



جامعة الأقصى

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم علم النفس - الإرشاد النفسي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية

إعداد الطالبة

رنا بشير عطا البيطار

إشراف الدكتور

نعمات شعبان علوان

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي - جامعة
الأقصى

١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م



﴿الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ﴾

﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾

(الرحمن: ١-٤)

صِدْقَةُ اللَّهِ الْعَظِيمَةِ

إهداء

إلى أبي دائم العطاء

إلى أمي التي لم يزل نبع عطائها فياضاً

إلى إخوتي دائماً فيض جودكم دفاقاً

إلى أخواتي نور وجودكم لي مصباحاً

إلى صديقاتي دمتما أملاً ونبراساً

إلى كل من آزرني بالكلمة الطيبة والدعاء.....

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، قال تعالى: 'فَتَبَسَّمْ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ'. سورة النمل - الآية (19)

انطلاقاً من قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "من قال جزاكم الله خيراً فقد أبلغ في الثناء" عليه الصلاة والسلام: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس". يقتضى الوفاء أن أذكر فضل كل من شجعني وساعدني على إتمام هذه الدراسة ولا ينكر فضل الفضلاء إلا من ران على قلبه وساء منبتاً.

اعترافاً بالجميل.... ومع إتمام هذه الدراسة المتواضعة أقدم خالص شكري وتقديري لجامعة الأقصى منارة العلم التي تؤدي رسالتها كاملة تجاه الطلبة، وأشكر القائمين على هذه الجامعة رئيساً وأساتذة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الدكتور "نعمات علوان" لإشرافه على هذه الدراسة وعلى ما بذله من وقت وجهد متواصل من خلال التوجيه والإرشاد، وما غمرني به من علم غزير، ووقت ثمين، وجهد صادق، وتشجيع وعطاء منذ أن كانت الدراسة فكرة إلى أن وصلت إلى هذه الصورة.

والشكر موصول إلى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الأقصى برئاسة وهيئة أكاديمية على ما قدموه لنا من خدمات جليلة وخبرات وفيرة.

كما أتقدم بالشكر للإخوة في معهد الأمل للأيتام بمحافظة غزة لما أبدوه من تعاون أثناء العمل في هذه الدراسة، وأخص بالذكر مجلس إدارة المعهد، والإخوة والأخوات في قسم المبيت من مدرء ومشرفين وأخصائيين نفسيين واجتماعيين.

كما لا يفوتني عظيم شكري إلى أسرتي الكريمة (والدي - والديتي - إخواني - أخواتي) فقد أعانوني وعانوا في سبيل تذليل كل الصعاب لي، فلهم مني كل التقدير والاعتزاز

والحب، داعية الله أن يعينني تعويضهم كل ما بذلوا من جهد وعناء، ودعاء خالصا لهم من أعماق قلبي بالصحة والعافية والسعادة.

وكذلك أتقدم بالشكر لكل من قدم لي مشورة مفيدة، وكلمة طيبة خلال مشوار هذه الدراسة، فلجميع مني خالص التقدير والامتنان.... هؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم، أما من نسيتهم فهم أولى الناس بالشكر والتقدير.....

وأدعو الله سبحانه وتعالى أن أكون قد وفقت في تحقيق الغرض المنشود من هذه الدراسة.

وفي الختام أسأل الله العليّ القدير أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

الباحثة

ربا بشير عطا البيطار

ملخص الدراسة باللغة العربية

الدراسة الحالية بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية".

تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية؟

وانبثق عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق دالة احصائيا في الكفاءة الذاتية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي؟

٢. هل توجد فروق دالة احصائيا في الكفاءة الذاتية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

وهدفنا الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسة الإيوائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي الذي حاولت من خلاله التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية.

كما اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طفل يتيم ذكر مقيم إقامة دائمة في جمعية معهد الأمل للأيتام بغزة، تقع أعمارهم ما بين ١٣-١٥ عام، منهم (١٥) طفل يمثلون العينة التجريبية، و(١٥) طفل يمثلون العينة الضابطة.

واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية بهدف التحقق من فرضيات الدراسة:

أولاً: مقياس كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية: إعداد الباحثة.

ثانياً: البرنامج الإرشادي لتنمية كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية: إعداد الباحثة.

كما أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين القياسين البعدي والنتبعي لدى المجموعة التجريبية.

Abstract in English

This study is prepared to highlight "The effectiveness of a cognitive behavioral counseling Program to develop the self-efficiency of sample of housing institution children".

The aim of this study was to provided a clear answer about the main question of the study which was : How effective is a cognitive behavioral counseling Program to develop the self-efficiency sample of housing institution children?

This study also aimed to explain the secoundry questions which were derved from the main question of it.

The secondary questions were as the following:

1. Are there any statistically significant differences in self-efficiency between the experimental method and control group in the post scale?
2. Are there any statistically significant differences in self-efficiency between the pre and post scales of the experimental group?
3. Are there any statistically significant differences in self-efficiency between the post and post hoc scales of the experimental group?

The current study aimed to identify the effectiveness of a cognitive behavioral counseling Program to develop the self-efficiency for a sample of housing institution children.

The researcher used the experimental method to achieve the purposes of the study and identify the effectiveness of a cognitive behavioral counseling program in order to develop the self-efficiency for a sample of housing institution children.

The sample size of this study included (30) orphan "males" from the residens of Al-Amal Institute for Orphans in Gaza city, who were between 13-15 years divided into (15) children represent the experimental sample, and the other (15) children represent the control sample.

The researcher used the following tools:

Firstly: Self-efficiency scale of housing institution children: prepared by the researcher.

Secondly: a counseling program to develop the self-efficiency of housing institution children: prepared by the researcher.

The finding of the study showed that:

- There are statistically significant differences in self-efficiency between the experimental and control groups in the post scale to experimental group.
- There are statistically significant differences in self-efficiency between the pre and scales of the experimental group to post scale.
- There are no statistically significant differences in self-efficiency between the post and post hoc scales of the experimental group.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	آية قرآنية
ب	إهداء
ج	شكر وتقدير
هـ	ملخص الدراسة باللغة العربية
ز	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
ط	قائمة المحتويات
م	قائمة الجداول
س	قائمة الملاحق
الفصل الأول/ خلفية الدراسة	
٢	المقدمة
٦	مشكلة الدراسة
٧	أهداف الدراسة
٧	أهمية الدراسة
٩	مصطلحات الدراسة
١٠	حدود الدراسة

الصفحة	الموضوع
الفصل الثاني/ الإطار النظري	
١٣	المبحث الأول: كفاءة الذات
١٤	تعريف كفاءة الذات
١٦	مكونات الكفاءة الذاتية
١٧	أهمية كفاءة الذات
٢٠	توقعات الكفاءة
٢١	أبعاد الكفاءة الذاتية
٢٢	مصادر كفاءة الذات
٢٤	كفاءة الذات كمنبئ بالسلوك
٢٥	الفرق بين مفهوم الكفاءة الذاتية ومفهومي الذات وتقدير الذات
٢٦	الفرق بين توقعات الكفاءة الذاتية والتفاؤلية
٢٧	كفاءة الذات والمهارات الكامنة
٢٧	خصائص كفاءة الذات
٢٨	طرق تنمية كفاءة الذات
٣١	المبحث الثاني: الإرشاد المعرفي السلوكي
٣٢	تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي
٣٣	مؤسسو الإرشاد المعرفي السلوكي
٣٦	المفاهيم الأساسية في الإرشاد المعرفي السلوكي
٣٧	نظرية ABC في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

الصفحة	الموضوع
٣٩	أخطاء التفكير
٤٢	محكات السواء النفسي عند إليس
٤٣	أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي
٤٣	خطوات العملية الإرشادية
٤٤	استراتيجيات وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي
٥٨	المبحث الثالث: المؤسسات الإيوائية
٥٨	تعريف المؤسسة الإيوائية
٥٨	أهداف المؤسسات الإيوائية
٥٩	الفئات المستهدفة داخل المؤسسات الإيوائية
٥٩	حقوق نزلاء المؤسسات الإيوائية
٦٠	واجبات النزلاء
٦٠	مؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية
٦٠	مهام مؤسسات الرعاية الاجتماعية
٦١	شروط الالتحاق في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الاجتماعية
٦١	الفئة المستهدفة
٦٢	المؤسسات الإيوائية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية في قطاع غزة
٦٢	أولاً: جمعية معهد الأمل للأيتام
٦٤	ثانياً: قرية الأطفال SOS غزة

الصفحة	الموضوع
٦٦	ثالثاً: جمعية مبرة الرحمة للأطفال
الفصل الثالث/ الدراسات السابقة	
٧٠	دراسات سابقة تناولت كفاءة الذات
٧٢	دراسات سابقة تناولت أطفال المؤسسات الإيوائية
٧٦	تعقيب عام على الدراسات السابقة
٧٨	فروض الدراسة
الفصل الرابع/ إجراءات الدراسة	
٨٠	منهج الدراسة
٨٠	مجتمع الدراسة
٨١	عينة الدراسة
٨٢	أدوات الدراسة
١٠٢	الأساليب الإحصائية
الفصل الخامس/ عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها	
١٠٤	نتائج الفرض الأول
١٠٧	نتائج الفرض الثاني
١١٢	نتائج الفرض الثالث
١١٤	توصيات الدراسة
١١٥	مقترحات الدراسة

الصفحة	الموضوع
قائمة المراجع	
١١٧	أولاً: المراجع العربية
١٢٤	ثانياً: المراجع الأجنبية

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٨٠	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس والعمر.	جدول (١)
٨١	يوضح تجانس المجموعة التجريبية والضابطة في متغير العمر	جدول (٢)
٨٢	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطة في القياسات القبالية على مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام اختبار مان وتني.	جدول (٣)
٨٥	يوضح حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.	جدول (٤)
٨٦	يوضح معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول (الشدة) والدرجة الكلية للمجال.	جدول (٥)
٨٧	يوضح معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني (العمومية) والدرجة الكلية للمجال.	جدول (٦)
٨٨	يوضح معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثالث (القوة) والدرجة الكلية للمجال.	جدول (٧)

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٨٩	يوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس.	جدول (٨)
٩٠	يوضح يبين معامل ثبات مقياس كفاءة الذات باستخدام معادلة جتمان.	جدول (٩)
٩٦	يوضح محتوى البرنامج الإرشادي.	جدول (١٠)
١٠٤	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبيية والضابطة في القياسات البعدية على مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام اختبار مان وتني.	جدول (١١)
١٠٧	يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبيية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس كفاءة الذات.	جدول (١٢)
١١٠	يوضح قيمة المتوسط الحسابي في القاسين البعدي والقبلي ونسبة الكسب المعدل لبلاك لأطفال المجموعة التجريبيية.	جدول (١٣)
١١٢	يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبيية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة الذات.	جدول (١٤)

قائمة الملحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
١٢٧	أسماء محكمين مقياس كفاءة الذات.	ملحق (١)
١٢٨	خطاب موجه للسادة محكمين مقياس كفاءة الذات.	ملحق (٢)
١٢٩	مقياس كفاءة الذات في صورته الأولية.	ملحق (٣)
١٣٤	مقياس كفاءة الذات في صورته النهائية.	ملحق (٤)
١٣٩	أسماء محكمين البرنامج الإرشادي.	ملحق (٥)
١٤٠	خطاب موجه للسادة محكمين البرنامج الإرشادي.	ملحق (٦)
١٤١	البرنامج الإرشادي في صورته النهائية "كفاءة الذات".	ملحق (٧)

الفصل الأول

خلفية الدراسة

ويشمل

❖ المقدمة.

❖ مشكلة وأسئلة الدراسة.

❖ أهداف الدراسة.

❖ أهمية الدراسة.

❖ مصطلحات الدراسة.

❖ حدود الدراسة.

المقدمة:

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني، ولقد ظهر هذا المفهوم على يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا (Albert Bandura, 1977)، حيث إنه من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، فهو يستخدم للإشارة إلى اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة.

فالشخص الذي يقتنع بقدرته على تحقيق النجاح والوصول للنتائج المرجوة يكون لديه إدراك لمستوى إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية، تدفعه لاستخدامها في معالجة المواقف الصعبة أو المشكلات والتأثير في الأحداث؛ لتحقيق إنجاز ما، في ظل الظروف البيئية المحيطة به.

وترى الباحثة أنه كلما زاد الإحساس بالكفاءة الذاتية زاد الجهد والمثابرة والصلابة، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة، كما يستطيعون اتخاذ القرارات ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عال. بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالاكتئاب والقلق والعجز وانخفاض التقدير الذاتي وامتلاك أفكار تشاؤمية مثل: عدم القدرة على الإنجاز والنمو الشخصي، فالأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة غير قادرين على التعامل الجيد مع المواقف وأكثر احتمالا للفشل، لذلك فالشعور بالكفاءة الذاتية يعتبر عاملا حاسما في النجاح أو الفشل في الحياة.

واعتبر باندورا (Bandura, 1977: 191) كفاءة الذات على أنها ميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك وعليه فإن درجة الكفاءة تحدد السلوك المتوقع الذي سيقوم به الفرد في مواجهة المشكلات كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك بل تحدد السلوك الأكثر كفاءة وهذا ما يميزها عن غيرها من الفرضيات.

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الأساسية والهامة في حياة الإنسان، فمن خلالها يبدأ تكوين الشخصية ونموها، وحيث إن الطفولة السوية مؤشر من مؤشرات تقدم ونهضة المجتمع، فهي كذلك بالنسبة للطفل نفسه باعتباره محتاجاً لمن يرباه ويعدده للحياة حتى يكون قادراً على المشاركة في الحياة بإيجابية، وتكوين علاقات ناجحة مع بيئته، وتعتبر الأسرة الطبيعية هي المكان الملائم لرعاية الطفل من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية، فهي الجماعة الأولية الهامة لتنشئة اجتماعية سليمة.

ويشير (بلان، ٢٠١١: ١٧٩) إلى أن الأسرة تعد منظومة اجتماعية يتأثر بها الطفل منذ ولادته، فمن خلالها يتعلم لغة مجتمعه وثقافته، عاداته وقيمه واتجاهاته، وهي البيئة الأهم المسؤولة عن تنشئة الطفل ورعايته حيث يشبع من خلالها حاجاته المادية والنفسية والاجتماعية، فيشعر بالأمن والمحبة والاطمئنان، ويصبح أكثر توافقاً مع نفسه ومع الآخرين.

كما ذكر (سليمان، ٢٠٠٠: ٩) إلى أن الأسرة قد تتعرض لبعض الظروف التي تقودها إلى إيداع الطفل بإحدى مؤسسات الإيواء، ومن هذه الظروف وفاة أحد الوالدين وزواج الآخر ورفض الزوج الجديد ضم الأبناء إليه ورعايتهم، أو وفاة كلا الوالدين ورفض الأقارب لرعاية الأبناء أو حالات الطلاق والتفكك الأسري... وغيرها من الظروف.

وتسعى هذه المؤسسات الإيوائية جاهدة لتوفير كل ما يحتاجه هؤلاء الأطفال لتعويضهم عن فقدانهم لأسرهم الطبيعية، إلا أن هذه المؤسسات تبقى مختلفة عن الأسرة الطبيعية والجو الأسري الذي تسوده الألفة والمحبة، فطبيعة بيئة المؤسسة الإيوائية تتسم بوجوب الالتزام بالنظام الذي تفرضه إدارة المؤسسة، مما يجعل الطفل يفتقد للحنان الأسري والاستقرار النفسي، والاستقلال الفردي والخصوصية، والتقدير الذاتي... وغيرها من الاحتياجات المكونة للشخصية السوية.

ونتيجة للظروف التي يعيشها هؤلاء الأطفال تتأثر كفاءتهم الذاتية، وتظهر لديهم أعراض تدني كفاءة الذات ومنها: الشعور بالقلق، والعجز، وانخفاض التقدير الذاتي، وسرعة الغضب، وامتلاك أفكار تشاؤمية مثل: عدم القدرة على الإنجاز، وتضخيم المهام المطلوبة، والانشغال بالنتائج الفاشلة والتافهة، كما يصعب عليهم النهوض من النكبات. وذلك ما أشارت إليه دراسة إسماعيل (٢٠٠٩) ودراسة بلان (٢٠١١).

ويعد الإرشاد المعرفي السلوكي من المداخل الإرشادية الأكثر مناسبة للعمل على تنمية كفاءة الذات نظراً لما يحتويه من أساليب إرشادية تصلح لذلك، حيث يعد الإرشاد المعرفي السلوكي أسلوب تعليمي يقوم بحل المشكلات النفسية على المدى القصير، كما أنه أحد التيارات الإرشادية الحديثة التي ثبتت فعاليتها في التعامل مع كثير من السلوكيات، فهذا الأسلوب الإرشادي يحاول دمج الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي التي ثبتت نجاحها مع الجوانب المعرفية بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء الأطفال للتوصل إلى تغييرات معرفية سلوكية لديهم لتحقيق النجاح لهم في حياتهم بما يحقق الاستقرار والتفاعل الإيجابي لديهم.

