثاني عشر في المدارس الخاصة في محافظة الكرك.

أسئلة الدراسة:

بشكل أكثر تحديداً جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي في تنمية مهارة حل المشكلات تعزى للبرنامج الإرشادي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي في خفض قلق المستقبل المهني تعزى للبرنامج الإرشادي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي في تنمية مهارة حل المشكلات، وخفض قلق المستقبل المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارة حل المشكلات وخفض قلق المستقبل المهني لدى طالبات الصف الثاني عشر في المدارس الخاصة في محافظة الكرك.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية الفئة التي تتناولها، وهن طالبات الصف الثاني عشر (الثانوية العامة)، أي الطالبات اللواتي يتوقع أن يكن طالبات في الجامعات أو كليات التعليم المتوسط أو من سيتلقين تدريبا متخصصا، وهن الفئة التي سترفد المجتمع بالكفاءات والتخصصات وستنهض به وبرفعته، كما تنبثق من أهمية المتغيرين اللذين تناولتهما، حيث إن مهارة حل المشكلات هي مهارة مستمرة ومتجددة في كل خطوات الحياة، كما أن متغير قلق المستقبل متغير له أهميته الكبيرة لانعكاسه على الصحة النفسية للفرد.

الأهمية التطبيقية:

تنبثق الأهمية في أنها ستوفر برنامجاً يمكن أن يساعد في تنمية مهارة حل المشكلات وخفض قلق المستقبل المهني، كما أن نتائج هذه الدراسة يمكن استخدامها في أقسام الإرشاد المهني في وزارة التربية والتعليم، ويمكن أن يستفيد منها المرشدون التربويون في رسم الخطط الإرشادية لمساعدة هذه الفئة من الطلبة، وتقديم خدمات الإرشاد المهني ضمن خطة الإرشاد المدرسي.

التعريفات والمفاهيم الإجرائية:

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

حـــــل المشكلات: هي الطريقة التي يقوم الفرد بها في تحديد الوسائل واكتساب المعرفة والمهارات المختلفة وفهمها في محاولـــة لتلبية متطلبات مواقف غير مألوفة مثل اتخاذ قرار معين (Carson, 2018). ويعرف إجرائيا: أنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات المطور لهذه الدراسة.

قلق المستقبل المهني: وهو الحالة الانفعالية غير السارة الناتجة عن التفكير في المستقبل، ويتصف الشخص الذي يعاني من قلق المستقبل المهني بالتشاؤم، ويتوقع تهديدا لمستقبله، ولديه عجز وخوف وعدم تحقيق الآمال، كما أنه يتصف بحالة من السلبية والحزن وعدم الشعور بالأمن الحسيني (Al-Hussaini, 2011)، ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل المهني المطور لهذه الدراسة.

البرنامج الإرشادي: البرنامج الإرشادي: هو برنامج مخطط، ومنظم، في ضوء أســـس علمية، ويشتمل على مجموعة من الأساليب، والأنـــشطة المصممة، والمخطط لها، والتي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في الجانب النفـــسي، والاجتماعي، ومســـاعدة الأفـــراد على تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي والمتعقل، لجميع من تضمهم المؤســـسة (Williamson & Robinson, 2006). ويعرف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية وعددها (14) جلسة، مستنداً إلى نموذج معالجة المعلومات المعرفية (CIP)، مدة كل منها (60) دقيقة، تطبق على أفراد المجموعة التجريبية بواقع جلستين أسبوعيا.

طالبات الصف الثاني عشر: هن طالبات الثانوية العامة اللواتي على مقاعد الدراسة النظامية في السنة الدراسية 2019/ 2020 .

الدراسات السابقة:

أجري العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث زمنيا حسب إجرائها، وحسب متغيرات الدراسة.

فقد أجرى اوستن وداهل وواجنر (Austein, Dahl, & Wagner, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج في الإرشاد المهني مستند إلى اتجاه معالجة المعلومات المعرفية في تقليل التردد في اتخاذ القرار المهني وتقليل الأفكار المهنية السلبية، وتكونت العينة من (20) شابا و(20) شابة عاطلين عن العمل في منطقة كولومبيا البريطانية، تراوحت أعمارهم من (17– 59) سنة، وتم استخدام مقياس الأفكار المهنية الذي أعده سامبسون ورفاقه (Sampson et al., 1996) ومقياس صورة القرار المهني الذي أعده جونز كاختبار قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج انخفاض الأفكار المهنية السلبية والتردد في اتخاذ القرار المهني لصالح البرنامج.

وأجرى نوتا وسوريسي (Nota & Soresi, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لتحسين مهارات حل المشكلات وصنع القرارات الدراسية والمهنية لدى طلبة في مراحل دراسية متوسطة وثانوية، وتم استخدام استبيان الأفكار والتوجهات نحو المستقبل الوظيفي الأكاديمي، ومسح حل المشكلات وغيرها، وتألفت العينة من (156) طالبا وطالبة من مدرستين ثانويتين شمال إيطاليا، عدد الذكور (83)، وعدد الإناث (73)، وتم إشراك الطلبة في نشاطات للإرشاد الوظيفي، وخلصت النتائج إلى وجود أثر ايجابي للبرنامج أدى إلى زيادة الكفاءة في مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات وتقليل التردد عند اختيارهم للمهنة في المستقبل.

كما أجرى الزهراني (Al-Zahrani, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي سلوكي لتنمية مهارة حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (69) مرشدا ومرشدة تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية (35) فرداً ومجموعة ضابطة (34) فرداً وتم استخدام مقياس مهارات حل المشكلات من إعداد الباحث وتكون البرنامج من (10) جلسات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنميةمهارات حل المشكلات.