ويذكر (الشناوي، ١٩٩٥: ١٣٣ - ١٣٩) أن أساليب تعديل السلوك يمكن أن تستخدم لتعديل الحديث الذاتي الداخلي للمسترشد وكذلك سلوكياته، إلا أنه عندما نضيف إلى الأساليب السلوكية المعروفة أساليب التوجيه الذاتي (أو الحديث الذاتي) فإنها تصبح أكثر فاعلية ويكون التعميم أكبر كما تكون الآثار أكثر استدامة... وبذلك فإن الإرشاد ينصب على تعديل التعليمات الذاتية التي يحدث بها المسترشدون أنفسهم بحيث يمكنهم أن يتعاملوا مع مواقف المشكلات التي يواجهونها.

ولهذا لابد لهؤلاء الأطفال أن ينالوا جل اهتمام الباحثين والدارسين لمواجهة مشكلاتهم والحد منها خاصة في المجتمعات الإسلامية، باعتبار أن الدين الإسلامي الحنيف يدعو إلى التكافل الاجتماعي والترابط الأسري، حيث أنه يشكل أساساً جوهرياً في ثقافة المجتمعات الإسلامية. فالإسلام دين تكافل، يلزم المجتمع برعاية أفرادهِ في الظروف المفاجئة وفي كافة الظروف.

فقد أظهر بعض الباحثين اهتماماً بهؤلاء الأطفال ومن ثم قاموا بإعداد دراسات أجريت عليهم ومنها دراسة حسون (٢٠١٠) والتي أشارت نتائجها إلى أن الأطفال في دور الأيتام يحتاجون إلى دعم جميع الجوانب النمائية لديهم، ولكن أكثرها أولوية كانت الجوانب النفسية والاجتماعية، كما أجريت عدة دراسات حول المشكلات السلوكية عند هؤلاء الأطفال ومنها: "دراسة تعيلب (٢٠٠٦)، ودراسة كل من عياش، واسماعيل (٢٠٠٩)، ودراسة بلان (٢٠١١)، ودراسة موسى (٢٠١٢)" والتي أظهرت نتائجها جميعاً وجود مشكلات سلوكية لدى هؤلاء الأطفال، مما يدل على حاجة هؤلاء الأطفال للبرامج الإرشادية.

نظراً لعمل الباحثة في وزارة الشؤون الاجتماعية فإن طبيعة عملها تقتضي النزول إلى المؤسسات الإيوائية والتواصل معهم بشأن بعض قضايا الأطفال داخلها، ومن خلال تواصل الباحثة مع الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في هذه المؤسسات والتعامل مع أطفالها، شعرت الباحثة بوجود مشكلة تدني كفاءة الذات لدى الأطفال، لذلك قامت باستهداف هذه الفئة، كمحاولة متواضعة منها للعمل على المساهمة في المساعدة على تنمية كفاءة الذات لدى هؤلاء الأطفال.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات الخاصة بالبرامج الإرشادية للأطفال الأيتام في المؤسسات الإيوائية لاحظت افتقار المجتمع الفلسطيني لمثل هذه البرامج، حيث أن الدراسات السابقة في هذا المجال قليلة جداً، فلم تحصل الباحثة على دراسات سابقة أجريت في فلسطين سوى دراسة عياش (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، ودراسة إسماعيل (٢٠٠٩) حيث هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية، ولكن لم تعثر الباحثة على أية دراسة في فلسطين قامت بإجراء برنامج إرشادي لتنمية كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية، وذلك حسب إطلاع الباحثة على الدراسات المتوافرة، فالمجتمع الفلسطيني في أشد الحاجة إلى مثل هذه البرامج التي تتناول أطفال المؤسسات الإيوائية.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية؟

وينبثق عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

٤. هل توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

٦. هل توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسة الإيوائية.
٢. الفروق في الكفاءة الذاتية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.
٣. الفروق في الكفاءة الذاتية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية.
٤. الفروق في الكفاءة الذاتية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في:

١. موضوع الدراسة الذي تناولته، ومن المشكلة التي تحملها في إلقاء الضوء على أهم مظاهر كفاءة الذات البارزة لدى الأطفال الأيتام في المؤسسات الإيوائية.
٢. ندرة الأبحاث والدراسات التي عالجت مشكلة كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية في البيئة الفلسطينية وذلك حسب علم الباحثة، مما دعم القيام بها.
٣. وفرت هذه الدراسة بعض المعلومات والبيانات عن كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية وخاصة الذين يعانون من تدني كفاءة الذات.
٤. قد تساعد هذه المعلومات التي تم جمعها في الدراسة المختصين والعاملين مع أطفال المؤسسات الإيوائية بكيفية التعامل بنجاح مع هذه الفئة، وتقديم الرعاية والعناية اللازمة لهم.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية تكمن في:

١. تقديم مساهمة متواضعة من خلال تصميم برنامج إرشادي يتضمن مهارات متنوعة معرفية سلوكية لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية.
٢. الاستفادة من نتائج البرنامج في إرشاد المربين والمسؤولين في المؤسسات الإيوائية في ضوء الواقع الفعلي لمواجهة تدني كفاءة الذات لدى الأطفال خاصة أطفال المرحلة الإعدادية.
٣. إضافة بعض الأدوات النفسية الجديدة للتراث السيكولوجي (مقياس كفاءة الذات) يستفاد منها في دراسات لاحقة.
٤. إتاحة الفرصة للباحثين النفسيين المهتمين بتلك الشريحة على وضع برامج نمائية، ووقائية، وعلاجية.
٥. إمداد القائمين في المؤسسات الإيوائية على برامج الإرشاد ببرنامج إرشادي ينمي كفاءة الذات لدى هؤلاء الأطفال.
٦. تساعد الاختصاصيين النفسيين العاملين بالمؤسسات الإيوائية في تنمية كفاءة الذات لدى أطفالها.

مصطلحات الدراسة:

١. الإرشاد المعرفي السلوكي

أ. تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي مفاهيمياً: يعرفه (إبراهيم، ٢٠١٣: ٥): أنه أحد أساليب الإرشاد النفسي والذي يستخدم أساليب وطرقاً أكثر إيجابية عن طريق دمج فنيات الإرشاد المعرفي وفنيات الإرشاد السلوكي معاً، مما يؤدي إلى مساعدة الأفراد على تطوير مهاراتهم المعرفية وإعادة بناء أفكارهم، وممارسة السلوكيات الإيجابية وتدعيمها محدثة تغييراً في كيفية رؤيته لذاته وللعالم وللمستقبل.

ب. تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي إجرائياً: أسلوب إرشادي يقوم على دمج فنيات الإرشاد المعرفي وفنيات الإرشاد السلوكي معاً، مما يساعد على تصحيح المعتقدات الخاطئة لدى الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية، لممارسة السلوكيات الإيجابية وتدعيمها، وتتمثل الفنيات المشتركة في "الحوار، المناقشة، العصف الذهني، فنية إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، الحديث الإيجابي مع النفس، فنية النمذجة من خلال عرض القصص، فنية التخيل والتأمل، الاسترخاء، فنية التعزيز الإيجابي، تكلفة الاستجابة، الواجب المنزلي، لعب الأدوار والتمثيل المسرحي".

٢. كفاءة الذات:

أ. تعريف كفاءة الذات مفاهيمياً: إدراك الفرد لكل ما يمتلكه من إمكانيات وقدرات، تحفزه على بذل الجهد والمثابرة اللازمة لإنجاز المهام المطلوبة بنجاح، وتمكنه من التحكم في سلوكه ليكون قادراً على مواجهة تحديات بيئته وحل مشكلاته، واتخاذ القرارات المناسبة، والتخطيط لوضع أهداف مستقبلية تحقق له النجاح في الحياة.

ب. تعريف كفاءة الذات إجرائياً: هي الدرجة التي حصل عليها الطفل في مقياس كفاءة الذات المستخدم بالدراسة الحالية.

٣. المؤسسة الإيوائية: عرف نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية في وزارة الشؤون الاجتماعية (٢٠٠٥) المؤسسة الإيوائية: بأنها " كل مؤسسة لإيواء ورعاية أي شخص من الفئات سواء الضعيفة أو المهمشة أو من الأحداث الجانحين ممن حرموا الرعاية والحماية".

حدود الدراسة: تحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١. موضوع الدراسة: والمتمثل في فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات.

٢. منهج الدراسة: وهو المنهج شبه التجريبي.

٣. عينة الدراسة: اشتملت على (٣٠) طفلاً من الأطفال الذكور مقيماً في جمعية معهد الأمل للأيتام وهي إحدى المؤسسات الإيوائية في محافظة غزة بفلسطين، حيث يمثلون العينة التجريبية، تتراوح أعمارهم ما بين ثلاثة عشر عاماً إلى خمسة عشر عاماً.

٤. أدوات الدراسة:

أ- مقياس الكفاءة الذاتية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية: إعداد الباحثة.

ب- البرنامج الإرشادي لتنمية كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية: إعداد الباحثة.

كما استخدم البرنامج الحالي عدداً من فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي الأكثر ملاءمة لتنمية كفاءة الذات، وقد اختارت الباحثة الفنيات والأساليب التالية: "الحوار، المناقشة، العصف الذهني، فنية إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، الحديث الإيجابي مع النفس، فنية النمذجة من خلال عرض القصص، فنية التخيل والتأمل، الاسترخاء، فنية التعزيز الإيجابي، تكلفة الاستجابة، الواجب المنزلي، لعب الأدوار".

٥. الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار مان ويتني، واختبار ويلكوكسون، ومعادلة الكسب لبلاك.

٦. الحد المكاني: تم تنفيذ البرنامج الإرشادي في معهد الأمل للأيتام بغزة.

٧. الحد الزمني: تم تطبيق البرنامج الإرشادي في الفترة الزمنية الواقعة ما بين ٢٠١٤/٢/٢٥ م – ٢٠١٤/٥/٨ م.

الفصل الثاني

الإطار النظري

ويشمل:

أولاً: كفاءة الذات.

ثانياً: الإرشاد المعرفي السلوكي.

ثالثاً: المؤسسات الإيوائية.

المبحث الأول

كفاءة الذات

لقد ظهر مفهوم كفاءة الذات على يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا Albert Bandura، حيث أنه من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا. ولقد حظى هذا المفهوم في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة خصوصاً في مجال تعديل السلوك، وما زال له بريق ينال اهتمامات الدارسين والباحثين والعلماء، فهو يستخدم للإشارة إلى اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة.

ويشير باجارس (Pajares, 2002: 43) إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي تقترض أن لدى الإنسان مجموعة من القدرات تجعل منه إنساناً متميزاً عن غيره من المخلوقات، ومنها القدرة على الترميز، وتخطيط كاستراتيجيات بديلة، والتعلم من الخبرات المختلفة (التعلم البديل)، وتنظيم الذات، وانعكاس الذات. حيث تعمل هذه القدرات على تزويد الإنسان بالوسائل المعرفية التي تحدد كيف يتصرف؟ وأين يتوقف؟

ويرى باندورا (Bandura, 1997: 195) إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القوة لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً، بمعنى آخر أن الكفاءة الذاتية تُشير إلى: "الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته".

ويشير كوباسا (Kobassa, 1979: 7) إلى أن إدراك الناس لكفاءتهم يؤثر على خططهم المستقبلية فالذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءة الذات يرسمون خططا ناجحة توضح الخطوط الإيجابية الموصلة للإنجاز، بينما ذوي كفاءة الذات المنخفضة يرسمون خططا فاشلة.

ويؤكد شنك (Schunk, 2003: 165) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المتدنية عند مواجهة مهمات معينة إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل، وبالتالي أداء هذه المهمات يكون أداء ضعيف أو تركها بدون أداء.

كما يشير باندورا (Bandura, 1994: 52) إلى أن مثل هذه النظرة الفعالة تؤدي إلى الإنجاز الشخصي لدى الفرد، وتقلل من الضغط النفسي، ومن القابلية للتعرض للاكتئاب.

تعريف كفاءة الذات:

١. تعريف (بدوي، ١٩٨٢: ١٢٨): بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً. وتزداد الكفاءة كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً.

٢. تعريف باندورا (Bandura, 1977: 193): اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة.

٣. تعريف (علوان، ٢٠١٢: ٢٢٧): معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية في قدرته للتغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة، وتتمثل بقناعته الذاتية في قدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه.

٤. تعريف (طلاحة والحمران، ٢٠١٣: ١٢٣٧): معارف قائمة حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص في التعليم على مهمات مختلفة، وتعد هذه التوقعات بعداً من أبعاد الشخصية وتتمثل في قناعات ذاتية في قدرة السيطرة على المتطلبات، والتعلم على حل المشكلات والمواقف التي تواجه الطلبة.

تري الباحثة بأن التعريفات السابقة اتفقت فيما بينها على أن الكفاءة الذاتية عبارة عن توقعات ذاتية لدى الشخص بالقدرة على القيام بالسلوك المطلوب لتحقيق الأهداف المنشودة بنجاح، والقدرة على حل مشاكله بنفسه.

لذا تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية بأنها: إدراك الفرد لكل ما يمتلكه من إمكانيات وقدرات، تحبذه على بذل الجهد والمثابرة اللازمة لإنجاز المهام المطلوبة بنجاح، وتمكنه من التحكم في سلوكه ليكون قادراً على مواجهة تحديات بيئته وحل مشكلاته، واتخاذ القرارات المناسبة، والتخطيط لوضع أهداف مستقبلية تحقق له النجاح في الحياة.

أشار باندورا (Bandura, 1986: 123) إلى أن مفهوم عدم الكفاءة الذاتية ظهر على يده عندما نشر مقالة له بعنوان كفاءة أو فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، ولقي دعماً متنامياً ومطرداً من العديد من نتائج هذه الدراسات. ثم طور المفهوم بحيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والسلوك.

ويوضح (اليوسف، ٢٠١٣: ٣٢٨) أن باندورا أكد على أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية، وخبراته المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال أفعاله، ووسائل التكيف التي يستخدمها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.

واعتبر باندورا (Bandura, 1977: 191) كفاءة الذات على أنها ميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك وعليه فإن درجة الكفاءة تحدد السلوك المتوقع الذي سيقوم به الفرد في مواجهة المشكلات كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك بل تحدد السلوك الأكثر كفاءة وهذا ما يميزها عن غيرها من الفرضيات.

ويشير (اليوسف، ٢٠١٣: ٣٣٥) إلى أن الكفاءة الذاتية تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها. وتعتمد الكفاءة الذاتية في جزء منها على إدراك الذات وهي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه حيث تؤثر في مستوى الجهد المبذول في أداء المهمات. كما أن مقاييس الكفاءة الذاتية تقيس ثقة المفحوصين في قدرتهم على إنجاز مستويات متباينة من المهام.

كما ذكر (خالد، ٢٠١٠: ٤١٦) بأن الكفاءة الذاتية تزداد كلما تقدم الإنسان بالعمر؛ حيث يبدأ الوعي الذاتي مع بداية فحص الطفل لجسمه وتكوين توقعات عن حاله، وتعد الاعتقادات بعدا من أبعاد الشخصية، التي تتمثل في القناعات الذاتية، وقدرة الفرد في السيطرة على المتطلبات الحياتية والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه. كما ذكر بأن الكفاءة الذاتية تتطور من خلال الخبرات النشطة ذات الدلالة في حياة الفرد؛ حيث الحاجات المتكررة للفرد تزيد من ثقته في الكفاءة الذاتية، بينما يضعف الفشل المتكرر الإحساس بالثقة في تحقيق النجاح.

وأشار (اليوسف، ٢٠١٣: ٣٢٩) إلى أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية تبدأ من مراحل مبكرة من حياته، حيث تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته كلها، فكلما أدرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين لاسيما الوالدين والمعلمين والأقران لسلكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والكفاية والاعتقاد. في حين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في كثير من الحالات للانسحاب والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهيار تحت وطأة أي ضغوط نفسية الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى الإنجاز والنجاح لديه.

مكونات الكفاءة الذاتية: أشار (غانم، ٢٠٠٥: ١٠٥) إلى مكونات الكفاءة الذاتية:

- **المكون الأول:** وهو الاعتقاد الذي يكونه الفرد أو مجموعة من الأفراد في القدرة على أداء العمل بصورة تلقائية، فالأفراد يؤدون أعمالا معينة ويفسرون نتائج أدائهم في هذه الأعمال، ويستخدمون هذه التفسيرات في تكوين اعتقادات عن قدرتهم على عمل جديد في نفس المجال، فمثلا الاعتقادات التي يكونها الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية تساعدهم في تكوين اعتقادات جديدة مما يستطيعون أداءه بمعارفهم واتجاهاتهم التي يمتلكونها.
- **المكون الثاني:** فهو القدرة أو الكفاءة والذي يعتقد الفرد في وجودها وقد يختلف مصطلح الكفاءة عن مصطلح الكفاءة الذاتية، فالكفاءة تعني القدرة أو الإمكانية أما الكفاءة الذاتية فهي الإيمان أو الاعتقاد في تواجد أو امتلاك هذه القدرة. ويحظى الاعتقاد الذي يكونه الفرد بأهمية كبيرة مقارنة بالقدرات التي يمتلكها بالفعل، فمستوى الفرد من الدافعية والحالة الانفعالية والأفعال التي يصدرها تعتمد بصورة أكبر على اعتقاده في القدرات الذي يمتلكها وذلك مقارنة بما يمتلكه بالفعل ومن هنا فإن اعتقادات الفرد في قدراته هي العامل الأساسي في تحقيق الذات.