وأجرى العنزي والشرعة (Al-Anizi & sharaa, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه النظري التطوري لاكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الكليات التقنية بالمملكة السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالبا من طلاب الكلية التقنية في تبوك، توزعوا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تضمنت كل مجموعة (16) طالبا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري في الإرشاد المهني، وتم إعداد مقياس اكتساب مهارات اتخاذ القرار، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين أعضاء المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج في القياس التتبعي بعد شهر من إنهاء البرنامج.

كما أجرى ليكرت وتولين (Leqertee & Tulen, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فعالية برنامج إرشادي قائم على فنيات سلوكية في خفض قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من الأطفال مكونة من (91) طفلاً وذلك بتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتم استخدام مقياس قلق المستقبل ومقياس الاكتئاب والبرنامج الإرشادي الذي استمر تطبيقه مدة ثلاثة أسابيع، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض مستوى القلق والاكتئاب لدى أعضاء المجموعة التجريبية.

كما أجرى الطخيس (Al-Tukhais, 2014) دراسة هدفت إلى تقصي برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ممن حصلوا على درجات متدنية في مستوى قلق المستقبل في مدينة الدوادمي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (10) طلاب وضابطة (10) طلاب، وتم استخدام مقياس قلق المستقبل من إعداد المشيخي (2009) والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث والمكون من (8) جلسات واعتماد المنهج شبه التجريبي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان البرنامج فعالا في خفض قلق المستقبل.

وأجرى معابرة (Maabra, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فعالية برنامج إرشادي في تحسين المرونة النفسية وخفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة المتوقع تخرجهم في الجامعات الأردنية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة يتوقع تخرجهم من جامعتي جرش الأهلية وجامعة جدارا من طلبة الكليات العلمية والإنسانية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وطورت الباحثة مقاييس الدراسة، مقياس المرونة النفسية ومقياس قلق المستقبل المهني، والبرنامج الإرشادي المكون من (16) جلسة، وأشارت النتائج إلى أن هناك تحسناً ملحوظاً

في متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي في كلا المتغيرين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر كل من الجنس أو الكلية أو التفاعل بينهما.

كما أجرى أبو نويقة (Abu Nuweika, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة أسيوط، وتم تطبيق أدوات الدراسة وهي مقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثة)، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي (إعداد عبد العزيز الشخص)، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة على العينة التجريبية البالغ عددها (10) طلاب من عينة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق المستقبل لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لقلق المستقبل.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن الخلفيات النظرية التي بنيت عليها البرامج الإرشادية كانت مختلفة إلا أن أكثرها استند إلى الاتجاه السلوكي المعرفي، كما اختلفت الدراسات في أحجام العينات، فكان هناك عينات أعداد أفرادها قليلة مثل دراسة اوستن وداهل وواجنر، (Austein, Dahl, & Wagner, 2003)، ودراسة الطخيس(Al-Tukhais, 2014) ودراسة معابرة (Maabara, 2017) والعنزي والشرعة (Al-Anizi & sharaa, 2018) وأبو نويقة (Abu Nuweika, 2018)، وبعضها كان عدد أفراد العينة كبيرا مثل دراسة ليكرت وتولين (Leqertee & Tulen, 2010)، ودراسة نوتا وسوريسي (Nota & Soresi, 2004)، ومن هنا كانت هذه الدراسة مستندة إلى نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارة حل المشكلات وهو توجه حديث، والدراسات العربية عليه محدودة حسب علم الباحثة، ودراسته مع متغير قلق المستقبل المهني، كما تم تطوير المقاييس الخاصة بهذه الدراسة لتخدم أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ عدد أفراد الدراسة (30) ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياس حل المشكلات، وأعلى الدرجات على مقياس قلق المستقبل المهني من مجموع (86) طالبة مثلن جميع طالبات

الصف الثاني عشر العلمي في المدارس الخاصة في محافظة الكرك للعام الدراسي 2019/ 2020 وقسمت العينة بالتساوي إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية عشوائيا، في كل مجموعة (15) طالبة.

تصميم الدراسة:

تعد الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية، حيث تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، فيما لا تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج أو علاج، ويتم التمثيل بالتصميم الآتي:

جدول (1) تصميم الدراسة التجريبية

المجموعة التجريبية	O1	X	O3 O2
المجموعة الضابطة	O1	_	O2

O1: يمثل القياس الأولي على المجموعتين.

X: يمثل التطبيق للبرنامج.

O2: يمثل القياس البعدي بعد انتهاء التطبيق للبرنامج للمجموعتين.

O3: يمثل القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي.

المتغيرات التابعة: مهارة حل المشكلات، قلق المستقبل المهني.

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس مهارة حل المشكلات

تم تطوير مقياس مهارة حل المشكلات حسب الخطوات الآتية:

1- تم الاطلاع على عدد من الدراسات والأدب النظري في مجال حل المشكلات وهي هيبنر وباترسون (Heppner & Peterson, 1982) واوستن وداهل وواجن (Austein, Dahl, & Wagner, 2003) وكيالي (Kayali, 2011) وأبو عيطة (Abu Eita, 2013) والعنزي والشرعة (Al-Anizi & Sharaa, 2018).

2- تم تحديد أربعة أبعاد حيث تضمنت ما يلي:

البعد الأول: تحديد المشكلة، البعد الثاني: جمع المعلومات، البعد الثالث: وضع البدائل، البعد الرابع: اتخاذ القرار.

3- تم صياغة فقرات لهذه الأبعاد بحيث تناسب المرحلة الدراسية لعينة الدراسة، وكان عدد الفقرات (42) فقرة بالصورة الأولية، تم صياغة بعضها بالاتجاه الإيجابي وبعضها بالاتجاه السلبي، وبعد الأخذ بتعديلات المحكمين أصبح عدد الفقرات (37) في صورته النهائية، علما أن احتمالات الاستجابة لهذه الفقرات تنحصر بالدرجة الكلية (37- 185)، يتم الإجابة على الفقرات وفق تدريج ليكرت الخماسي (تنطبق بدرجة كبيرة جدا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق).

الصدق والثبات لمقياس مهارة حل المشكلات:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس مهارة حل المشكلات ومدى ملائمته لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص ومن ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي بوزارة التربية والتعليم، وطلب إليهم إبداء رأيهم من حيث: مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تندرج تحته، ومن حيث الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة الفقرة للبيئة، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبا، حيث كان عدد الفقرات في المقياس بصورته الأولية (42) فقرة وتم الاعتماد على المعيار المتمثل بنسبة اتفاق (80%) فما فوق للإبقاء على الفقرة أو حذفها أو تعديلها، وتم الأخذ بمقترحات المحكمين وتم حذف (5) فقرات لتكرار الفكرة فيها حسب التعديلات المطلوبة ليصبح المقياس في صورته النهائية (37) فقرة موزعة على الأبعاد.

2- صدق البناء الداخلي

تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس وذلك على عينة قوامها (30) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,32- 0,80)، وجميعها كانت ذات دلالة عند مستوى

دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك معاملات الارتباط بين الفقرة مع البعد وتراوحت ما بين (0,41– 0,82)، وجميعها كانت ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهي مقيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

4- ثبات مقياس مهارة حل المشكلات:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وطريقة الإعادة (Test Retest) وبفارق زمني مدته أسبوعان على عينة بلغت (30) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبلغ معامل الثبات بطريقة (Test Retest) (تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار) (0,90) وباستخراج معامل كرونباخ ألفا(0,88)، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم التعامل مع مستوى الدرجة على المقياس حسب الآتي:

الدرجة (2,33) فأقل متدنٍ

الدرجة (2,34– 3,67) متوسط

الدرجة (3,68) فأكثر عالٍ

علما بأن فقرات المقياس باتجاهين إيجابي وسلبي ويتم عكس وزن الفقرة السلبية وهي موضحة كالآتي حسب أبعاد المقياس.

البعد الأول: تحديد المشكلة، ويتكون من (8) فقرات من الرقم (1) إلى (8)، الفقرات الإيجابية الأرقام (1، 2، 5).

البعد الثاني: جمع المعلومات، ويتكون من (7) فقرات من الرقم (9) إلى الرقم (15)، الفقرات الإيجابية الأرقام (10، 11، 13، 15).

البعد الثالث: وضع البدائل، ويتكون من (9) فقرات من الرقم (16) إلى الرقم (24)، الفقرات الإيجابية الأرقام (16، 17، 18، 20، 22، 23، 24).

البعد الرابع: اتخاذ القرار، ويتكون من (13) فقرة من الرقم (25) إلى الرقم (37)، الفقرات الإيجابية الأرقام (26، 27، 30، 31، 32، 33، 37).

ثانيا: مقياس قلق المستقبل المهني

تم تطوير مقياس قلق المستقبل المهني حسب الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على المقاييس والدراسات السابقة مثل المحاميد والسفاسفة (Al-Mahamid & Alsafasfeh, 2007) والمشيخي (Al-Miskkhi, 2009) ومعابرة (Maabara, 2017) والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5).

2- تم تحديد أربعة أبعاد للمقياس حيث تضمنت الآتي:

البعد الأول: فرص العمل، البعد الثاني: قيم العمل، البعد الثالث: التشاؤم من المستقبل، البعد الرابع: الانفتاح في التفكير

3- تم اشتقاق فقرات لهذه الأبعاد بحيث تناسب الطالبات في المرحلة العمرية، وبلغ عدد فقرات المقياس (28) فقرة، وجميع الفقرات مصاغة بالاتجاه الايجابي، علما أن احتمالات الاستجابة لهذه الفقرات تنحصر بالدرجة الكلية ما بين (28- 140) ويتم الإجابة على الفقرات وفق تدريج ليكرت الخماسي (تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي أبدا).

الصدق والثبات:

أولا: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس قلق المستقبل المهني ومدى ملائمته لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية ومن ذوي الخبرة والاختصاص بمجال الإرشاد النفسي والتربوي، وطلب إليهم إبداء الرأي من حيث مدى مناسبة الفقرات للموضوع، ومناسبتها للفئة الدراسية، ووضوح الصياغة اللغوية، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبا، وتم اعتماد المعيار المتمثل بنسبة اتفاق (80%) فما فوق لإبقاء الفقرة أو حذفها أو تعديلها، وتم الأخذ بمقترحات المحكمين.

2- صدق البناء الداخلي

تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,30 – 0,68) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك معاملات الارتباط بين الفقرة مع البعد وتراوحت ما بين (0,33- 0,64)، وجميعها كانت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين الفقرات المكونة للمقياس، وأنها صادقة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

3- ثبات مقياس قلق المستقبل المهني

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وطريقة الإعادة (Test Retest) وبفارق زمني مدته أسبوعان على عينة بلغت (30) طالبة من خارج عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات بطريقة (Test Retest) (تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار) (0,67) وباستخراج معامل كرونباخ ألفا (0,74)، وهي قيم مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم التعامل مع مستوى الدرجة على المقياس حسب الآتي:

الدرجة (2,33) فأقل متدنٍ

الدرجة (2,34- 3,67) متوسط

الدرجة (3,68) فأكثر عالٍ

علما بأن فقرات المقياس كلها ايجابية، وهي موزعة على الأبعاد كالآتي:

فرص العمل : الفقرات (1، 3، 6، 8، 13، 14، 20، 25) = 8 فقرات

قيم العمل: الفقرات (9، 12، 17، 21، 24، 28) = 6 فقرات

التشاؤم من المستقبل: الفقرات (2، 4، 10, 11، 15، 18، 23، 27) = 8 فقرات

الانفتاح في التفكير (الريادة): الفقرات (5، 7، 16، 19، 22، 26) = 6 فقرات

ثالثا: البرنامج الإرشادي

تم بناء البرنامج الإرشادي المكون من (14) جلسة إرشادية، بواقع جلستين في الأسبوع لمدة (60) دقيقة للجلسة، بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة في مجال نموذج معالجة المعلومات مثل دراسة باترسون وسامبسون ولينز وريردون (Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002)، و دراسة مدينا (Medina, 2010)، وتم استخدام الأساليب الإرشادية الآتية:

النمذجة، لعب الدور، المناقشة والحوار، استخدام الدعابة، التعزيز، العقد السلوكي، الواجب البيتي، الحديث الذاتي، استخدام محركات البحث، أسئلة العصف الذهني، التخطيط للحياة. وتم تحكيم البرنامج بعرضه على مجموعة من أساتذة الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، والأخذ بمقترحاتهم لتحقيق أهداف الدراسة، وتوزعت جلسات البرنامج على النحو الآتي:

جلسات تناولت مجال معرفة الذات، وصُممت لمساعدة الطالبات لمعرفة ميولهن واهتماماتهن وما يمتلكن من قدرات وهوايات، ومساعدتهن على إدراكها.

جلسات تناولت مجال معرفة المهن وفرص العمل التخصصات الأكاديمية والمهنية والمتطلبات التدريبية، وتحليل المهن بطريقة علمية.

جلسات تناولت مهارة تحديد الهدف وجمع المعلومات وتحليلها ومهارة اتخاذ القرار حسب خطوات نموذج معالجة المعلومات، والمواءمة بين معرفة الذات ومعرفة عالم العمل والمهن وحاجات سوق العمل، واستخدام مهارتي الرصد والتحكم.

جلسات تناولت مناقشة الحديث الداخلي لدى الطالبات والأفكار النمطية حول بعض المهن والتخصصات لتنمية الوعي بأهمية الحديث الداخلي والوعي والإدراك الذاتي.

جلسات تناولت مهارات تدريبية لخفض قلق المستقبل مثل كتابة السيرة الذاتية، والتدريب على مقابلة عمل، استخدام محركات البحث.

إجراءات الدراسة:

تمت الدراسة حسب الخطوات الآتية:

1- تم تطوير أدوات الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري، وتم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.

2- تم تحديد عينة الدراسة من خلال تطبيق المقياسين على (86) طالبة وهن جميع الطالبات الدراسات في الصف الثاني عشر في المدارس الخاصة، ومن ثم تم حصر (30) طالبة وهن اللواتي سجلن أدنى الدرجات على مقياس مهارة حل المشكلات، وأعلى الدرجات على مقياس قلق المستقبل المهني، وتم توزيعهن مناصفة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، كما تم عمل اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس التكافؤ كما هو موضح في الجدول (2)، والذي أشار إلى تكافؤ أفراد المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس حل المشكلات ومقياس قلق المستقبل المهني، وذلك بعد أخذ موافقة إدارات المدارس والطالبات وأولياء أمورهن، والجدول (2) يوضح ذلك. التكافؤ وفقا لمتغير قلق المستقبل المهني ومتغير مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

جدول (2) اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروقات بمستويات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق القبلي لمقياس قلق المستقبل المهني ومقياس مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

المصدر	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكلي قلق المستقبل المهني	تجريبية	4.07	0.12	28	0.331	0.743
	ضابطة	4.05	0.15	28	-0.635	0.530
	الكلي تجريبية	1.78	0.51			
الكلي مهارة حل المشكلات	ضابطة					
1.86	0.15					

تشير البيانات الواردة بالجدول (2) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس مهارة حل المشكلات ومقياس قلق المستقبل المهني مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين قبل البدء في تطبيق البرنامج.

3- تم بناء البرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري السابق, والذي تكون من (14) جلسة إرشادية، وبواقع (60) دقيقة للجلسة الواحدة وتم تحكيمه من قبل مجموعة من المختصين في مجال الإرشاد وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وعددهم (5), وتم الأخذ بملاحظاتهم.

4- تم تطبيق البرنامج خلال الفترة الزمنية (24/ 10/ 2019 إلى 8/ 12/ 2019) في الفصل الدراسي الأول، وبواقع جلستين أسبوعيا، وإجراء القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج، واستخراج النتائج.

5- تم إجراء القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد شهرين من إنهاء البرنامج بتاريخ (2/4/ 2020) واستخراج النتائج.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي في تنمية مهارة حل المشكلات تعزى للبرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أحادي الاتجاه، وذلك لمقارنة مستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات في التطبيق البعدي وفقا لمتغير المجموعة (ضابطة، تجريبية)، واعتبار مستوى الأداء في التطبيق القبلي (قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي) هو المتغير المصاحب (متغير الضبط)، والجدولان (3) (4) يوضحان نتائج ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في القياس البعدي لمقياس مهارة حل المشكلات

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تحديد المشكلة	تجريبية	1.82	0.54	4.10	0.40	4.10	0.080
	ضابطة	1.84	0.30	1.80	0.21	1.80	0.080
جمع المعلومات	تجريبية	1.57	0.48	4.08	0.51	4.09	0.104
	ضابطة	1.73	0.26	1.62	0.23	1.61	0.104
وضع البدائل	تجريبية	2.21	0.68	4.17	0.42	4.16	0.108
	ضابطة	2.42	0.31	2.37	0.39	2.38	0.108
اتخاذ القرار	تجريبية	1.52	0.46	4.01	0.42	4.01	0.089
	ضابطة	1.47	0.27	1.52	0.24	1.52	0.089
الكلي	تجريبية	1.78	0.51	4.09	0.28	4.09	0.059
	ضابطة	1.86	0.15	1.83	0.16	1.82	0.059

بالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (3) يظهر أن المتوسط الحسابي المعدل لمستوى حل المشكلات ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية(4.09)، ومتوسط المجموعة الضابطة (1.82)، مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (4) تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) لفحص الفروق بين أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع آيتا
تحديد المشكلة	المجموعة	39.592	1	39.592	409.227	0.00*	0.93
	الخطأ	2.612	27	.097			
	الكلي	303.153	30				
	الكلي المصحح	42.314	29				
جمع المعلومات	المجموعة	44.432	1	44.432	278.362	0.00*	0.91
	الخطأ	4.310	27	.160			
	الكلي	293.457	30				
	الكلي المصحح	50.010	29				
وضع البدائل	المجموعة	22.810	1	22.810	132.755	0.00*	0.83
	الخطأ	4.639	27	.172			
	الكلي	349.570	30				
	الكلي المصحح	28.783	29				
اتخاذ القرار	المجموعة	46.270	1	46.270	391.163	0.00*	0.93
	الخطأ	3.194	27	.118			
	الكلي	279.664	30				
	الكلي المصحح	50.086	29				
الكلي	المجموعة	38.031	1	38.031	724.657	0.00*	0.96
	الخطأ	1.417	27	.052			
	الكلي	302.392	30				
	الكلي المصحح	39.825	29				

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$

تشير البيانات الواردة بالجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس حل المشكلات ككل, وذلك بعد ضبط الأداء القبلي، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في

الجدول (3) يظهر أن المتوسط الحسابي المعدل لمستوى حل المشكلات واتخاذ القرار المهني ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية (4.09)، ومتوسط المجموعة الضابطة (1.82)، مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يؤكد حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (0.96)، والتي تشير وحسب تصنيف "كوهين" إلى وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي في تنمية مهارة حل المشكلات.

كما تظهر النتائج وفيما يتعلق بالأبعاد وجود فروقات دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة، وعلى مستوى كل بعد من هذه الإبعاد، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير فاعلية البرنامج إلى أنه اشتمل على تعليم مهارات تزيد من التمكن من مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار المهني المناسب والتدريب عليها مثل: تأكيد الذات، والحديث الايجابي، ولعب الدور، والنمذجة، وغيرها من المهارات التي تخدم هدف البرنامج، وتساعد على تحقيقه، حيث ركز البرنامج في أهدافه على تعليم هذه المهارات لتنمية مهارة حل المشكلات، كما أن الإجراءات التي تم إتباعها في الجلسات ساهمت في تنمية مهارة معرفة الذات وعالم المهن والكشف عن الميول والقدرات لدى الطالبات وأهمية المواءمة بينهما للوصول إلى اختيار مهنة تلبي الحاجة والطموح، وساهمت في تعليمهن كيفية الحصول على المعلومات، كما أن إتاحة الفرصة للطالبات للقاء أصحاب عمل ومهن للحديث عن المهنة ومميزاتها، وفرص الترقية، والجدوى المادية، ونظام ساعات العمل، والإجازات ساهم في إثراء معلومات الطالبات وعمَق الرؤية لديهن ووسعها حول عالم المهن، إضافة أن مهارتي الرصد والتمكين قد لعبتا دورا في الوصول إلى نتائج إيجابية، حيث تم تدريب الطالبات على متى تستطيع الطالبة أن تتوقف للحصول على مزيد من المعلومات وعدم تجاوز الغموض من خلال مهارة الرصد، كما تم من خلال التمكين مناقشة الأفكار السلبية والصورة النمطية لبعض المهن ومحاولة تصحيحها.

وكذلك كان للإرشاد الجمعي دوره الفاعل في تنمية هذه المهارات وتثبيتها لدى الطالبات، حيث مرحلة الثانوية العامة مرحلة حاسمة وتشكل تحديا كبيرا للطلبة، مما زاد الدافعية لدى الطالبات للحصول على معلومات ومهارات تساعدهن على مواجهة التحدي، وكان لإتاحة الفرصة للنقاش بين الطالبات دور كبير في إظهار هذه النتيجة، وكذلك تظهر فاعلية البرنامج في أنه تطرق لمجالات حل المشكلات واتخاذ القرار بتفاصيل تشمل المهارة من تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، ووضع البدائل وموازنتها، واتخاذ القرار، حسب خطوات نموذج معالجة المعلومات، واشتمل على أنشطة تلامس الحياة اليومية وتركز على إثارة التفكير في الجوانب الايجابية، وأهمية التخطيط للمستقبل،

والاستفادة من الفرص المتاحة، وزيادة توافق الفرد مع ذاته، ومع متطلبات سوق العمل، ونظرته تجاه المستقبل، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اوستن وداهل وواجنر (Austein, Dahl, & Wagner, 2003)، ودراسة نوتا وسوريسي (Nota & Soresi, 2004)، ودراسة الزهراني (Al-Zahrani, 2017)، ودراسة العنزي والشرعة (Al-Anizi & Sharaa, 2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي في خفض قلق المستقبل المهني تعزى للبرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أحادي الاتجاه، وذلك لمقارنة مستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل المهني في التطبيق البعدي وفقا لمتغير المجموعة (ضابطة، تجريبية)، واعتبار مستوى الأداء في التطبيق القبلي (قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي) هو المتغير المصاحب (متغير الضبط)، والجدولان (5) (6) يوضحان نتائج ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس قلق المستقبل المهني

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
فرص العمل	تجريبية	4.22	0.22	1.85	0.31	1.85	0.08
	ضابطة	4.19	0.22	4.11	0.33	4.11	0.08
قيم العمل	تجريبية	4.20	0.23	1.83	0.50	1.83	0.11
	ضابطة	4.11	0.28	4.15	0.34	4.15	0.11
التشاؤم من المستقبل	تجريبية	4.01	0.31	1.89	0.39	1.88	0.08
	ضابطة	3.99	0.22	3.89	0.31	3.90	0.08
الانفتاح في التفكير	تجريبية	3.85	0.36	1.58	0.33	1.58	0.11
	ضابطة	3.92	0.43	4.04	0.46	4.04	0.11
الكلي	تجريبية	4.07	0.12	1.79	0.32	1.78	0.07
	ضابطة	4.05	0.15	4.05	0.16	4.05	0.07

بالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (5)، يظهر أن المتوسط الحسابي المعدل لقلق المستقبل المهني ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية (1.78)، ومتوسط المجموعة الضابطة (4.05)، مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (6) تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في القياس البعدي لمقياس قلق المستقبل المهني

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع آيتا
فرص العمل	المجموعة	38.114	1	38.114	367.164	0.000*	0.93
	الخطأ	2.803	27	0.104			
	الكلي	307.677	30				
	الكلي المصحح	41.026	29				
قيم العمل	المجموعة	39.369	1	39.369	211.644	0.000*	0.88
	الخطأ	5.022	27	0.186			
	الكلي	313.843	30				
	الكلي المصحح	45.461	29				
التشاؤم من المستقبل	المجموعة	30.492	1	30.492	291.271	0.000*	0.91
	الخطأ	2.826	27	0.105			
	الكلي	284.210	30				
	الكلي المصحح	33.647	29				
الانفتاح في التفكير	المجموعة	45.071	1	45.071	270.308	0.000*	0.90
	الخطأ	4.502	27	0.167			
	الكلي	286.053	30				
	الكلي المصحح	49.844	29				
الكلي	المجموعة	38.433	1	38.433	612.540	0.000*	0.95
	الخطأ	1.694	27	0.063			
	الكلي	295.415	30				
	الكلي المصحح	40.134	29				

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة$\alpha \leq 0.05$

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس قلق المستقبل المهني ككل، وذلك بعد ضبط الأداء القبلي، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (5) يظهر أن المتوسط الحسابي المعدل لأعراض ما بعد الصدمة ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية (1.78)، ومتوسط المجموعة الضابطة (4.05)، مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما يؤكد حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (0.95) والذي يشير وحسب تصنيف "كوهين" إلى وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل المهني, وتظهر النتائج أيضا وفيما يتعلق بالأبعاد وجود فروقات دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة, وعلى مستوى كل بعد من هذه الأبعاد، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وربما ترجع فاعلية البرنامج إلى الفنيات التي تم استخدامها مثل لعب الدور، النمذجة، استخدام محركات البحث، والتدريب على ترتيب الأولويات، وكتابة السيرة الذاتية، والتدريب على مقابلة العمل، ومناقشة وضع خطط بديلة وريادة الأعمال، وتنمية الذات والقدرات بالدورات التدريبية، وظهرت فاعلية البرنامج أيضا في خفض قلق المستقبل المهني في جميع الأبعاد الأربعة التي تم توجيه أهداف البرنامج إليها (فرص العمل، قيم العمل، التشاؤم من المستقبل، الانفتاح في التفكير)، والذي ربما يمكننا عزوه إلى أنه تم تزويد الطالبات بمعلومات ومهارات أسهمت في عمل رؤية أفضل للمستقبل ليتم الاختيار بشكل سليم ومخطط له، حيث إن الاطلاع على التقارير الحديثة الصادرة عن ديوان الخدمة المدنية يزود الطالبة بفكرة واضحة وحقيقية عن حاجة سوق العمل من التخصصات المطلوبة، ليساعد في عملية تقييم البدائل بشكل واقعي ومناسب لقدرات الطالبة وميولها، كما أن استخدام محركات البحث قد أعطى فكرة أوسع عن سوق العمل على مستوى أكبر من حدود القطر، والإمكانات المتاحة للالتحاق بالوظائف، وتم التركيز حسب نموذج معالجة المعلومات على الحديث الايجابي وعمل مواءمة بين القدرات الشخصية ومتطلبات سوق العمل والمهن، وترتيب أولويات أو خيارات ومراعاة المرونة في ذلك، مع أهمية تفنيد الأفكار المشوهة حول بعض المهن ومحاولة تصحيحها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج ليكرت وتولين (Leqertee & Tulen, 2010) ونتائج الطخيس (Al-Tukhais, 2014) ونتائج معابرة (Maabra, 2017) ونتائج أبو نويقة (Abu Nuweika, 2018)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي في تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار المهني، وخفض قلق المستقبل المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، للكشف عن دلالة وجود فروقات بين التطبيق البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني، وكذلك البعد الكلي، وكل مستوى من أبعاد حل المشكلات واتخاذ القرار المهني، وكذلك البعد الكلي، والجدولان (7) و(8) يوضحان نتائج ذلك.

جدول (7) اختبار (ت) للعينات المرتبطة للكشف عن الفروقات بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس قلق المستقبل المهني لدى أفراد

الأبعاد	التطبيق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
فرص العمل	البعدي	1.85	0.31	14	0.998	.3350
	التتبعي	1.84	0.29			
قيم العمل	البعدي	1.83	0.50	14	2.00	0.065
	التتبعي	1.82	0.49			
التشاؤم من المستقبل	البعدي	1.89	0.39	14	1.666	0.118
	التتبعي	1.88	0.39			
الانفتاح في التفكير	البعدي	1.58	0.33	14	1.83	0.088
	التتبعي	1.56	0.33			
الكلي	البعدي	1.79	0.32	14	1.91	0.071
	التتبعي	1.77	0.32			

تشير البيانات الواردة بالجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس قلق المستقبل المهني على أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج.

وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة للكشف عن دلالة وجود فروقات بين التطبيق البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد مقياس حل المشكلات واتخاذ القرار المهني، وكذلك البعد الكلي، والجدول (8) يوضح نتائج ذلك.