أهمية كفاءة الذات:

ترى الباحثة أن كفاءة الذات ذات أهمية كبيرة على الفرد، فهي تؤثر في الدافعية؛ وفي تحديد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم، والجهود التي سيبدلون لها لتحقيق هذه الأهداف، وتحدد كيف يشعر الناس ويفكرون ويحفظون أنفسهم ويتصرفون، كي تساعدهم على تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، كما أنها تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم، وفي تحديد مقدار الجهد الذي سيبدله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، كما تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة والمواقف البيئية التي تتناسب مع كفاءته الذاتية.

• يشير (رضوان، ١٩٩٧: ٢٥-٢٦) إلى أن توقعات الكفاءة الذاتية تقوم على "افتراض الفرد حول إمكانية تحقيق خيارات سلوكية معينة". وبالتالي فهي تتمثل في الإدراك والتقدير الفرديين لحجم القدرات الذاتية من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة. وتؤثر هذه الكفاءة التي يقدرها الفرد نفسه على نوع التصرف المنجز وعلى الاستهلاك والتحمل عند تنفيذ هذا السلوك. كما تنجم فرضيات الفرد حول كفاءته الذاتية عن خبرات التعلم وملاحظة الذات. كما تقوم فرضيات الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بالمسائل الصحية على الفعالية بقدرة الشخص على القيام بسلوك صحي حيث يتحدد في الوقت نفسه نوع ومقدار ومدة القيام بهذا السلوك. ومن ثم فإن فرضيات توقعات الكفاءة الذاتية تعد كاشفاً لمقدار الإدراك الذاتي الراهن للكفاءة الذاتية، ويمكنها في الوقت نفسه أن تكون كاشفاً ممكناً للقيام بسلوك صحي ما. ويمكن استنتاج أهمية امتلاك هذه المتغيرة بالنسبة لإجراءات التأثير الوقائية وإجراءات تقويم مدى نجاح هذه الإجراءات. والفرضية الكامنة خلف ذلك تتمثل في أنه عندما يتوقع المرء امتلاكه للكفاءة اللازمة فسوف يرتفع احتمال قيامه بسلوك معين.

• ويرى شوارزر (Schwarzer, 1994: 115) أنه كلما ازداد اعتقاد الإنسان بامتلاكه إمكانات سلوك توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات أيضاً لسلوك فاعل.

- كما أشار (أبو الحصين، ٢٠١٠: ٤٩) إلى أن كفاءة الذات تهتم بمدى قدرة الفرد على إنجاز التصرفات المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، وأحكام كفاءة الذات هي التي تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة والمواقف البيئية تمثيا مع كفاءة الذات عنده، فالموقف الذي يعتقد أنه أعلى من قدراته يتحاشاه ويقبل على الأفعال التي يعتقد أنه قادر عليها. وإدراك الناس لكفاءتهم يؤثر على خططهم المستقبلية؛ فالذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءة الذات يرسمون خططا ناجحة توضح الخطوط الإيجابية الموصلة للإنجاز، بينما ذوي فعالية الذات المنخفضة يرسمون خططا فاشلة.
- وعليه ترى الباحثة أن للتعليم دور فعال وهام في رفع الكفاءة الذاتية لدى الأطفال باعتبارهم صفحة بيضاء يتقبلوا ما يُلقى إليهم من معلومات، الأمر الذي يؤكد على دور المؤسسات التعليمية في الارتقاء بهذا الجانب لبناء شخصية فعالة وإيجابية مستقبلا.
- كما أشار (رضوان، ١٩٩٧: ٢٥) إلى أن توقعات الكفاءة الذاتية تعتبر ذات أهمية بالنسبة للسيورورات الدافعية ولطور الإرادة في تصرف ما، ففي طور الدافع تقوم توقعات الكفاءة الذاتية بتوجيه اختيار المتطلبات والقرارات فيما يتعلق باستراتيجيات التغلب، وفي طور الإرادة تؤثر توقعات الكفاءة الذاتية على الجهود المبذولة ومدى الاستهلاك المادي والمعنوي الذي سيبدله الفرد ومدى التحمل عند التغلب على مشكلة ما.
- ويشير كل من (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١: ٣٩٩) إلى أن أثر الكفاءة الذاتية يبرز من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذي سيبدله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة.
- ويرى (رضوان، ١٩٩٧: ٢٥) أن أهمية توقعات الكفاءة الذاتية بالنسبة للممارسة التربوية والعيادية النفسية والنفسية الصحية، تتبع من كونها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة وعلى المستوى المعرفي ترتبط مع الميول التشاؤمية ومع التقليل من قيمة الذات.

- كما يؤكد (حسونة، ٢٠٠٩: ١٢٧) على أن معتقدات الكفاءة الذاتية تحدد كيف يشعر الناس ويفكرون ويحفظون أنفسهم ويتصرفون. فمن يملك الثقة العالية يتحدى المهام الصعبة ولا يتجنبها، ويواجه الفشل، وبالعكس من لا يملك الثقة يشك في قدراته، ويقع ضحية للتوتر والاكتئاب. كما يشير كل من ديل وبراون (Diehl & Prout, 2002: 56) أنّ تحسين الكفاءة الذاتية يمثل المفتاح الأساسي في التدريب على التحكم الذاتي بخفض القلق، وتكسب الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه مما يجنبه الوقوع مرة أخرى ضحية للظروف.
- ويرى كل من (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١: ٣٩٩) أن إدراكات الكفاءة الذاتية تؤثر في الدافعية؛ فهي تحدد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم، والجهود التي سيبدونها لتحقيق هذه الأهداف.
- ترى الباحثة أن ما ذكر من آراء للعلماء حول أهمية كفاءة الذات يُشكل دافعا للمؤسسات الإيوائية، وللمدارس الخاصة المتعلقة بالأطفال الأيتام وللأسر البديلة بالاهتمام بآلية غرس بذور الإنجاز وحب العمل والتفائل والرضا بالموجود، وقبول الآخر، والبحث عن الجديد، وحب العلم، باعتبارها أدوات تساعد على ارتفاع الكفاءة الذاتية لدى الأطفال.
- وهذا ما يركز عليه مارغوليس ومسكابي (Margolis & MacCabe, 2006: 219) بأن الكفاءة الذاتية المنخفضة تسبب مشاكل تتعلق بالدافعية لدى الطلاب. إذا كان الطلاب يعتقدون بأنهم لا يستطيعون النجاح في مهام محددة (كفاءة ذات منخفضة)، فإنهم سيحاولون في هذه المهمات بشكل سطحي، وسوف يستسلمون بسرعة، أو يتجنبوا هذه المهام أو يقاوموها... مثل سلوكيات الهروب هذه والتي تقدم تعزيزا سلبيا سوف تعيق بشكل خطير التحصيل خصوصا عندما يتم تعميم الكفاءة الذاتية المنخفضة على أنشطة أكاديمية أخرى، بالإضافة إلى ذلك، مثل هذه السلوكيات تزيد من الصعوبات المدرسية.

توقعات الكفاءة:

يشير باندورا (Bandura, 1977: 191) إلى أن نظرية الكفاءة الذاتية مبنية على المسلمة الأساسية القائلة بأن: "الاجراءات النفسية مهما كان شكلها تؤدي شكل الوسيلة في خلق وتقوية التوقعات بالكفاءة الشخصية". في إطار هذا التحليل يمكن تمييز توقعات الكفاءة من توقعات نواتج الاستجابة. يمكن تعريف التوقع بالنتائج: على أنه تقدير المرء في أن سلوك ما سوف يؤدي إلى نواتج معينة. أما التوقع بالكفاءة: فهو الاقتناع بأن المرء يمكنه أن ينفذ بنجاح السلوك المطلوب لكي ينتج النواتج. توقعات النواتج والكفاءة تختلفان ذلك لأن الأفراد يمكن أن يعتقدوا بأن مسار عمل ما سوف يؤدي إلى نواتج معينة ولكن إذا غامرتهم شكوك جديدة بخصوص ما إذا كان بوسعهم أن يؤديوا الأنشطة الضرورية، فمثل هذه المعلومات لا تؤثر على سلوكهم. فإن توقعات النجاح الشخصية تؤثر على كل من البدء والاستمرار في التغلب على الصعوبات. ففوة قناعات الناس في كفاءتهم من المحتمل أن تؤثر على ما إذا كانوا سوف يحاولون أن يواجهوا موقفا معينا.

يذكر (جابر، ١٩٩٠، ٤٤٣) مثالا على ذلك: طالب العمل قد يكون لديه ثقة في أنه سوف يؤدي أداء حسنا خلال المقابلة الشخصية، وأن لديه القدرة على أن يجيب عن أي سؤال ممكن. وأنه سيكون مسترخيا ومسيطرًا على نفسه وسوف يظهر مستوى مناسبًا من السلوك الودي. أي أن لديه مستوى عال من كفاءة الذات بالنسبة لمقابلة صاحب العمل. ومع ذلك وبالرغم من ارتفاع توقعات الفعالية فقد تكون توقعات النتيجة متدنية؛ وذلك لاعتقاده بأن فرصته في الحصول على الوظيفة ضئيلة، ويرجع هذا إلى الظروف البيئية غير المواتية بسبب الكساد الاقتصادي والتنافس الشديد بين الكفاءات للحصول على وظيفة واحدة. وفضلا عن ذلك فإن عوامل شخصية أخرى قد تؤثر تأثيرا سلبا في توقعات النتيجة كالعمر والجنس والطول والوزن والصحة الجسمية.

ويذكر (رضوان، ١٩٩٧: ٢٧) بأن توقعات الكفاءة الذاتية تؤثر على ثلاثة مستويات من السلوك، هي:

أولاً: اختيار الموقف.

ثانياً: الجهد الذي يبذله الفرد.

ثالثاً: المثابرة في السعي للتغلب على الموقف.

أبعاد الكفاءة الذاتية:

ذكر باندورا (Bandura, 1977: 194) ثلاثة أبعاد تتغير كفاءة الذات وفقاً لها وهي:

- **الشدة:** عندما يتم ترتيب المهمات حسب مستوى الصعوبة، على اعتبار أن توقعات الكفاءة عند مختلف الأفراد ربما تكون محددة بالمهام الأكثر سهولة، وتمتد إلى المهام متوسطة الصعوبة، لتشمل بعد ذلك المهام الشاقة أو الأكثر صعوبة.
- **العمومية:** بعض الخبرات تُوجد توقعات نجاح محددة، والبعض الآخر يُوجد إحساساً بالكفاءة أكثر عمومية، ويمتد إلى ما هو أبعد بكثير من موقف محدد.
- **القوة:** التوقعات الضعيفة قابلة للانطفاء بشكل سهل عن طريق الخبرات الفاشلة، في حين أن الأفراد الذين يمتلكون توقعات قوية للنجاح سوف يستمرون في مجهوداتهم نحو النجاح بالرغم من الخبرات الفاشلة.

ويذكر (رضوان، ١٩٩٧: ٣١) بأن باندورا استخدم هذه الوجوه في سياق العلاج السلوكي من أجل ضبطها إجرائياً. وتشكل دراساته على مرضى رهاب الأفاعي مثلاً جيداً حول ذلك. فقد سئل المرضى، على سبيل المثال، فيما إذا كان باستطاعتهم في الجلسة العلاجية اللاحقة ملامسة أفعى محددة (الشدة أو المستوى) وفيما إذا كان باستطاعتهم كذلك لمس أفاعي أخرى (درجة العمومية) وأيضا أي درجة هم واثقون من ذلك (القوة أو الثبات).

وترى الباحثة أن للوالدين دور هام في بناء شخصية الطفل المستقبلية بالإيجاب أو السلب، حيث يمثل الوالدين النموذج أو القدوة للطفل ومنهم يتعلم السلوكيات الصحيحة، ويتعلم الدور الاجتماعي، ويتعلم لغة مجتمعه وثقافته، وعاداته وقيمه واتجاهاته، ويسهم الوالدين بشكل كبير في اشباع حاجات الطفل المادية والنفسية والاجتماعية، فيشعر الطفل بالأمن والمحبة والاطمئنان، ويصبح أكثر توافقاً مع نفسه ومع الآخرين، ولفقدان كلا الوالدين أو أحدهما تأثير سلبي كبير على الطفل، نتيجة لذلك يشعر الطفل بالحرمان من الحب الأبوي والدفء الأسري، وعدم الأمن والاطمئنان، مما ينعكس على توافقه مع نفسه ومع الآخرين، وذلك يؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية لديه، حيث أن الوالدين من المصادر المهمة التي تعمل على تدعيم الشعور بالكفاءة الذاتية، وهذا ما يحتاجه الأطفال داخل المؤسسات الإيوائية.

مصادر كفاءة الذات:

ويشير شفارتس (Schultz, 1990:456) إلى أن باندورا يؤكد على عدة مصادر رئيسية تعمل على تدعيم المشاعر الخاصة بالكفاءة الذاتية لدى الأفراد، وهم الوالدون والمدرسون والأصدقاء. ولكن الوالدين من أهم المصادر التي تلعب دوراً كبيراً في تنمية وتطوير الكفاءة الذاتية في سنوات الطفولة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي نجح بها الفرد وإبراز أفضل الأهداف التي تم إحرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة، أو بمعنى آخر معرفة الخبرات الناجحة ثم عرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلاً من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع حتى تقوية القدرات التي ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية للفرد.

وتشير (رزق، ٢٠٠٩: ٧٥) إلى أن توقعات الفرد بالكفاءة تبني على أربع مصادر:

١. انجازات الأداء.

٢. الخبرات البديلة (الخبرات غير المباشرة).

٣. القناعة اللفظية.

٤. الحالات الفسيولوجية (الاستثارة الانفعالية).

١. انجازات الأداء: يؤكد باندورا (Bandura,1977: 193-194) بأن هذا المصدر من مصادر الكفاءة مؤثر

على نحو خاص، لأنه مبني على الخبرات الشخصية للإتيقان... بعد أن تتطور توقعات الكفاءة القوية من خلال النجاحات المتكررة، فإن التأثير السلبي للمحاولات الفاشلة من المحتمل أن ينخفض.

٢. الخبرات البديلة (الخبرات غير المباشرة): يذكر باندورا لا يعتمد الناس على النجاح

الذي حققوه بأنفسهم كمصدر وحيد للمعلومات بخصوص مستواهم في الكفاءة الذاتية، حيث تستمد الكثير من توقعات الكفاءة من الخبرات البديلة أو غير المباشرة. ويشير (جابر، ١٩٩٠: ٤٤٤) إلى أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يرفع كفاءة الذات، وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض كفاءة الذات، وعندما يكون النموذج مختلفا عن الملاحظ تؤثر المثيرات البديلة أدنى تأثير على الكفاءة... وللخبرات البديلة أقوى تأثير حين تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة... إن آثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الكفاءة، وقد يكون لها آثار قوية في انقاص الكفاءة...

٣. القناعة اللفظية: أشار باندورا (Bandura,1977: 195) إلى أنه تستخدم القناعة اللفظية على نطاق واسع

في محاولات التأثير على السلوك الإنساني؛ وذلك بسبب سهولتها وتوافرها في متناول اليد. حيث يقاد الناس من خلال الإيحاء بأنه بوسعهم أن يتغلبوا بنجاح على ما قهرهم في الماضي. توقعات الكفاءة التي تُحث بهذه الطريقة من المحتمل أن تكون أضعف من تلك التي تنتج من انجازات المرء الذاتية؛ ذلك لأنها لا توفر لهم أساسا مر بخبرتهم صادقا. وفي وجه التهديدات المثيرة للغضب والتاريخ الطويل في الفشل على التغلب عليها، مهما تم شحذ توقعات النجاح عن طريق الإيحاء يمكن أن تنطفئ بسرعة بواسطة الخبرات

الفاشلة. ويؤكد (جابر، ١٩٩٠: ٤٤٤) بأن الاقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع الكفاءة وخفضها.

٤. **الاستثارة الانفعالية:** يؤكد باندورا (Bandura, 1977: 196) بأن المواقف المليئة بالضغط والمرهقة بشكل عام تستدر استثارة انفعالية من شأنها أن يكون لها قيمة تعلم الشخص، وذلك حسب الموقف، كما تتعلق بالقدرة الشخصية. لذلك فإن الاستثارة الانفعالية مصدر مكون للمعلومات التي تؤثر على الكفاءة الذاتية المدركة في التغلب على المواقف المهددة.

ويذكر (جابر، ١٩٩٠: ٤٤٣) في كل طريقة من هذه الطرق تتم معالجة المعلومات عن ذات الفرد وعن البيئة معالجة معرفية كما يتم تناول ذكريات الخبرات السابقة مما يغير كفاءة الذات المدركة. وبالإضافة إلى هذه المصادر الأربعة فإن كفاءة الذات تتأثر بمعايير السلوك الداخلية.