جدول (8) اختبار (ت) للعينات المرتبطة للكشف عن الفروقات بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس حل المشكلات واتخاذ القرار المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	التطبيق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	البعدي	4.10	0.40	14	1.96	0.07
	التتبعي	4.08	0.41			
جمع المعلومات	البعدي	4.08	0.51	14	1.60	0.131
	التتبعي	4.07	0.52			
وضع البدائل	البعدي	4.17	0.42	14	1.63	0.124
	التتبعي	4.13	0.38			
اتخاذ القرار	البعدي	4.01	0.42	14	1.76	0.102
	التتبعي	3.97	0.45			
الكلي	البعدي	4.09	0.28	14	1.99	0.058
	التتبعي	4.07	0.29			

تشير البيانات الواردة بالجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس حل المشكلات واتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج. ولقد اتضحت استمرارية أثر البرنامج، وذلك من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، والمتابعة بعد شهرين، من خلال احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية في

الأثر، ويمكن عزو ذلك إلى فاعلية الأنشطة والمهارات التي تم تدريب الطالبات عليها، والتأكيد عليهن وتدريبهن على نقل أثر التدريب إلى المواقف الحياتية، إضافة إلى أن البرنامج لامس حاجة ملحة لدى الطالبات تمثلت في حاجتهن لمساعدة متخصصة في مرحلة حاسمة من حياتهن لاتخاذ قرار سوف يلازمهن فترة طويلة من حياتهن المهنية ويزودهن بمعلومات علمية وأساس متين للبناء عليه، كما وقد يعزى استمرار أثر البرنامج إلى أن نموذج معالجة المعلومات يقدم خطوات متسلسلة ومنظمة لتعليم المهارة ويتأكد من إتقان كل خطوة من خلال التركيز على عمليتي الرصد والتحكم، إضافة إلى أن توقيت تنفيذ البرنامج كان موفقا؛ حيث أن الصف الثاني عشر هو نهاية المرحلة الدراسية على مقاعد المدرسة، والخطوة الأولى لمـــا بعده من تعلـــيم عالٍ أو تدريب، وقد كان للتدريب العملي والأنشطة العملية دورٌ في احتفاظ الطالبات بأثر البرنامج حتى بعد مـــرور شـــهرين على انتهـــاء البرنامج، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العـــنزي والشـــرعة (Al-Anizi & sharaa, 2018)، ودراسة أبو نويقة (Abu Nuweika, 2018) اللتان أشارت نتائجهما إلى استمرار أثر البرنامج في القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، توصي الباحثة بالآتي:

1- الاستفادة من المقاييس التي تم تطويرها في هذه الدراسة في دراسات أخرى.

2- الاستفادة من البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة مع مجموعات أخرى من الطلبة.

3 – تقديم خدمات إرشادية مهنية مبكرة للطلبة في صفوف ما قبل الثانوية لزيادة التمكين في مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.

4 – تقديم خدمات إرشادية لأولياء الأمور لتبصيرهم بالتقارير الصادرة عن ديوان الخدمة المدنية وحاجات سوق العمل.

5 – إجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى لهذه الفئات مثل: ريادة الأعمال والمشاريع الصغيرة.

المراجع العربية

أبو عيطة، سهام (2013). *أساسيات الإرشاد والنمو المهني*، عمان، الأردن: الأهلية للنشر.

أبو نويقة، سوسن عيد (2018). *أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط: مصر .

بطرس، حافظ (2007). *إرشاد الأطفال العاديين*.الأردن،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بيك، ارون (2000). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*.ترجمة عادل مصطفى، الأردن، عمان: دار الآفاق العربية.

الحديدي، عبد الله. (2019، تموز،27). (*الخدمة المدنية*) يعلن عن التخصصات المطلوبة والمشبعة والراكدة. جريدة الرأيhttp://alrai.com/article

الحسيني، عاطف (2011). *قلق المستقبل والعلاج بالمعنى*.القاهرة: دار الفكر العربي.

الزهراني، فيصل صالح (2017). فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في منطقة مكة المكرمة. *المجلة العلمية لكلية التربية*– أسيوط،33(4)، 230– 259.

الزيود، نادر (1998). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. عمان: دار الفكر للطباعة .

الشناوي، محمد(1994). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الطخيس، ابراهيم (2014). *فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز: السعودية.

عشري، محمود محي الدين (2004). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية والحضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية*. مصر وسلطنة عمان، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي(ع) جامعة عين شمس: مصر.

عكاشة،أحمد (1998). *الطب النفسي المعاصر*. مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العناني، حنان (2000). *الصحة النفسية*. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العنزي، عياش والشرعة، حسين (2018). *فعالية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه التطوري في اكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية*. دراسات العلوم التربوية، 45(4)، ملحق (5)،670- 686.

كيالي، سوسن (2011). *أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفاعلية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

كرينغ،آ وجونسون، ش ودافيسون،ج، ونيل،ج (2015). *علم النفس المرضي، الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس* (DSM5). ترجمة امثال الحويلة وفاطمة عياد وهناء شويخ وملك الرشيد ونادية الحمدان، (ط 12)، مكتبة الإنجلو مصرية: مصر.

المحاميد، شاكر والسفاسفة، محمد (2007). قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(3)،127-142.

المريمي، الصديق محمد (2012). *المرونة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط الحياتية وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى الطلبة الجامعيين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

مسعود، سناء منير (2006). *بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

المشيخي، غالب بن محمد (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.

معابرة، شروق (2017). *فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الاتجاه المعرفي سلوكي لتحسين المرونة النفسية وخفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة المتوقع تخرجهم في الجامعات الأردنية الخاصة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.

Refeeence:

Abu Eita, S. (2013). *The Basics of Counseling and Professional Growth*, Amman, Jordan: Alahleia for publishing.

Abu Nuweika, S. (2018). *The effect of a behavioral cognitive counseling program in reducing future anxiety among a sample of university student.* Unpublished Master Thesis,Assiut University.