كفاءة الذات كمنبئ بالسلوك:

يذكر كل من (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١: ٤٠٠) أن باندورا يرى أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة؛ فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائه، اعتماداً على معتقداته حول كفاءته الذاتية والتعلم والإنجاز.

ويذكر (جابر، ١٩٩٠: ٤٤٦) بأن كفاءة الذات ليست مثيراً لضبط السلوك ولكنها أحد المؤثرات الذاتية في سلوكنا. ومصدر الضبط لا يوجد في المثير أو البيئة ولكنه يوجد في التبادل الذي يحدث بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية. وكفاءة الذات متغير شخصي هام حين ترتبط بأهداف معينة وبمعرفة الأداء إنها تسهم إسهاماً هاماً في السلوك المستقبلي. حيث يعتقد باندورا أن الناس يحددون مستقبلهم ويشكلونه بالطريقة التي يسلكون بها وليس بمجرد التنبؤ بما سوف يحدث لهم في موقف معين.

ويشير (المساعد، ٢٠١١: ٦٨٢) إلى أن إدراك الذات وضبط الذات عبارة عن متغيرين يتحولان ويتغيران مع الزمن والمواقف، فإدراك الذات تتغير مع الزمن والتجارب التي يمر بها الإنسان أو المعرفة التي يكتسبها بأي طريقة كانت، وبالتالي فإن توقعات الكفاءة الذاتية تتغير مع الزمن ومع الخبرات.

كما أشار (خالد، ٢٠١٠: ٤١٦) بأن باندورا ميز بين الكفاءة الذاتية المعرفية والتي تمثل قدرات الفرد في الأداء الأكاديمي، والكفاءة الذاتية السلوكية من خلال تعلم مهارات جديدة، والكفاءة الذاتية الانفعالية بالسيطرة على الانفعالات، والكفاءة الذاتية الاجتماعية من خلال التفاعل مع الآخرين.

الفرق بين مفهوم الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات وتقدير الذات:

ولقد ميّز الكثير من علماء النفس والباحثين بين مفهوم الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات (الذات وتقدير الذات):

يذكر (حسونة، ٢٠٠٩: ١٢٧) بأن مفهوم كفاءة الذات يختلف عن مفهوم الذات، حيث تشير كفاءة الذات إلى تقييم الفرد لكفايته أو قدرته على أداء مهمة خاصة في سياق محدد، بينما مفهوم الذات يعتبر أكثر عمومية وأقل تأثراً بالسياق، ويشمل هذه الكفاية، والإحساس بالجدارة الذاتية المرتبطة بها، وقد لا يرتبط المفهومين ببعضهما... كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية الاجتماعية، بينما الكفاءة الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية. ويستفسر عن معتقدات الكفاءة الذاتية بسؤال هل أستطيع؟ والإجابة تحدد مدى الثقة بالنفس في انجاز مهمة معينة، بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة حول الكينونة والشعور، والإجابة تكشف عن درجة الإيجابية والسلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه.

كما أشار (العلوان والمحاسنه، ٢٠١١: ٤٠٠) أن مفهوم تقدير الذات فيشير إلى تقييم الفرد وشعوره عن نفسه، بينما تمثل الكفاءة الذاتية شعور الفرد نحو إنجاز مهمة ما؛ ولكن تأثير الكفاءة الذاتية على أداء الفرد أكاديمياً أكثر مقارنة بتأثير مفهوم تقدير الذات. وقد

تمّ استخدام مفهوم ضبط الذات كمفهوم مشابه للكفاءة الذاتية ليشيرا إلى كيفية تجاوب الفرد مع مثيرات بيئية معينة.

ونشرت صحيفة (Communique Handout,2010) أنه من الطبيعي أن نريد جعل أطفالنا يشعرون بشكل أفضل عندما يتعكر صفوفهم. إن أول غريزة هي أن نحاول أن ندفع من تقدير الذات لديهم بكلمات مدح عامة مثل: "قمت بعمل عظيم"، "سيكون الأمر على ما يرام" أو "أعتقد أنك الأفضل" في حين أن "معززات تقدير الذات" ربما تبدو مريحة، إلا أنها لا تعزز كفاءة الذات. حقا، تقدير الذات وكفاءة الذات ليسا نفس الشيء. تقدير الذات هو أن تشعر أنك راض عن نفسك. كفاءة الذات هي الاعتقاد بأن لديك المهارات والتي يمكنك الاعتماد عليها لتساعدك في الانجاز في الحياة وأن تصل لأهدافك. الشعور بالرضا الجيد عن النفس مهم، ولكن أفضل طريقة لمساعدة الأطفال أن يشعروا بشكل جيد عن أنفسهم هي أن توفر لهم فرصا مهمة لتعلم ما يقوهم وأن يساعدهم في أن يغرسوا اعتقاد بأنه يمكنهم الاعتماد على نقاط قوتهم عندما يواجهون تحديا.

الفرق بين توقعات الكفاءة الذاتية والتفاؤلية:

يذكر (رضوان، ١٩٩٧: ٢٨) بأن شفارتسر يميز بين "توقعات الكفاءة الذاتية" و"التفاؤلية" ويرى أن باندورا قد استخدم مصطلح "القناعات الذاتية التفاؤلية" عوضا عن "الكفاءة الذاتية المدركة"، ويرى أن هذا البناء الذي اقترحه باندورا في عام ١٩٧٧ لتوقعات الكفاءة يعبر عن "تفاؤلية وظيفية تحتل فيها الموارد الإيجابية مركز الاهتمام" وتشكل جزءا ضروريا من توقعات الكفاءة. وهو يختلف عن "التفاؤلية" النزوعية التي تقوم عليها توقعات النتائج العامة لشاير وكارفير التي تعرضت لانتقادات متعددة، فالاعتقاد بأن أمور الحياة ستسير بصورة جيدة من تلقاء نفسها عبارة عن توقعات عامة تختلف عن الثقة بالإمكانات الذاتية وبقدرة المرء على القيام بسلوك معين. ويقترح شفارتسر مفهوماً دقيقاً يرى نفسه، بأنه معقد وغير عملي يتمثل في "توقعات الكفاءة الذاتية التفاؤلية المعممة النزوعية" للفصل بين توقعات الكفاءة الذاتية والتفاؤلية النزوعية عند شرير وكارفير.

كفاءة الذات والمهارات الكامنة:

أشار كل من كلاجيت و جودهو (Claggett & Goodhue, 2011: 3) إلى أن كفاءة الذات المدركة تتعلق بمعتقدات الناس في قدراتهم الكامنة في تحشيد الدافعية، والموارد المعرفية، ومسارات العمل المطلوبة لممارسة التحكم في الأحداث في حياتهم. حيث يوجد فرق بين امتلاك المهارات وأن يكون المرء قادرا على استخدامها بشكل جيد وبشكل دائم في ظروف صعبة. لكي يكون المرء ناجحا، لا يجب عليه أن يمتلك المهارات المطلوبة فقط، ولكن عليه أن يمتلك معتقدا ذاتيا مرنا في قدراته على ممارسة التحكم في الأحداث لكي يحقق الأهداف المرغوبة. الناس ذوو نفس المهارات ربما يؤدون بشكل سيء أو بشكل كاف أو بشكل رائع وذلك بالاعتماد على ما إذا كانت معتقداتهم الذاتية بالكفاءة تعزز أو تفسد الدافعية وجهود حل المشكلة.

خصائص كفاءة الذات:

يرى (فيصل، ٢٠١١: ١١١) أن لكفاءة الذات خصائص عامة وهي:

١. الاعتقاد بأن الشخص يمكنه تنفيذ أحداث مطلوبة. أي أنها تشمل المهارات الممتلكة من طرف الشخص، وحكمه على ما يمكنه القيام به، مع ما يتوفر لديه من مهارات.
٢. ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي، أي أنها مجموعة من الأحكام لا تتصل بما يقوم به الفرد فقط، بل تشمل أيضا الحكم على ما يمكن تحقيقه، وأنها نتيجة للقدرة الشخصية.
٣. إنها تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما أنها تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
٤. إنها ترتبط بالتوقع والتنبؤ وليس بالضرورة أن تعكس توقعات قدرة الشخص وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن تكون إمكاناته قليلة ولديه توقع بكفاءة ذات مرتفعة.
٥. تتحدد بعدة عوامل مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد، مدى مواظبة الشخص.
٦. هي إدراك وتوقع مترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج منشودة.

وترى الباحثة أن هذه الخصائص تخضع كفاءة الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية الملائمة.

طرق تنمية كفاءة الذات:

حيث نشرت صحيفة (Communique Handout,2010) أنه يمكن العمل على تنمية كفاءة الذات عن طريق ما يلي:

١. **تحدي الأفكار السلبية:** عن طريق التعرف على التفكير السلبي ثم استخدام بعد ذلك أدلة وشواهد تثبت لماذا التفكير السلبي غير صحيح؟. ثم يتم استبدال الفكرة السلبية بفكرة إيجابية صادقة.
٢. **وضع الأهداف:** من خلال وضع أهداف واقعية واستراتيجيات للاستمرار في تحقيق هذه الأهداف عند مواجهة الصعاب.
٣. **الملاحظة، والتحليل، والاحتفال بالنجاحات:** يمكن لنا أن نزيد من كفاءة الذات عن طريق تعليم الأفراد على تحديد نجاحاتهم، وعلى أن يقدروا بشكل دقيق مساهماتهم. مثال: يمكن للوالدين أو المدرسين أن يعلموا الأطفال أن يحتفظوا "بمجلة نجاحات" فيها يسجلون نجاحاتهم وأن يضعوا قائمة بالمهارات، المواهب، والاستراتيجيات التي استخدموها لإحداث هذه النتيجة الإيجابية. هذا لا يساعد الأطفال فقط على بناء إدراكات ذاتية إيجابية، ولكن أيضا يوجد عاطفة إيجابية، والتي بدورها تؤدي إلى التفكير المبدع وتقوية أسلوب حل المشكلة.
٤. **تعزيز العملية:** أي تعزيز الأفراد على مجهوداتهم واستراتيجياتهم التي استخدموها لتحقيق النجاح، مثال: "لقد نجحت لأنك ثابرت في المهمة واستمرت فيها وجربت طرقا مختلفة لحل المشكلة" مثل هذا يؤدي إلى النجاح والمثابرة والانجاز أكثر من مدح الأفراد لكونهم أذكياء، مثال: "لقد نجحت فقط لأنك ذكي" إن التأكيد على الجهد

والاستراتيجية يساعد على تركيز الاهتمام على متغيرات يمكن لهم التحكم فيها: أي تقدير المحاولة الجادة والاستراتيجيات التي استخدموها.

٥. توفير فرصا لخبرات النجاح: إعطاء الأفراد فرصا للتحكم في بيئتهم. أي إيجاد فرص للأفراد لصناعة القرارات، وأن يستخدموا ويمارسوا مهاراتهم، وتجريب مسارات مختلفة لتحقيق أهدافهم سوف يساعد في بناء كفاءة الذات. هذا يتطلب معرفة أصيلة بنقاط قوة الفرد وأن نكون قادرين على ربط نقاط القوة هذه مع أهدافهم.

٦. الأمانة والواقعية: عندما يفشل شخص أو يمر بانكاسة، عدم التظاهر بأنها لم تحدث. إنه من الأفضل الإقرار بوجود الصعوبة (ذلك الأمر لا بد وأنه كان صعبا. أتفهم لماذا أصيبت بخيبة الأمل؟) وتحديد نقاط قوة محددة يمكن لهذا الشخص أن يستخدمها في المرة القادمة (أنت تستطيع تمرير الكرة بشكل جيد جدا. تمرير الكرة ربما يكون فعالا أكبر بكثير من تسديد الكرة من مكان بعيد جدا).

عندما نساعد الأفراد على أن ينتبهوا لمهاراتهم ونقاط القوة لديهم وأن نساعدهم على تحديد كيفية استخدامها بشكل أكبر، نحن نعلمهم كفاءة الذات. وأن الإقرار بواقعية الموقف ينقل أنك بشكل أصيل تفهم ما خبره الفرد وتساعد على أن يرى نفسه كشخص يمكنه مغالبة التحدي.

وفي ختام المبحث تؤكد الباحثة على أن مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني، ولقد ظهر هذا المفهوم على يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا (Albert Bandura) (1977)، حيث أنه من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، ولقد حظى هذا المفهوم في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة خصوصا في مجال تعديل السلوك، وما زال له بريق ينال اهتمامات الدارسين والباحثين والعلماء، فهو يستخدم للإشارة إلى اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة.

فالشخص الذي يقتنع بقدرته على تحقيق النجاح والوصول للنتائج المرجوة يكون لديه إدراك لمستوى إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية، تدفعه لاستخدامها في معالجة المواقف الصعبة أو المشكلات والتأثير في الأحداث؛ لتحقيق انجاز ما في ظل الظروف البيئية المحيطة به. وهذا يعني أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة لما لديه من معتقدات شخصية، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية التي تمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، حيث أن الفرد يعمل على تفسير انجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها مما يجعله يبذل قصاري جهده لتحقيق النجاح.

فكلما زاد الإحساس بالكفاءة الذاتية زاد الجهد والمثابرة والصلابة، فالأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة، كما يستطيعون اتخاذ القرارات ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عال.

بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالاكتئاب والقلق والعجز وانخفاض التقدير الذاتي وامتلاك أفكار تشاؤمية مثل: عدم القدرة على الانجاز والنمو الشخصي، حيث أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة غير قادرين على التعامل الجيد مع المواقف وأكثر احتمالا للفشل، لذلك الشعور بالكفاءة الذاتية يعتبر عاملا حاسما في النجاح أو الفشل في الحياة.

ولتحسين كفاءة الذات لدى الأفراد يتم استخدام أسلوب يتفاعل مع ذلك وهو الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث أن كفاءة الذات ترتبط بالبعد المعرفي وتتأثر بمعارفنا وإدراكاتنا، فإن الإرشاد المعرفي السلوكي أسلوب إرشادي يتميز بتأكيدده على الأنشطة المعرفية مثل المعتقدات والتوقعات والعبارات الذاتية وحل المشكلات.

المبحث الثاني

الإرشاد المعرفي السلوكي

الإرشاد المعرفي السلوكي أسلوب إرشادي يتميز بتأكيدده على الأنشطة المعرفية مثل المعتقدات والتوقعات والعبارات الذاتية وحل المشكلات. كما يعمل على دمج الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك مع الجوانب المعرفية للمسترشد الذي يطلب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه. وبالإضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني أو العاطفي للمسترشد وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات سلوكية، معرفية، انفعالية، اجتماعية، وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه.

ويذكر (المنكوش، ٢٠١١: ٣٥) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعد أحد التيارات الإرشادية الحديثة التي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات النفسية، ويهدف هذا الأسلوب من الإرشاد إلى إقناع المسترشد بأن معتقداته غير منطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف، ويهدف بذلك إلى تعديل إدراكات المسترشد المشوهة ويعمل على أن يحل محلها طرقاً أكثر ملائمة للتفكير، من أجل إحداث تغييرات معرفية وسلوكية وانفعالية لديه.

كما تذكر (المالكي، ٢٠٠٥: ١١٢) أن الاقلاع عن الأفكار غير المنطقية والمعتقدات غير العقلانية يعني إزالة هذه الأفكار والمعتقدات ليحل محلها أفكار ومعتقدات منطقية وعقلانية، ويعتمد كل ذلك على الحوار الإرشادي المرتكز على العقل والمنطق وليس على سلطة المرشد.

تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي:

- **عرفته (زهران، ٢٠٠٤: ١١):** بأنه "طريقة إرشاد نفسي مباشر وموجه، يُدخل العقل والمنطق في الإرشاد النفسي، ويستخدم فنيات تربوية معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشد لتصحيح معتقداته اللاعقلانية، التي يصاحبها خلل انفعالي واضطراب سلوكي إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي".
- **وعرفه (حسين، ٢٠٠٤: ٨٦):** باعتباره "أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة العملاء في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع".
- **تعريف (مقدادي، ٢٠٠٨: ٢٧٩):** هو "مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى إيصال الفرد لحالة الاستبصار بأسباب الاضطراب لديه، وتعليمه الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع أساليب هذا الاضطراب، بحيث تصبح جزءاً من ذخيرته السلوكية على شكل أبنية معرفية وتوظف لهذا الغرض العديد من الأساليب التي وضعتها النظرية المعرفية السلوكية".
- **تعريف (السيد، ٢٠٠٩: ٧١٢)** هو "منهج إرشادي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عملية التفكير لدي العميل".
- **تعريف (الغامدي، ٢٠١٠: ٢١)** هو "وسيلة من وسائل الإرشاد النفسي التي يمكن استخدامها في تخفيف اضطرابات القلق ومساعدة هؤلاء المرضى على التكيف داخل البيئة من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة، وتدريبهم على أداء السلوك الصحيح وذلك من خلال استخدام الأساليب المعرفية والسلوكية. وذلك من خلال استخدام فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي التالية: (المراقبة الذاتية- صرف الانتباه- التخيل- التعويض- الواجبات المنزلية- الاسترخاء)".

• **تعريف (إبراهيم، ٢٠١٣: ٥):** هو "أحد أساليب الإرشاد النفسي والذي يستخدم أساليب وطرقاً أكثر إيجابية عن طريق دمج فنيات الإرشاد المعرفي وفنيات الإرشاد السلوكي معاً، مما يؤدي إلى مساعدة الأفراد على تطوير مهاراتهم المعرفية وإعادة بناء أفكارهم، وممارسة السلوكيات الإيجابية وتدعيمها محدثة تغييراً في كيفية رؤيته لذاته وللعالم وللمستقبل".

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة للإرشاد المعرفي السلوكي اتفقت على أنه:

- أسلوب إرشادي وعلاجي.
- يركز على تصحيح المعتقدات الخاطئة لدى الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية.
- يساعد الفرد على ممارسة السلوكيات الإيجابية وتدعيمها.
- يقوم بدمج فنيات الإرشاد المعرفي وفنيات الإرشاد السلوكي معاً.

لذا تعرف الباحثة الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه: أسلوب إرشادي وعلاجي يقوم على دمج فنيات الإرشاد المعرفي وفنيات الإرشاد السلوكي معاً، مما يساعد على تصحيح المعتقدات الخاطئة لدى الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية، لممارسة السلوكيات الإيجابية وتدعيمها.

مؤسسو الإرشاد المعرفي السلوكي:

ذكر (محمد، ٢٠٠٠: ١٨) بأن الأطر النظرية لهذا المنحى العلاجي تتمثل في تلك الأساليب التي قدمها كل من ميكينبوم وألبرت إيس وأرون بيك وفيكاتور رايمي إلا أن باترسون يرى أن ما فعله كل من ميكينبوم ورايمي يعد بمثابة محاولة لم تكتمل في سبيل الوصول إلى نظرية علاجية، ولكنهما مع ذلك قد قطعاً شوطاً كبيراً باتجاه النظرية المعرفية السلوكية في العلاج.

كما يذكر (جي، ٢٠١٢: ١٣-١٦) أن كل من أرون تي بيك، وألبرت إيس أسسا العلاج النفسي الذي أصبح يعرف بعد ذلك بالعلاج المعرفي السلوكي، وإن كان كلا منهما يعمل بشكل مستقل عن الآخر... أطلق إيس في البداية على هذا العلاج اسم العلاج النفسي العقلاني ثم أطلق عليه بعد ذلك العلاج العقلاني الانفعالي، وأخيرا أطلق عليه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ليؤكد على الأهمية المتداخلة للمعرفة، والسلوك، والوجدان (الانفعال). ويرى (محمد، ٢٠٠٠: ١٢٠) أن الاسم الجديد المتمثل في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يعكس الاتجاه ذا النموذج الثلاثي في التعامل مع الاضطرابات الانفعالية، وهو أن الفرد يجب أن يفكر ويشعر ويسلك في الاتجاه المعاكس لاعتقاده وأفكاره اللاعقلانية حتى يمكن أن يحدث تغير بنائي في حياته. وأننا لكي نفهم سلوكا معيننا علينا أن نفهم كيف يشعر الفرد ويفكر ويسلك، إذ أنه عندما يشعر أو يفعل فإنه يفكر ويسلك أيضا، وعندما يفكر فإنه يفعل ويسلك، وعندما يسلك أو يتصرف فإنه يفكر ويفعل.

على الرغم من أن بيك وإيس يعتبرا الرائدین في هذا المجال، إلا أن الفكرة الرئيسية التي أدت إلى ظهور هذا المدخل الجديد للعلاج النفسي ليست جديدة. حيث تشير (زهران، ٢٠٠٤: ٦٤) إلى أنه يرجع تاريخ الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إلى الفلسفة الرواقية؛ فقد كان أصحاب هذه المدرسة من أمثال إبيكتيتوس، وماركوس أوريليوس، بالإضافة إلى عدد من المفكرين البوذيين القدماء هم الذين قاموا بوضع المبادئ الأساسية التي تركز عليها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

كما أشار (حسين، ٢٠٠٤: ٨٦) إلى أن المدرسة الرواقية ترى أن الأشياء في ذاتها وطبيعتها لا تثير الخوف أو القلق لدى الفرد ولكن الآراء التي يكونها الفرد عن هذه الأشياء والموضوعات أو الطريقة التي يدرك بها تلك الأشياء هي السبب الحقيقي وراء ذلك.

ويذكر (كوروين وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٩) إلى أن المبدأ الأساسي والمركزي للعلاج المعرفي السلوكي هو أن الأفكار والوجدان والسلوك والجوانب الفسيولوجية هي كلها مكونات لنظام موحد، فالتغير الحادث في أي مكون منها يكون مصحوبا بتغير في المكونات الأخرى... والعلاج المعرفي السلوكي يدرك الطبيعة الموحدة لهذا الكل

المتآلف... كما أنه يفترض أن كل فرد يستحضر في الموقف نفسه مدى مختلفا من المشاعر، والاستجابات الفسيولوجية، والسلوك، وتعتبر الأفكار هي الموجه لهذه المكونات الثلاث، حيث أنها ليست ناشئة عن الموقف بشكل أساسي، وإنما تتوقف على الطريقة التي ينظر بها كل منا للموقف نفسه.

حيث أكد (جي، ٢٠١٢: ١٧) أننا نشعر بالقلق، أو الغضب، أو الحزن فقط عندما يكون لدينا مبرر لذلك. بمعنى آخر، ليس الموقف في حد ذاته، ولكن مدركاتنا، وتوقعاتنا، وتفسيراتنا (التقييم المعرفي) للموقف هي المسؤولة عن وجدانياتنا.

ويرى (الطيب، ١٩٨٩: ١٢٠) أن التفكير والانفعال الإنساني ليسا بعلميتين متباينتين أو مختلفتين، وإنما تتداخل بصورة ذات دلالة، وإنهما - لكل الأغراض العملية - يعتبران من عدة نواح نفس الشيء أساسا... هناك بعض الطرق الرئيسية التي تولد الانفعال وتحكم فيه، وإن أحد هذه الطرق هو التفكير، إن كثيرا مما نسميه بالانفعال ليس أكثر ولا أقل من نوع بعينه من الفكر يتسم بالتحيز والحكم المسبق أو التقييم المتطرف.

ويذكر (الخطيب، ١٩٩٨: ٢٧١) أن سبب معاناة الفرد لا تعود إلى الأحداث التي يواجهها في حياته، وإنما تعود معاناته إلى كيفية النظر إليها والتعامل معها، لأن ذلك هو الذي يقود الفرد إلى ردود الأفعال الانفعالية، كانعكاس لاستجاباته العقلية من خلال اختياره لطريقة تفكير معينة، تحدد طبيعة استجاباته لتفسير الأحداث الحياتية التي يمر بها. كما يذكر (سفيان، ٢٠٠٤: ٢٩٩) أن التفكير العقلاني هو أسلوب يقترن بالمقولة الشهيرة (حياتك من صنع أفكارك).

ويشير (محمد، ٢٠٠٠: ٢٢) إلى أن الاضطراب النفسي بالنسبة للمرشد المعرفي السلوكي يعد في الأساس اضطرابا في التفكير حيث يقوم المسترشد بتحريف الواقع بطريقة مفترضة الحساسية، وتؤثر عمليات التفكير في نظرة المسترشد نحو العالم، وينتج عنها انفعالات مختلفة وظيفيا ومشكلات سلوكية، ومن ثم يحاول المرشد أن يقوم بتعديل سلوك المريض من خلال التأثير في عمليات التفكير لديه وذلك بمساعدته على تعيين مفاهيمه الخاطئة، وتوقعاته غير الواقعية، إلى جانب اختبار مدى صدقها ومعقوليتها.

وتذكر (السيد، ٢٠٠٩: ٧١١) أن نظرية العلاج المعرفي السلوكي نتاج تداخل ثلاث مدارس هي العلاج السلوكي، العلاج المعرفي، علم النفس الاجتماعي المعرفي، وترتكز على إطار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا.

المفاهيم الأساسية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يذكر (ملحم، ٢٠٠١: ٤٢٨) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يقوم على بعض التصورات والفروض المتعلقة بطبيعة الإنسان وطبيعة التعاسة، والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها. ومن بين هذه التصورات والفروض:

١. يشير (كوروين وآخرون، ٢٠٠٨: ٣٠-٣١) إلى أن الأفكار يمكن أن تؤدي إلى الانفعالات والسلوك.

٢. أن الاضطراب الانفعالي (الوجداني) ينشأ من التفكير المنحرف السلبي (الذي يؤدي إلى انفعالات وسلوكيات غير مساعدة للفرد).

٣. هذا الاضطراب الوجداني يمكن علاجه بمجرد تغيير التفكير (الذي يفترض أنه متعلم).

٤. وذكر (زهران، ٢٠٠٥: ٣٦٦-٣٦٧) أيضا: أن الإنسان ما بين عقلائي وغير عقلائي، والسلوك العقلائي يؤدي إلى الصحة النفسية.

٥. ينبع التفكير غير العقلائي من التعلم غير المنطقي من الوالدين والثقافة.

٦. الإنسان يعبر عن فكره رمزيا ولغويا. وكل من الفكر والانفعال يتضمنان "الكلام مع الذات" في شكل جمل مستدخلة وإذا كان الفكر مضطربا صاحبه انفعال مضطرب وكأن الفرد يحدث نفسه دائما بالفكر غير المنطقي ويترجمه في شكل سلوك مضطرب.

٧. تفكير الإنسان هو الذي يلون المدركات بجعلها حسنة أو رديئة، نافعة أو ضارة، مطمئنة أو مهددة.

٨. كما ذكر (حسين، ٢٠٠٤: ٨٨-٨٩) أيضا: أن الناس تسلك وفقا لتوقعاتهم عن استجابات الآخرين وهذا التوقع كعملية معرفية له تأثيره على الاضطراب الانفعالي حيث أن الأفراد في بعض الأحيان يميلون إلى إعطاء أحكام كاذبة لنيل رضا الآخرين واستحسانهم.

٩. يميل الأفراد إلى استخدام بعض الميكانيزمات الدفاعية ضد أفكارهم وسلوكهم وذلك حفاظا على ذواتهم، بمعنى أنهم يميلون إلى عدم الاعتراف لأنفسهم أو للآخرين بأن سلوكهم وتفكيرهم خاطئ وأكثر سلبية.

١٠. يعزو الأفراد مشكلاتهم واضطراباتهم الانفعالية إلى الأحداث الخارجية ومن ثم تكون الاضطرابات الانفعالية لديهم قائمة على إعزات خاطئة.

١١. ويذكر (العزة، وعبد الهادي، ١٩٩٩: ٩٥) أن الأحداث الخارجية ليست هي المسؤولة بشكل مباشر عن اضطرابتنا النفسية، ولكن طريقة تفكيرنا اتجاهها هي المسؤولة عن ذلك الاضطراب.

نظرية ABC في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

يوضح (جي، ٢٠١٢: ١٨) العلاقة بين العبارات الذاتية وتفسير الأحداث في العالم الخارجي حسب نموذج إيليس للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (ABC):

حيث (A) تعني الخبرة المنشطة Antecedent، (B) تعني الاعتقاد Belief، و (C) تعني النتيجة Consequence. ربما (B) تعني الفراغ لأن الفكرة يمكن أن تحدث بشكل سريع وآلي حتى أن الفرد يتصرف بشكل تأملي للحدث بدون تأمل ناقد. إذا لم تكن المعرفة في قلب وعي الفرد، فمن الصعب التعرف عليها، وهذا هو السبب الذي جعل بيك يطلق عليه التفكير الآلي... على الرغم من الفروق في المصطلحات التي استخدمها كل من بيك وإيليس، إلا أن كلا منهما طور بشكل مستقل مداخل علاجية متشابهة إلى حد

بعيد. الفكرة التي تقف خلف الطرائق التي استخدمها وطورها كل منهما تتمثل في أن المعارف المشوهة هي قلب المشكلات النفسية.

يشير (حسين، ٢٠٠٤: ٩٢) إلى أن إليس بعد أن وضع هذا النموذج قام باستكمالها وطوره حتى أصبح نموذجاً جديداً هو (ABCDEF) وتمثل الحروف الثلاثة الجديدة الأسلوب الإرشادي العلاجي الذي ينتهجه إليس مع عملائه فالحرف (D) Disputation ويتضمن مفهوم المجادلة والاحتجاج على المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخاطئة مما يجعل المسترشد يتحدى نفسه ويتحدى أفكاره واعتقاداته ويجادلها ويحتج على عدم منطقيتها ثم يغيرها. أما الحرف (E) Final new effect وتتضمن التأثير النهائي الجديد الذي يحققه الفرد نتيجة لتغيير أفكاره واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية. أما الحرف (F) Feelings وهي تتضمن المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي وهي الخطوة الأخيرة والتي من خلالها تتغير انفعالات الفرد السلبية إلى انفعالات موجبة وهو الهدف الرئيسي للإرشاد العقلاني الانفعالي.

أشار (محمد، ٢٠٠٠: ٦٠) إلى أن الشخصية عند بيك تتكون من مخططات أو أبنية معرفية تشتمل على المعلومات والمعتقدات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد والتي يكتسبها خلال مراحل النمو... ويرى بيك أن الأبنية المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية، وتؤثر على إدراكات الفرد والتفسيرات التي يقدمها للأشياء، والذاكرة. ويتم إدراك الخبرات في ضوء علاقتها بالأبنية المعرفية للفرد... هذا وينفعل الناس بالأحداث وفقاً لمعانيها لديهم، وتؤدي تفسيراتهم للأحداث إلى استجابات انفعالية مختلفة... ويهتم بيك بالأفكار التلقائية أو الأتوماتيكية السلبية أي التي تظهر وكأنها منعكسات آلية، وتبدو معقولة جداً من وجهة نظر المريض وبالتالي تقاوم التغيير.

ويرى (حسين، ٢٠٠٤: ٩٢) أن كل استجابة انفعالية سواء كانت سارة وإيجابية أو مؤلمة وسلبية وراءها بناء معرفي ومعتقدات لدى الفرد سابقة لظهور الانفعالات.

أخطاء التفكير:

عرف (كوروين وآخرون، ٢٠٠٨: ٣٤) **أخطاء التفكير**: بأنها تشويهاً معرفية أو أنها تفكير ملتوي. وتحديد الأفكار الآلية وأخطاء التفكير المتضمنة داخلها تؤدي دوراً رئيسياً في الإرشاد المعرفي السلوكي.

ويذكر (محمد، ٢٠٠٠: ١٠٠-١٠١) أن بيك أضاف خمسة تشويهاً معرفية لها دورها الفاعل في توتر العلاقات المختلفة، وهي:

١. الرؤية الضيقة (النفق): والتي لا يدرك الفرد من خلالها وفي ضوءها سوى ما يتفق مع حالته العقلية فقط.
٢. التفسيرات المنحازة أو العزو السلبي والذي يتعلق بشريك الفرد.
٣. إطلاق أسماء أو مسميات سلبية على الأشياء والأشخاص.
٤. قراءة العقل أو الأفكار والتي تفترض أن الفرد يعرف ما يفكر فيه شريكه، وأن هذا الشريك يجب أن يكون قادراً على أن يقوم بتخمين ما يفكر فيه الفرد.
٥. التعقل أو التفكير الذاتي أو الاعتقاد بأن الفرد يشعر أن انفعالاته قوية بما فيه الكفاية وأن هناك ما يبرر ذلك.

كما أشار (الطيب، ١٩٨٩: ١٠٢) إلى **أخطاء التفكير** التي وردت في كتاب إيس

ومنها:

١. من الضروري أن يكون الشخص محبوباً أو مرضياً عنه من كل المحيطين به.
٢. أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاءة والمنافسة والإنجاز حتى يمكن اعتباره شخصاً ذا أهمية.
٣. بعض الناس يتصفون بالشر والوضاعة والجبن ولذلك فهم يستحقون أن يواجه لهم اللوم والعقاب.

٤. إذا سارت الأمور على غير مراد الفرد، فإن هذه كارثة مدمرة.
٥. الاضطرابات والمشكلات تسببها عوامل وظروف خارجية لا يتحكم فيها الفرد.
٦. الأشياء الخطيرة والمخيفة تستحق التوتر واحتمال حدوثها يستحق القلق.
٧. إنه من الأسهل أن نتقاضي بعض الصعوبات والمسئوليات الشخصية على أن نواجهها.
٨. ينبغي على الفرد أن يكون مستندا على آخرين وأن يكون هناك شخص أقوى منه يستند عليه.
٩. إن الخبرات والأحداث المتصلة بالماضي هي المحددات الأساسية للسلوك في الوقت الحاضر، وإن تأثير الماضي لا يمكن استبعاده.
١٠. يجب أن يحزن الشخص لمشكلات واضطرابات وأحزان الآخرين.
١١. هناك دائما حل صحيح و كامل لكل مشكلة يجب الوصول إليه، وإلا حدثت كارثة.
- ويذكر (محمد، ٢٠٠٠: ٦٣-٦٤) أن سليمان الريحاني أضاف فكرتين أساسيتين تعتبر كل منهما لا عقلانية وشائعة في مجتمعنا العربي، هما:
١. ينبغي أن يتسم الفرد بالرسمية والجدية في تعامله مع الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس.
٢. لا شك أن مكانة الرجل تعد هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة.