Al-Anani, H. (2000). *Mental Health.* Amman, Jordan: Dar Al Fikr for Printing,Publishing and Distribution.

Al-Anizi, A.&Sharaa, H. (2018). Effectiveness of a career counseling program in agreement with the evolutionary trend in acquiring decision-making skills among students of technical colleges in the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Sciences Studies*, 45 (4)، Supplement (5), 670-686.

Al-Hadidi, A. (2019, July, 27). (Madaniah Service) *announces required specialties*,satiated and stagnant. Al-Rai Newspaper http://alrai.com/article

Al-Hussaini, A. (2011). *Future anxiety and sense therapy*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Mahamid, Sh, & Alsafasfeh، M .(2007). Concern of the future career among Jordanian university students and its relationship to some variables. *Educational and Psychological Sciences Journal*, 8 (3), 127-142.

Al mariame, S. (2012). *Psychological resilience and methods to face life stress and its relationship to anxiety and depression among university students*. Unpublished doctoral thesis, Mansoura University, Egypt.

Al-Mishkhi, Gh. (2009). *Future anxiety and its relationship to both self-efficacy and the level of ambition of a sample of Taif University students*. Unpublished PhD thesis, Umm Al-Qura University: Saudi Arabia.

Al-Tukhais, I. (2014). *The effectiveness of a realistic counseling program in reducing future anxiety for high school students.* Unpublished Master Thesis, King Abdulaziz University: Saudi Arabia.

Al-Zahrani, F. (2019). The effectiveness of a behavioral counseling program in developing problem-solving skills for educational counselors in the Makkah region. *The Scientific Journal of the Faculty of Education – Assiut*, 33 (4)، 230-259 .

Al-Zyoud, N. (1998). *Counseling and psychotherapy theories*. Amman: Dar Alfiker for printing.

Ashry, M. (2004). *Future anxiety and its relationship to some cultural and civilizational variables compared to students of some colleges of education*, Egypt and Sultanate of Oman. annual conference for psychological counseling, Ain Shams University: Egypt.

Austin, R, Dahl, D. & Wagner, B. (2003). Negative career thoughts in adults. *International Journal of Disability Community and Rehabilitation*, 1, 11- 23.

Beck, A. (2000). *Cognitive therapy and emotional disorder*. Translated by Adel Mustafa, Jordan, Amman: Dar Alafaq Alarabia.

Boutros, H. (2007). *Instruct ordinary children. Jordan*, Amman: Dar Almasira for publishing, distribution and printing.

Carson, J. (26- 5 -2018). "*A Problem With Problem Solving": Teaching Thinking Without Teaching Knowledge*, www.files.eric.ed.gov , Page 1.

Corey, G. (2012). *Theory and psychotherapy*. Belmont, C, A: Brooks, Cole Publishing Company.

ElShenawy, M. (1994). *Counseling and psychological treatment*. Egypt, Cairo: Dar Gharib for printing and publishing.

.Eysenck, M, W. & Keane. M.(2005). C*ognitive psychology: A student's handbook* ,Taylor & Francis e-Library.

Gelatt, H. (1989). Positive uncertainty: a new decision-making frame work for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 252-256.

Heppner, P & Peterson, C. (1982). The development and implication of personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66- 75.

Kayali, S. (2011). *The effect of a program in vocational guidance in improving professional self-efficacy، problem-solving skill, and modification of negative professional thoughts among a sample of tenth*

grade students. Unpublished doctoral dissertation, University of Jordan.

Kring, A.; Johnsons, S., Davison, G.,& Neal, J. (2015). *Abnormal Psychology, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorded (DSM-5)*. Translation Amthal Al-haweleh; Fatima Aiad; Hana Shwik،Malak Al-Rasheed; & Nadia Al-Hamdan، (12thed)، the Anglo-Egyptian Library: Cairo.

Leqerstee, J. & Tulen. (2010). Program of Treatment in reducing the cognitive behavioral disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 5(2), 162- 172.

Maabara, Sh, (2017). *Effectiveness of a counseling program based on behavioral cognitive direction، improving psychological resilience, and reducing occupational anxiety among students expected to graduate in private Jordanian universities*. Unpublished doctoral thesis, Mu'tah University.

Masoud, S. (2006). *Some variables associated with anxiety among a sample of adolescents*. Unpublished doctoral dissertation، Faculty of Education, Tanta University, Egypt.

Medina, B. (2010). *Career course impaction adolescent's level of career decision self efficacy hope, and self-esteem*. Unpublished doctoral dissertation, North Central University, Arizona, United state.

Nota, L & Soresi, S. (2004). Improving the Problem- Solving and Decision-making Skills of a High Indecision Group of Young Adolescent: A Test of the Difficult: No Problem Training International. *Journal for Educational and Vocational Guidance,* 4(1), 3- 21.

Okasha, A. (1998). *Contemporary Psychiatry*. Egypt, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Peterson, G. Sampson, J & Reardon, R. (1991). *Career development and services, A cognitive approach.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Peterson, G. W, Sampson, J. Lenz, G., & Reardon, R. C. (2002). *Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach*. In D. Brown (Ed.), Career choice and development .(4th ed). San Francisco, CA: Jossey-Bas.

Reardon, R. Saunders, D. Peterson, G. & Sampson, J. (2000). Relation of depression and Dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56 (1), 288-298.

Sampson، J. Reardon, R. Peterson, G. & Lenz, J. (2004). *Career Counseling And Services" A Cognitive Information Processing*". Thomson Brooks/ Cole, Canada.

Symes, B. (1997). Group Counseling For Vocational Decidedness. *Guidance of Counseling*, 13(2), 28- 5.

Williamson, J. Robinson, M (2006). Psychosocial interventions inter rated programming for will-being? *Intervention*,4 (1), 4 – 250.

Zaleski, J. (1996). Future anxiety: Concept, Measurement and preliminary and preliminary research. *Journal of Personality and Individual Differences*, 21(2), 136 – 174.