وتشير (زهران، ٢٠٠٤: ٧٦) إلى أن ألبيرت إيس قدم تصنيفاً متطوراً للأفكار اللاعقلانية، كما يشير (محمد، ٢٠٠٠: ٣٠-٣١) إلى أن إيس وجد أن الأفكار اللاعقلانية التي عرض لها منذ البداية والتي خرج بها من دراسته للعديد من المرضى الذين كانوا يترددون عليه أنها يمكن أن تتدرج تحت ثلاث فئات رئيسية تتعلق بالأولى بالذات، والثانية بالآخرين، والثالثة بالظروف.

وهي كالتالي:

١. يجب أن يكون أدائي جيداً وأن أنال موافقة الآخرين ورضاهم وإلا فسوف أكون غير كفاء ولا قيمة أو جدوى لي.
 ٢. يجب أن يتسم الآخرون تحت كل الظروف وفي كل الأوقات بالعدل وأن يكونوا ودودين في تعاملهم معي وإلا فسوف يكونوا مصدر إزعاج لي.
 ٣. يجب أن تكون الظروف التي أحيأ فيها مريحة ومناسبة وتوفر لي الأمان وإلا فسوف يكون العالم مزعجاً ولا يمكنني أن أحتمله وستصبح الحياة لا تستحق أن نحياها.
- يذكر (يوسف، ٢٠٠١: ١١٦) أن أليس يرى أن هذه الأفكار اللامنطقية هي المسئولة عن كثير من الاضطرابات التي يصاب بها البشر، وأن علاجهم يجب أن يبدأ من تغيير هذه الأفكار وتعديلها.
- وتذكر (زهران، ٢٠٠٤، ص ٧٨) أنه يمكن تغيير هذه المعتقدات الخاطئة أو اللاعقلانية عن طريق الإرشاد العقلائي الانفعالي إذا أدخلنا في نواتنا ثلاثة أشياء أساسية:

١. أن نظم معتقداتنا تجاه الأحداث المنشطة والخبرات هي التي تسبب سلوكياتنا وانفعالاتنا المضطربة.
٢. أن الاحتفاظ وإعادة تعلم الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية يسبب الإحباط والاضطراب.

٣. يمكن تغيير وملاحظة الاضطراب من خلال العمل الجاد ومناقشة معتقداتنا اللاعقلانية وآثارها.

محكات السواء النفسي عند إيس:

ويعرض (محمد، ٢٠٠٠: ١١٢-١١٣) أن إيس حدد ثلاثة عشر محكاً للسواء النفسي هي:

١. اهتمام الفرد بذاته وتحقيق رغباته المقبولة.
٢. الحصول على الاهتمام الاجتماعي وجعل رغباته مقبولة على المستوى الاجتماعي.
٣. تقليل الإحباط وامكانية التعامل معه بواقعية.
٤. المرونة في الأفكار والأفعال.
٥. توجيه الذات والاعتماد على النفس.
٦. بقاء الفرد سعيداً على الرغم من عدم تأكده مما يحمله له المستقبل.
٧. القدرة على تحقيق اللذة السعادة على المدى الطويل.
٨. التعهد ببذل محاولات خلاقية.
٩. القدرة على التفكير العلمي.
١٠. القدرة على مواجهة المخاطر.
١١. الواقعية.
١٢. تقبل الذات.
١٣. الشعور بالمسئولية الذاتية عن الاضطراب الانفعالي وعدم لوم الآخرين أو الظروف البيئية على ذلك.

أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

يشير (مليكه، ١٩٩٠: ١٩٢) إلى أنه لا تختلف أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي عن أهداف الارشاد النفسي بعامة. وهي تشمل:

١. الاقلال من المعاناة الذاتية للفرد والأفعال اللااتواؤمية، والاقلال من الاضطرابات العصابية وحل مشكلات الحياة.
٢. مساعدة المسترشد وإكسابه الاستبصار.
٣. تعليم المسترشد تعديل اتجاهاته ومعتقداته، وتبني التفكير العقلاني والأفكار المنطقية حتى بعد انتهاء العلاج.

كما أشار (فايد، ٢٠٠٥: ٦٥) إلى أن الهدف من الإرشاد المعرفي السلوكي مساعدة المسترشدين على تغيير الطريقة التي يفكرون بها وكذلك الطريقة التي يسلكون بها... من خلال إعادة تنظيم "حديث الذات" الخاص بالشخص ومن ثم تغيير سلوكه وطبيعة التدعيم المنتقاة من البيئة. وبهذه الطريقة يمكن تمكين المسترشدون من تقييم مساهماتهم الخاصة في مشاكلهم وتعليمهم سلوكيات بديلة صحية.

خطوات العملية الإرشادية:

يذكر (محمد، ٢٠٠٠: ١٢٦-١٢٧) ما عرضه دريدان ويانكورا لتلك الخطوات التي تتضمنها العملية الإرشادية في إطار الاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي والتي تهدف إلى مساعدة العميل كي يتغلب على مشكلاته الانفعالية وذلك من خلال استخدام نموذج ABC. وتتمثل تلك الخطوات فيما يلي:

١. التعرف على المشكلة وتحديدها.
٢. الاتفاق على الأهداف وتحديدها بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة، وتقييم النتائج المترتبة على المشكلة.

٣. تقييم الأحداث المنشطة أو المسببة للمشكلة، وتحديد وتقييم أي مشكلات انفعالية ثانوية.

٤. تعليم المسترشد إدراك العلاقة بين الاعتقادات والنتائج.

٥. تقييم الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية، وربطها بالنتائج، ومن ثم دحضها.

٦. الواجبات المنزلية.

وترى الباحثة أنها استفادت من هذه الخطوات العملية أثناء بناء البرنامج الإرشادي والمقياس، حيث تم تحديد مشكلة الدراسة من خلال زيارة المؤسسات الإيوائية في محافظات غزة وعمل لقاءات مع المشرفين داخل هذه المؤسسات، ولقاءات مع عدد من الأطفال المقيمين في المؤسسة لتحديد طبيعة المشكلة بشكل دقيق وتحديد النتائج المترتبة عليها، وتحديد العوامل المسببة للمشكلة، كما تم وضع الأهداف بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة، كما ركزت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي على تعليم أفراد المجموعة التجريبية إدراك العلاقة بين الاعتقادات والنتائج، وعلى تقييم الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية، وربط الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية بالنتائج، ودحض الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية، كما اهتمت الباحثة بالواجبات المنزلية ومراجعتها في بداية كل جلسة.

استراتيجيات وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي:

إن الإرشاد المعرفي السلوكي يتميز بمحاولة الدمج بين الأساليب المعرفية من ناحية والأساليب السلوكية من ناحية أخرى، كما أنه يتضمن العديد من الأساليب الانتقائية التي يصعب حصرها نظراً لتعددتها وتنوعها كي تلائم كل عملية تدخل إرشادي طبقاً لما تمليه الظروف الخاصة للموقف، لذا استخدمت الباحثة عدداً من هذه الأساليب الأكثر ملاءمة لتنمية كفاءة الذات أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي وهي: "الحوار، المناقشة، العصف الذهني، فنية إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، الحديث الإيجابي مع النفس، فنية النمذجة من خلال عرض القصص، فنية التخيل والتأمل، الاسترخاء، فنية التعزيز الإيجابي، تكلفة الاستجابة، الواجب المنزلي، لعب الأدوار".

وفيما يلي عرض لبعض أساليب الإرشاد المعرفي السلوكي:

إعادة البناء المعرفي: يؤكد (محمد، ٢٠٠٠: ٦٤) على توضيح العلاقة ABC فالنتائج (C) ليست وليدة الأحداث المنشطة (A) التي تسبقها وإنما هي وليدة نسق التفكير والمعتقدات (B)، ثم يتم الانتقال إلى تنفيذ (D) الأفكار اللامنطقية (irB). وعن طريق مساعدة المسترشد على تنفيذ أفكاره ومساعدته على تكوين أفكار منطقية أفضل يكون المرشد بذلك قد حقق الأثر المعرفي وساعد المسترشد على إعادة بناء الجوانب المعرفية لديه. وتشير (نفين، ٢٠٠٩: ٧١٤) إلى الهدف من هذا الأسلوب وهو أن يقوم المرشد بمساعدة المسترشد على اكتساب جوانب معرفية جديدة ترتبط بمشكلاته لتحل محل الأفكار والمعارف الخاطئة حتي يستطيع أن يوظف هذه الأفكار الجديدة في ممارسته اليومية...

• كما أشارت نفين إلى أسلوب **الاستعراض المعرفي:** وهو يعتبر أحد الاستراتيجيات الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي، و يتضمن (التقدير المعرفي) لتحديد أسباب المشكلة أو الاضطراب ويمكن أيضا الاعتماد على التقارير الذاتية اليومية التي توضح أسباب السلوك اللاعقلاني.

• **الحوار السقراطي:** ذكر (السواط، ٢٠٠٨: ٣٨) أن الإرشاد المعرفي السلوكي عملية تجريبية تعاونية يشترك فيها المرشد والمسترشد في وضع أهداف المرشد وجدول أعمال كل جلسة وجمع الأدلة المنظمة لصالح أو ضد اعتقادات المسترشد بطريقة تشبه الطريقة العلمية لفحص الفروض، ويتم فحص هذه الفروض باستخدام الأسئلة السقراطية (نسبة إلى سقراط) من قبل المرشد بدلاً من التحدي المباشر لأفكار المسترشد واعتقاداته إلى جانب الفنيات المعرفية السلوكية الأخرى. كما أشارت (زهران، ٢٠٠٤: ٨٥) إلى أنه حينما يستخدم الأسلوب السقراطي في تنفيذ الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية فإن مهمة المرشد تكون طرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالجوانب اللامنطقية والمختلفة وظيفياً لمعتقدات المسترشد اللاعقلانية. والهدف من ذلك تشجيع المسترشد على التفكير في نفسه وتصحيح سوء فهمه.

أساليب التخيل المعرفي وهي كالتالي:

- **التخيل المضاد لصدمة المستقبل:** يذكر (كوروين وآخرون، ٢٠٠٨: ١٦٤) على الفرد أن يتخيل نفسه بأنه يتكيف ويواجه مختلف التصورات التي يخافها عن أحداث المستقبل.
 - **العلاج التنفييري:** يشير (حسين، ٢٠٠٤: ٨٠) إلى أنه في هذا الأسلوب ترتبط صورة تخيلية غير سارة مع منبهات تفجر استجابة غير مرغوبة، وذلك يساعد المسترشد في التقليل أو إيقاف تكرار المرات التي تصدر فيها الاستجابة غير المرغوبة.
 - **العلاج بالقراءة:** أشارت (زهران، ٢٠٠٤: ٨٥) إلى أن العلاج بالقراءة يكون عن طريق تكليف المسترشد بالقراءة والاطلاع على بعض الكتب أو المقالات أو المودبولات ذات الصلة بمشكلته، وذلك كنوع من المساعدة في تنفيذ معتقداته اللاعقلانية.
- كما يذكر (كوروين وآخرون، ٢٠٠٨: ١٦٧-١٧٩) الأساليب التالية:
- **عبارات التصدي للمشكلات:** عندما يقوم المسترشد بتطوير بعض صور المواجهة المساعدة، فهو يكون مستعدا دائما لمواجهة مشكلته.
 - **التخيل المضاد:** يسمح هذا الأسلوب للمسترشد بأن يتخيل نفسه يواجه موقفا صعبا متوقعا، ويستخدم في عديد من المواقف.
 - **أسلوب تحليل المكسب والخسارة:** تحليل المكاسب والفوائد للتخلي عن سلوك أو عادات سلبية يساعد المسترشد على تقييم ما إذا كانت هناك قيمة ما من الاستمرار في سلوك ما.
 - **متصل تقليل الكوارث:** أسلوب يوضح للمسترشد أنه بالرغم من أن الأشياء السيئة تحدث إلا أنها نادرة، (ولو حدثت) فهي ليست نهاية العالم. وباستخدام نموذج متصل قياس السوء بمدرج يبدأ من ١ - ٩٩.٩، يطلب من المسترشد أن يبين مدى سوء الموقف المتوقع...، ومتصل تقليل الكوارثية يسمح للمسترشد بإعادة تقدير مدى سوء المواقف واقعا وأن يقوم بصياغة المشكلة من وجهة نظره.

- **كتابة الخطابات:** في بعض الأحيان يكون بعض المسترشدين عاجزين عن التعبير عن مشاعرهم تجاه شخص معين أثناء جلسة الإرشاد، ومن المناسب أن نطلب من المسترشد القيام ببعض المهام ما بين الجلسات، أن يكتب خطاباً لشخص ما، مع توضيح أنهم لن يرسلوه. ويؤدي ذلك في كثير من الأحيان إلى أن يتمكن الشخص من التعبير عن أفكاره ومشاعره.
- **التخيل الانفعالي العقلاني:** يرى (محمد، ٢٠٠٠: ٦٥) بأن يتخيل الفرد نفسه في موقف الانفعال وقد قام بتغيير مثل هذا الانفعال إلى انفعال أقل منه في المستوى كأن يتم تغيير الغضب إلى مجرد الضيق مثلاً، وهو ما يمكن التعبير عنه بأنه تغيير للانفعال السلبي غير الصحي إلى انفعال سلبي صحي.
- **إيقاف الفكرة:** يشير (السواط، ٢٠٠٨: ٣٤) إلى أنه يستخدم هذا الأسلوب عندما تراود الفرد أفكاراً وخوفاً لا يستطيع السيطرة عليها، ففي البداية يطلب منه أن يفكر ملياً بالأفكار التي تزعجه، وبعد فترة قصيرة يصرخ المرشد قائلاً: "توقف عن ذلك" أو يحدث صوتاً مزعجاً منفرداً، وتستمر هذه العملية حتى يصبح الفرد قادراً على أن يتحدث هو مع نفسه في نهاية الأمر. كما يذكر (كوروين وآخرون، ٢٠٠٨: ١٨٣) توجد طرائق أخرى لأسلوب إيقاف الأفكار تتضمن أن يتخيل المسترشد علامة توقف الطريق، أو إشارة الضوء الأحمر المرورية، أو منظراً ما يسبب الاسترخاء.
- **خفض الحساسية المنتظم:** يقول (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥: ٨٣-٨٤) أن الفكرة الرئيسية لهذا الأسلوب الإرشادي تتركز حول إزالة استجابة (الخوف أو القلق) تدريجياً من خلال استبدالها بسلوك آخر معارض لها عند ظهور الموضوعات المرتبطة بها. ويذكر (محمد، ٢٠٠٠: ٧١) أن الهدف الرئيسي من ذلك يتمثل في تحديد المشاعر العصابية بإلغاء الحساسية المبالغ فيها نحو تلك المواقف، ويكون ذلك من خلال التعريض التدريجي للمواقف المثيرة للقلق مع إحداث استجابات معارضة لهذا القلق أثناء عرض كل درجة منه إلى أن يفقد هذا الموقف تماماً خاصيته المهددة ويتحول إلى موقف محايد، أي إلى أن تلغى العلاقة الاشتراكية بين المثير والاستجابة. ويرى (غراوه وآخرون، ١٩٩٩: ١٧٥) أن خفض الحساسية المنتظم يعد إرشاداً فاعلاً جداً

لمعالجة المخاوف النوعية من أنواع مختلفة. وقد أثبتت فاعليته بشكل خاص في معالجة مخاوف الامتحان... ويمكن توليف خفض الحساسية المنتظم بشكل جيد مع أساليب الإرشاد المعرفية السلوكية الأخرى وتحقيق التأثيرات في مثل هذا النوع من التوليف التي لا يمكن تحقيقها في خفض الحساسية المنتظم وحده. أما مجال الاستخدام وطيف التأثير فهو أكثر محدودية مما ادعاه ولبى مؤسس هذه الطريقة بالأصل. ولكن داخل هذا المجال المحدود تمتلك الطريقة تأثيرا موثوقا مخفضا للخوف.

- **المواجهة بالمثير:** يشير (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥: ٩٠) إلى أن إجراءات الإرشاد بهذه الطريقة تشتمل على دفع المسترشد على مواجهة المثيرات أو المواقف التي تخيفه أو التي تسبب له القلق مباشرة، ولا تقوم على تجنب هذه المثيرات أو المواقف... ويهدف الإرشاد بهذه الطريقة إلى تمكين المسترشد من مواجهة مخاوفه وجها لوجه إما بالواقع، وإما بالخيال عن طريق تعريضه لمثيرات القلق أو التوتر إلى أقصى حد ممكن، ومنعه من تجنبها بشرط أن لا يلحق به الأذى.
- **الواجبات المنزلية:** تشير (زهران، ٢٠٠٤: ٨٥) إلى أنه يتم تكليف المسترشد ببعض المهام التي يؤديها في المنزل من أجل استمرارية العملية الإرشادية، ثم مناقشة هذا الواجب في الجلسة التالية وتقييمه. وتأخذ هذه المهام أشكالا متعددة مثل القراءة (المودبولات مثلا)، والتفكير، والكتابة، والتخيل (المعرفي). ومن بين الأهداف المحددة لمهام الواجب المنزلي تغيير السلوك المختل وظيفيا، وخفض المعارف والمعتقدات اللاعقلانية واستبدالها بأخرى أكثر توافقا وعقلانية. ويرى (سليمان، ٢٠١٤: ٥٣) أن الواجبات المنزلية تستخدم لتعريف المسترشد بارتباط الأفكار الآلية وعلاقتها برودها الانفعالية، كما أنها تؤكد للمرشد فهم المسترشد لتقنيات العلاج، وتعطي فرصة للمسترشد لممارسة مهارات ووجهات نظر جديدة ومنطقية، لمعرفة أفكاره المختلفة واتجاهاته غير العقلانية ومحاولة تعديلها.

• **الأهداف المتناقضة:** يشير (غراوه وآخرون، ١٩٩٩: ١٨٧) تستخدم من قبل معالجين من مختلف الاتجاهات والمدارس وبتسميات مختلفة: الممارسة السالبة، الأهداف المتناقضة، التناقض العلاجي، توصيف العرض. وفي الأهداف المتناقضة يتم الطلب من المسترشد أن يحاول القيام بإرادته ما يخشى القيام به في العادة.

• **التعاقد أو التحالف:** يرى (حسين، ٢٠٠٤: ٨٢) أنه يقوم على فكرة أنه من الأفضل للفرد أو المسترشد أن يحدد بنفسه التغيير السلوكي المرغوب ويتم ذلك من خلال عقد يتم بين المرشد والمسترشد يحصل كل واحد منهما بمقتضاه على شيء من الآخر مقابل ما يعطيه له.

ويذكر (كروين وآخرون، ٢٠٠٨: ١٨٤-١٨٥) ما يلي:

• **تحليل تكاليف الفائدة عن السلوك والعادات:** يساعد المرشد المسترشد من خلال هذا الأسلوب على أن يقدر سوابق الاستمرار ولواحقه في سوك ما، أو عادة معينة يريد تغييرها أو تبديلها، ولدعم هذه العملية يدون المسترشد السلوك الهدف المراد تغييره ويتم تدوين المكاسب والخسارة من الاستمرار فيه، وكذلك السلوك الجديد المرغوب الحصول عليه يتم تدوينه، وكذلك الفوائد والخسارة المترتبة على التغيير، ويساعد هذا الأسلوب المسترشد على أن يركز على الفوائد من التغيير.

• **التحكم بالعادة:** صمم أسلوب التحكم بالعادة لتقليل أو إيقاف العادات غير المرغوبة مثل بلل الفراش، ورتف الشعر، وقضم الأظافر، واللججة، وما إلى ذلك. ويتطلب هذا النوع من التدخلات إبداعا من كل من المرشد والمسترشد لتطوير طرائق جديدة للتحكم في العادة، وقد تستخدم في بعض الأحيان أدوات خارجية.

• **تكاليف الاستجابة أو العقاب والمكافأة:** يذكر (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥: ١٤٠) أن هذا التدخل هو أحد طرائق التحكم الذاتي، حيث يوافق المسترشد على جزاء أو عقاب ما في حالة لم يتم بعمل سلوك معين...، ويستخدم هذا الأسلوب أحيانا عند التفاوض ومناقشة مهام بين الجلسات ويطلب المسترشد تشجيعا إضافيا في حالة تقليل أو زيادة سلوك معين، ... ومن المفضل أن يقترن أسلوب العقاب مع أسلوب المكافآت.

وينكر (كوروين وآخرون، ٢٠٠٨: ١٨٧) ما يلي:

- **المراقبة الذاتية والتسجيل:** عادة ما تكون المراقبة الذاتية وتسجيل التقدم عن طريق المسترشد ذات فائدة، وجزءاً مهماً من الإرشاد المعرفي السلوكي، وتعتبر يوميات الواجب المنزلي، والمذكرات اليومية مناسبة ومهمة بشكل خاص، حيث تمكن المرشد من مناقشة التقدم، وكذلك أي صعوبات يمكن أن تكون ظهرت للمسترشد خلال أداء المهام بين الجلسات.
- **التحكم بالمنبه:** يشمل التحكم في المنبه، تغيير البيئة لذلك فلا يكون سهلاً أن يقترب المسترشد أو يتعرض للمنبه.
- **التعزيز:** يشير (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥: ١١٩-١٢٠) إلى أن التعزيز يعتبر من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها سكنر، والتعزيز هو أي فعل يؤدي إلى زيادة حدوث سلوك معين أو إلى تكرار حدوثه أو إلى توقف أو منع حدوث أشياء غير مرغوبة... ويتحدث علماء النفس عن شكلين من التعزيز وهما التعزيز الإيجابي (وهو الإجراء الذي يزيد من قوة الاستجابة أو احتمالية حدوثها في المستقبل في مواقف مشابهة) والتعزيز السلبي (يعمل على تقوية السلوك من خلال إزالة مثير بغيض أو مؤلم أو منع أشياء مزعجة أو كرهية كالتوقف عن النقد أو الضرب أو إيقاع أية عقوبات بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة).
- **النمذجة:** يشير (الخطيب، ١٩٩٨: ٢٨٤) إلى أن ألبرت باندورا يعتبر من الأوائل الذين أشاروا إلى استخدام هذا الأسلوب في العلاج النفسي، وكان يقصد من ورائه استحداث التغيير في السلوك عن طريق التعلم بالملاحظة لدى كل من الصغار والكبار. كما يذكر (السواط، ٢٠٠٨: ٣٢) أن التعلم بالنمذجة يعتبر من أهم الأساليب الإرشادية التي تعمل على تدريب الأفراد على العديد من المهارات الاجتماعية، التي من الممكن أن تكسب الفرد السلوك من خلال التعلم الاجتماعي، عن طريق التعرف على النماذج السوية والاقتران بها، أي ما يسمى التعلم بالقدوة حيث يعرض على الأفراد النماذج المرغوب تعلمها في سلوكهم من خلال قصص، أو نماذج حية أو رمزية.

- **التدريب الذاتي:** حيث يذكر (العيسوي، ٢٠٠٦: ١١٨) من ضرور الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي ما يعرف باسم التدريب الذاتي وهو مستمد من الطريقة التي يستدخل بها الأطفال قواعد السلوك أي يمتصونها أو يكتسبونها أو يستدمجونها في داخلهم، وتصبح تلك القواعد جزء لا يتجزأ من كيانهم الشخصية، بعد أن كانت قواعد الغير، أي القواعد التي يفرضها الآباء والأمهات والمعلمون والمعلمات. حيث تصبح قواعد الطفل نفسه، يتم هذا الامتصاص في ثانيا عملية نمو الطفل. ولقد تم استخدام هذا المنهج في علاج الأطفال المندفعين. في هذا المنهج يقوم الشخص الراشد الكبير بأداء العمل على الوجه الصحيح بينما يقول لنفسه التعليمات بصوت عال، بحيث يسمعه الطفل. وبعد ذلك يطلب من الطفل أن يعيد هذا السلوك، وأيضا يقول لنفسه التعليمات بصوت مرتفع. وبعد ذلك يقوم الطفل بهذا السلوك بينما الذاتية إلا همسا فقط. وبعد ذلك يقوم الطفل بهذا العمل، بينما لا يقول التعليمات الذاتية إلا صامتا. والمفروض لأن هذا المنهج يساعد الأطفال في تعلم الضبط الداخلي، تلك الضوابط التي يتعلمه أو يكتسبها الطفل من خلال مراحل النمو السوي.
- **الحديث الإيجابي مع الذات:** يذكر (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥: ١٠٨) أن المرشد يهدف مساعدة المسترشد على استبدال حديثه غير الإيجابي بحديث إيجابي عن ذاته مثل أن يقول أنا جيد لماذا أؤذي نفسي، أنا لا أحب أن أكون خجولا أو معزولا، أنا أستطيع مشاركة الآخرين نشاطاتهم. كما يرى (إبراهيم، والدخيل، وإبراهيم، ١٩٩٣: ١١٠) أن الحوار مع النفس عند أداء نشاط معين من شأنه أن ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية في سلوكه.
- **أساليب الاسترخاء:** تشير (نفين، ٢٠٠٩: ٧١٥) إلى أن هذا التكنيك يفيد مع المسترشدين الذين يعانون من اضطرابات انفعالية فمن خلاله يتعلم المسترشد كيف يقلل الشعور بالخوف والقلق والضيق وكيف يسترخي ويمارس التنفس العميق ثم إثارة الدافع لديه للتعامل مع الموقف.

ويذكر (محمد، ٢٠٠٠: ٦٤-٧٠) بعض الأساليب التوعيمية المساندة وهي:

- **تحويل الاهتمام:** ويعني تحويل اهتمام المسترشد من التركيز على مجموعة الواجبات المطلقة التي تسبب له الاضطراب إلى أوجه نشاط عديدة مثل الألعاب الرياضية والأنشطة الفنية والاجتماعية.
- **التخلي عن المطالب:** وذلك من خلال التخلص من مجموعة "الواجبات المطلقة" أو "الينبغيات" التي ينظر من خلالها إلى المواقف المختلفة والتي تسبب له المخاوف أو القلق والكرب، والتي تعمل بعد ذلك كقواعد منظمة للسلوك ومسببة للاضطرابات المختلفة. فحينما يرى الفرد مثلاً أنه يجب ألا يصدر منه أي خطأ وإلا سيكون غير كفاء، فإن هذا يعد شيئاً لا يمكن الوفاء به حيث يعد أمراً متطرفاً وغير واقعي ومن ثم يضر بالذات. ولذا يجب على المرشد أن يقوم بتعليم المسترشد أن يضع قواعد بديلة لذلك. وقد يصل المسترشد مثلاً عند هذه المرحلة إلى أنه "يجب أن يكون كفاء"، وهذا بطبيعة الحال لا يستبعد حدوث الخطأ.

كما تشير (زهران، ٢٠٠٤: ٧٤) إلى بعض الأساليب، ومنها:

- **إشباع المطالب:** وفي هذا النوع من الحلول يمكن للمرشد أن يمنح عميله الحب والتأييد، وأن يمدّه بالمشاعر السارة، كأن يلحقه بجماعة لقاء مواجهة حيث يحتضنه الآخرون أو حيث يدلل.
- **السحر:** يمكن إيهام الأشخاص ممن يصرون على طلباتهم عن طريق المرشد أو غيره بأن قوة خارقة تساعدهم وأنهم إذا كانوا مرفوضون من قبل البعض فإنهم أحسن من هذا البعض ولذلك يمكنهم تحمل هذا الرفض، كما يمكن إيهامهم أن المرشد سوف يريحهم من متاعبهم بمجرد إخباره بما يعانون منه. ولكن هذا النوع من الحلول فاعليته لا تمتد لأكثر من وقت محدود وغالبا ما ينتهي بالارتباك والخلط.

- **الأساليب الانفعالية:** تشير (زهران، ٢٠٠٤: ٧٤-٧٥) إلى أنها تستخدم للمساعدة في تغيير قيم المسترشد المحورية ويستعين بوسائل مختلفة للمبالغة في إظهار الحقائق والأكاذيب كي يستطيع المسترشد التمييز بينهما بوضوح وذلك عن طريق: لعب الأدوار، والنمذجة، والفكاهة، وحث المسترشد لإقناعه بالتخلي عن أفكاره الخاطئة. ويذكر (محمد، ٢٠٠٠: ٦٤) الوعظ العاطفي، ومهاجمة الخجل، والحوار الذاتي، والعلاقات بين الشخصية.
- **العلاقات بين الشخصية:** تشير (زهران، ٢٠٠٤: ٨٦) إلى أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يركز على العلاقات الأسرية وبين الشخصية، لأن معظم المسترشد لديهم مشكلات في هذا الجانب، وهؤلاء يدربون على: تبسيط الإهانة وحسن الظن بالآخرين.
- **تدريب المهارات الاجتماعية:** يشير (غراوه وآخرون، ١٩٩٩: ١٧٦-١٧٨) أنه تجمع تحت تسمية "تدريب المهارات الاجتماعية" أساليب مختلفة، في تفاصيلها عن بعضها، غير أنه يكمن خلفها تصورات متشابهة جداً. أما التسميات الأخرى لهذه الطريقة فهي "تمرين الثقة بالنفس وتمرين الكفاءات الاجتماعية وما يشبه ذلك. وتشترك جميع هذه الأساليب بأنها تهدف بمساعدة التعلم وفق النموذج ولعب الأدوار وتمارين السلوك والإرجاع التفريقي إلى تحسين كفاءات المسترشد على التمكن من التصرف في مواقف اجتماعية معينة بشكل أفضل وبطريقة مرغوبة... ففي تدريب الكفاءة الاجتماعية يتم دعم المسترشد بشكل فاعل من أجل أن يتمكن من التعامل مع المواقف الاجتماعية الصعبة بشكل أفضل. إنه يُهيأ على ويوجه نحو جمع خبرات واقعية جديدة في علاقاته البين إنسانية، وذلك من خلال أن يتمكن من أن يعيش ذاته أكثر كفاءة في هذه العلاقات مما هو قائم حتى الآن. وبالمقدار الذي يتحقق فيه ذلك في العلاج، فإنه يبدو ليس السلوك الاجتماعي وحده هو الذي يتحسن وإنما غالباً ما يتحسن أيضاً مفهوم الذات والحالة العامة والأعراض العيادية بصورة كبيرة.

- **لعِب الدور:** تشير (نفين، ٢٠٠٩: ٧١٥) إلى أنه أحد أساليب التعلم وهو يتضمن تدريب للمسترشد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي يمكن أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها. كما يشير كل من (الزيود، ٢٠٠٨: ٩٥) إلى أن هذا الأسلوب يتضمن العنصرين العاطفي والمثير والسلوكي وحسب الأسلوب يقوم المسترشدين بتمثيل (سلوكيا) كيفية تفاعلهم مع الآخرين كي تثار عواطفهم وينفعلون، وبالتالي يقوم المرشد باستخدام هذه المشاعر ليبين للمسترشد الأفكار اللاعقلانية التي تقف وراءها.
- **التدريب على أسلوب حل المشكلة:** ترى (نفين، ٢٠٠٩: ٧١٥) أنه أسلوب يتم من خلاله التدريب على خطوات حل المشكلة، كيف نحددها ونحدد الأهداف، وتوليد البدائل التي يمكن أن تستخدم، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وأخيراً اختيار الحل المناسب، وتصميم الخطة وممارستها.
- **التفجير الداخلي:** حيث تشير (زهران، ٢٠٠٤: ٨٥) إلى أن التفجير الداخلي يعد أكثر فاعلية وفائدة لتغيير وتنفيذ المعتقدات اللاعقلانية لدى المسترشد. وتعتمد هذه الطريقة على قدرة المسترشد على تخيل الموقف الذي يثير قلقه ويجعله منزعجا، وأثناء ذلك يقوم المرشد بتشجيع البحث الذاتي للمسترشد خلال هذا الموقف المتخيل.
- وأشار (المحارب، ٢٠٠٠: ٧٣-٧٤) إلى أنه يمكن القول: بناء على نتائج الدراسات حول فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في التعامل مع مشكلات الأطفال والمراهقين، أن درجة فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في علاج هذه المشكلات تعتمد على نوع المشكلة، فالنتائج مشجعة بالنسبة للعدوان والقلق والاكتئاب وأقل من ذلك مع اضطرابات النشاط المفرط وعجز الانتباه... ومن ناحية أخرى يكاد يكون هناك شبه إجماع على تميز الإرشاد المعرفي السلوكي على غيره من أنواع الإرشاد بالقدرة على منع الانتكاس أو تأجيل حدوثه إلى فترات أطول بعد تلقي العلاج. بالإضافة إلى دور هذا النوع من الإرشاد في الوقاية من تطور المشكلات الاجتماعية النفسية.

وأكد (غراوه وآخرون، ١٩٩٩: ١٣٩-١٤٠) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي من أفضل الأساليب دراسة وإثباتاً. فأكثر من نصف الدراسات درست أساليب من الطيف المعرفي السلوكي، وبالنسبة لكثير من الأساليب المنفردة وللمعالجات التي وُلفت فيها هذه الأساليب تم استنتاج وجود فاعلية موثوقة. وينطبق هذا على المواجهة بالمثير في المخاوف والقسر والمعالجة المعرفية في الاكتئاب والمخاوف وتدريب الكفاءات الاجتماعية في كل الاضطرابات الممكنة للسلوك البين إنساني، ومعالجات حل المشكلات وأساليب التغلب المعرفية في المشكلات من أنواع مختلفة، والعلاج الجنسي في اضطرابات القدرة الجنسية واضطرابات النشوة وأشياء أخرى كثيرة، وكذلك بالنسبة "للعلاج واسع الطيف" لمجموعات من المرضى بصور مختلطة من الاضطرابات. وفاعلية هذه العلاجات مبرهنة بشكل مقنع جداً بسبب أنها مدروسة بصورة أكثر كثافة من غيرها من الطرق وفي مجالات أكثر بكثير من الاستخدام فحسب، وإنما لأنها أثبتت فاعليتها بشكل دال في المقارنات المباشرة مع الطرق العلاجية الأخرى.

كما أكد (السواط، ٢٠٠٨: ٢٧-٤٥) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي يؤكد على عملية تغيير الأفكار لدى الفرد، كما أثبتت العديد من الدراسات فعالية هذا النوع من الإرشاد عند استخدامه لمدة قصيرة من الزمن حيث أنه يؤدي إلى تغيير السلوك لدى الأفراد... ومن مميزات هذا الأسلوب الإرشادي أنه يتعامل مع كل حاله حسب ظروفها، حيث تتم صياغة مشكلة كل حالة بناء على النموذج المعرفي الخاص بالمشكلات التي يعاني منها كما أن فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي غير مرتبطة بعمر أو دخل (الحالة الاقتصادية) أو الخلفية الاجتماعية، أو المستوى التعليمي للمسترشد، بالإضافة إلى ذلك يطبق الإرشاد المعرفي في كثير من بلدان العالم كممارسة أساسية أو كإرشاد مساعد لجميع المشكلات تقريباً.

وعن مدى ملاءمة النظرية للثقافة الإسلامية يقول (محمد، ٢٠٠٠: ١٤٦-١٤٧) أن بيك وإليس قد نظرا إلى الشخصية في حدود فكرة واحدة حيث اقتصرنا على الجانب العقلي أو المعرفي فقط إذ يريان أن الشخصية عبارة عن أفكار أو تصورات تنمو مع الفرد من خلال التعلم، ويتحدد في ضوءها مدى سواء الشخصية أو لا سوائها، في حين ينظر

الاسلام إليها بشكل أشمل من ذلك يجمع فيه بين جوانبها المختلفة. كما أن دافع السلوك يختلف بين السواء المتمثل في العقلانية وفقا لهذه النظرية وبين الغاية من خلق الإنسان وهي عبادة الله ووظيفته الخلافة في الأرض وعمارتها وهو ما يتسع لكل سلوك بما وراءه من دوافع. وإذا كان بيك وإليس يريان فيما يتعلق باضطراب الشخصية أن الاضطراب النفسي يرجع إلى اضطراب في التفكير أو التصورات حيث يؤدي التفكير اللاعقلاني إلى المرض النفسي، فمثلا يقول إليس أن اهتمام الفرد بالآخرين وبموافقتهم على سلوكه يعتبر سببا للاضطراب لأنه يمثل فكرة لا عقلانية ولذا يبدأ المعالج بمحاولة تصحيح هذه الأفكار وتلك التصورات، فإن الأمر يختلف في الثقافة الاسلامية حيث ينتج اضطراب الشخصية عن تعدي الفرد لحدود الله.

وفي ختام البحث تؤكد الباحثة على أن الإرشاد المعرفي السلوكي أحد التيارات الإرشادية الحديثة ويتميز بتأكيداته على الأنشطة المعرفية مثل المعتقدات والتوقعات والعبارات الذاتية وحل المشكلات. كما يعمل على دمج الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك مع الجوانب المعرفية للمسترشد الذي يطلب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه. وبالإضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني أو العاطفي للمسترشد وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات سلوكية، معرفية، انفعالية، اجتماعية، وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه.

ويهدف هذا الأسلوب من الإرشاد إلى إقناع المسترشد بأن معتقداته غير منطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف، ويهدف بذلك إلى تعديل إدراكات المسترشد المشوهة ويعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير من أجل إحداث تغييرات معرفية وسلوكية وانفعالية لديه.

كما أثبتت العديد من الدراسات فعالية هذا النوع من الإرشاد عند استخدامه، ويكاد يكون هناك شبه إجماع على تميز الإرشاد المعرفي السلوكي على غيره من أنواع الإرشاد

بالقدرة على منع الانتكاس. بالإضافة إلى دور هذا النوع من الإرشاد في الوقاية من تطور المشكلات الاجتماعية النفسية.

ونظرا لعمل الباحثة في وزارة الشؤون الاجتماعية، والتعامل المباشر مع المؤسسات الإيوائية، ومن خلال تواصل الباحثة مع الأطفال داخل هذه المؤسسات، مما جعلها تلاحظ تدني كفاءة الذات لدى هؤلاء الأطفال، والشعور بوجود مشكلة حقيقية، دفعها ذلك إلى القيام بعمل عدة لقاءات مع المشرفين داخل هذه المؤسسات، ولقاءات مع عدد من الأطفال المقيمين في المؤسسات، لتحديد طبيعة المشكلة بشكل دقيق وتحديد النتائج المترتبة عليها، وتحديد العوامل المسببة للمشكلة، كما تم وضع الأهداف بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة، وركزت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي على تعليم أفراد المجموعة التجريبية إدراك العلاقة بين الاعتقادات والنتائج، وعلى تقييم الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية، وربط الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية بالنتائج، ودحض الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية، كما اهتمت الباحثة بالواجبات المنزلية ومراجعتها في بداية كل جلسة، ومن خلال البرنامج الإرشادي حاولت الباحثة جاهدة العمل على تنمية كفاءة الذات لدى عينة من هؤلاء الأطفال.

المبحث الثالث

المؤسسات الإيوائية

تعريف المؤسسة الإيوائية: يعرفها نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية (ب.ت، مادة ١) بأنها كل مؤسسة لإيواء ورعاية أي شخص من الفئات سواء الضعيفة أو المهمشة أو من الأحداث الجانحين ممن حرمو الرعاية والحماية الأسرية.

أهداف المؤسسات الإيوائية:

يحدد نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية (ب.ت، المادة ١٠) أهداف المؤسسات الإيوائية على النحو التالي:

١. ضمان حصول الفئات المهمشة والضعيفة التي لا مأوى لها على مستوى جيد من العيش الكريم.
٢. رعاية وحماية هذه الفئات من أي ضرر أو انحراف يتعرض له النزلاء والمستفيدين.
٣. تهيئة النزلاء إلى التوافق مع المجتمع والاندماج فيه بعد التخرج من المؤسسات.
٤. تقديم الخدمات والبرامج الصحية والاجتماعية والتأهيلية والثقافية والأكاديمية والترفيهية اللازمة حسب احتياجات الفئة داخل المركز وبما ينسجم مع أهداف ومهام كل مركز.
٥. تقديم الرعاية الاجتماعية والتأهيل للأحداث الجانحين والعمل على تعديل سلوكهم وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع.

الفئات المستهدفة داخل المؤسسات الإيوائية:

كما يحدد نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية (ب.ت المادة ١١) الفئات المستهدفة داخل المؤسسات الإيوائية على النحو التالي:

١. المسنين الذين لا معيل لهم ولا مأوى لديهم ويعيشون في ظروف صعبة.
٢. الأطفال الذين حرّموا من الرعاية الأسرية (الأيتام - اللقطاء).
٣. الأحداث الجانحين ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٢-١٨ سنة.
٤. الأطفال الذين يتعرضون لكافة أشكال العنف والإهمال والاستغلال الجنسي والاقتصادي.
٥. الفتيات والنساء اللواتي يتعرضن لكافة أشكال العنف والإيذاء الجنسي والجسدي وسفاح القربى.

حقوق نزلاء المؤسسات الإيوائية:

ويحدد نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية (ب.ت، المادة ٢٥) حقوق نزلاء المؤسسات الإيوائية بالحقوق التي تضمن تلبية احتياجاتهم وهي:

١. الحق في الحصول على الرعاية الاجتماعية والعناية الشخصية اللازمة.
٢. الحق في الحصول على الحماية اللازمة والاستقرار بما يضمن العيش الكريم.
٣. الحق في الحصول على حقوقه الأساسية من مأكل وملبس وإيواء.
٤. الحق في الحصول على الخدمات الصحية.
٥. الحق في الاستفادة من البرامج الإرشادية والتعليمية والتدريبية.
٦. الحق في التعبير عن الرأي والنقد وتقديم التوصيات.
٧. الحق في احضار أغراضه الشخصية.

واجبات النزلاء:

كما يحدد نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية (ب.ت، المادة ٢٦) واجبات النزلاء بما

يلي:

- الامتثال إلى التعليمات والنظم الداخلية الخاصة بالمركز.
- احترام الموظفين في المؤسسة.
- المحافظة على المؤسسة كحفاظه على بيته.
- تقديم المعلومات الصحيحة عن وضعه الصحي والاجتماعي والمشاكل الخاصة به.

مؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية

مهام مؤسسات الرعاية الاجتماعية:

يحدد نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية (ب.ت، المادة ٢٢) مهام مؤسسات الرعاية

الاجتماعية كالتالي:

١. توفير الرعاية والحماية اللازمة للأطفال الأيتام وأطفال الأسر المفككة.
٢. ضمان العيش الكريم.
٣. الحفاظ على الأطفال صحيا وأكاديميا وثقافيا.

شروط الالتحاق في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الاجتماعية:

كما يحدد نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية (ب.ت، المادة ٢٣) شروط الالتحاق في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الاجتماعية بما يلي:

١. أن يكون فاقدا لأحد أبويه أو كليهما.
٢. عدم وجود معيل قادر على تربية الطفل ورعايته.
٣. أن يكون الأب أو الأم نزيل مستشفى أمراض عقلية أو معقل في السجون وثبت البحث الاجتماعي عدم توفر الرعاية الاجتماعية اللازمة.
٤. أن يكون ابن أسرة متصدعة ومفككة بسبب الطلاق أو زواج أحد الأبوين.

الفئة المستهدفة:

ويحدد نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية (ب.ت، المادة ٢٤) الفئة المستهدفة في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بما يلي:

- الأطفال الأيتام و/أو اللقطاء.
- الأطفال الذين يعيشون ظروف أسرية صعبة تحول دون نمو الطفل نمو صحيح واجتماعي سليم.
- يحق لكل نزيل الإقامة الدائمة في هذه المؤسسة لحين بلوغ سن ١٨ سنة ويجوز الاستمرار في الإقامة لسن ٢٢ سنة لحالات خاصة وبموافقة الوزير.

المؤسسات الإيوائية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية في قطاع غزة هي:

١. جمعية معهد الأمل للأيتام.

٢. قرية الأطفال SOS غزة.

٣. جمعية مبرة الرحمة للأطفال.

وسوف تقوم الباحثة بعرض موجز للمؤسسات الإيوائية المذكورة.

أولاً: جمعية معهد الأمل للأيتام

نبذة تاريخية عن المعهد: يشير الموقع الإلكتروني لجمعية معهد الأمل للأيتام إلى أنه:

تم إنشاء جمعية معهد الأمل للأيتام في عام (١٩٤٩)، حينما قامت مجموعة فاضلة من وجهاء البلد ورجال الفكر بواجبها الوطني والإنساني في التخفيف عن اليتامى شظف العيش وقسوة الحياة؛ بسبب فقدانهم آبائهم في أعقاب نكبة فلسطين عام (١٩٤٨) وما جرت به على شعبنا الفلسطيني من ويلات الدمار والتشرد وفقد الوطن، تتادت هذه الفئة الكريمة لصنع الخير فأقامت ملجأً للأيتام باسم معهد اليتيم العربي المشرد، وقد بدأت الجمعية بإيواء الأيتام في ذلك الحين في الخيام، ثم تطور فيما بعد إلى مسكن ثم ليصبح جمعية معهد الأمل للأيتام بغزة التي تقع اليوم في وسط المدينة على شارع الوحدة بغزة، تقوم الجمعية على مساحة من الأرض لا تقل مساحتها عن عشرين دونماً، تضم قسم الإيواء (البنات- البنين) ومبنى الإدارة والمعهد بالإضافة إلى الخدمات والساحات والمرافق العامة، ويستطيع زائر هذه المؤسسة أن يشاهد عدة لوحات رخامية تحكي تاريخ نشأة هذه المؤسسة وأسماء أولئك الذين قدموا هذه الخدمة الوطنية والإنسانية. وفي العام ١٩٥٣ تم تشكيل اللجنة الإدارية الثانية. ورأت هذه اللجنة ضرورة تعديل اسم هذه المؤسسة من معهد اليتيم العربي المشرد إلى اسم يحمل التفاؤل والأمل إشراقاً للمستقبل لهؤلاء الأبناء، فأطلقت عليه الاسم الذي يشتهر به اليوم وهو معهد الأمل للأيتام بغزة. منذ ذلك الحين حتى الآن

تتوالى مجموعات من مجالس الإدارة على الجمعية من رجالات البلد المحبين للخير والعطاء. وتهتم بالتوسع والتطوير في الخدمات المقدمة لهذه الشريحة من أبناء أمتنا.

أهداف الجمعية:

- توفير الرعاية التربوية والتعليمية والاجتماعية والثقافية والرياضية لأبناء المعهد من بنين وبنات بالإضافة إلى أيتام آخرين من المجتمع.
- تقوية العلاقات الودية والاجتماعية بين أبناء المعهد والمجتمع، وتعزيز علاقاتهم مع الأفراد والجماعات.
- تطوير شبكة العلاقات مع المؤسسات المحلية لتسهيل توفير وتنفيذ خدمات المعهد المقدمة للأبناء.

شروط القبول بالجمعية:

- يشترط أن يكون الطفل فاقدا لأحد الوالدين أو لكليهما.
- سن القبول من سن ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات عند بداية القبول.
- أن يكون خالياً من الأمراض.
- كأن يكون ملتحقاً بإحدى المدارس النظامية.
- أن يكون وضعه الاجتماعي يستحق وجوده في المعهد.

مرافق وخدمات المعهد:

تتكون جمعية معهد الأمل للأيتام من الأقسام والمرافق التالية والتي تقدم خدمات متنوعة للأطفال الأيتام وفي كافة مراحلهم العمرية وهذه الأقسام (قسم الإيواء_ مركز الأمل الثقافي_ قسم الصحة_ قسم العلاقات العامة_ قسم الخدمات).

ثانيا: قرية الأطفال SOS غزة

نبذة تاريخية عن القرية: يشير موقع قرية الأطفال SOS إلى أنه:

تم افتتاح قرية الأطفال SOS في غزة عام ٢٠٠١م، وعملت على بعض التسهيلات الجديدة في غزة من حيث تقديم الرعاية الأسرية طويلة الأمد للأطفال الأيتام والمهملين. ترعى القرية حاليا ١١ طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم من سن الرضاعة حتى سن الرابعة عشرة. يعيشون في ١٢ بيتا، كل بيت يضم من ٧-٩ أطفال تحت رعاية الأم البديلة. وتضم القرية بيت المدير الذي يعيش فيه مع عائلته. كما توجد ثلاث غرف تعيش فيها ٦ خالات، وهن لمساعدة الأم البديلة في رعاية الأطفال أثناء فترة غياب الأم...

كما تتلخص مبادئ عمل قرى الأطفال SOS مع الأطفال وعائلاتهم والمجتمع المحلي بالآتي:

تقديم الرعاية وتشمل: الرعاية المباشرة للأطفال، الحماية، الغذاء، المأوى.

تقديم خدمات التعليم بفرعيه الأكاديمي والمهني.

الرعاية الصحية، وتشمل: التوعية والوقاية وخدمات الدعم النفسي.

منازل القرية: كما توضح النشرة التعريفية لقرية الأطفال SOS (٢٠٠٩) منازل القرية

حيث يتكون كل بيت من أربع غرف، منها ثلاث غرف للأطفال يعيش فيها البنين والبنات في غرف مستقلة داخل البيت وغرفة للأم، كما تتوفر في البيت جميع المستلزمات المنزلية، ويوجد داخل البيت مطبخ يشمل على جميع مستلزمات البيت المستقل، كما يوجد صالون استقبال للضيوف وطاولة للطعام، ويوجد في كل منزل جهاز حاسوب وتلفاز، وتتولى الأم مسئولية إدارة منزلها وهي تعمل ضمن ميزانية شهرية تدير من خلالها شئون المنزل، وتقدم الخالات المساعدة للأمهات. وتعيش في بيت الخالات داخل القرية. كما تنوب مكان أمهات القرية عند غيابهن.

بيوت الشباب:

يتم فصل بيوت البنون عن البنات بعد سن الرابعة عشرة، ويقود بيوت الشبيبة قادة SOS في بيت الشابات، وقائد SOS في بيت الشباب، وهما بمثابة المثل الأعلى، حيث يقتدي بهم الشبيبة، يقومون بتلبية احتياجاتهم اليومية ويشرفون على نموهم، ويتلقى الشبيبة النصح والتدريب على كيفية إدارة الشئون المالية والمنزلية الأساسية، ويتلقون الرعاية الشاملة، والدعم والإرشاد، والتعليم الأكاديمي والمهني؛ حتى يتسنى لهم الاعتماد على أنفسهم وتحديد مستقبلهم، ليخدموا أنفسهم ومجتمعهم.

إدارة القرية: كما تشير النشرة التعريفية لقرية الأطفال SOS (٢٠٠٩) إلى أن:

مدير القرية يمثل دور الأب الذي يعيش داخل القرية مع عائلته الأصلية، فهو يساعد في منح الأطفال فرصة النمو في جو أسري آمن.

ومسئوليات أب القرية كثيرة ومتعددة: حيث أنه يعتبر مسئولاً عن التنمية الشاملة للأطفال، وعن تقديم الدعم المباشر للأمهات، وهو مسئول أيضاً عن إدارة القرية، إدارة فعالة بما في ذلك الشئون المالية والموارد البشرية، وهو مسئول في عمله أمام مدير عمليات قرى الأطفال، ويلقى منه الدعم الكامل في إعداد الخطط والأنشطة وتنفيذها.

المرفق التابعة لقرية الأطفال: توضح النشرة التعريفية لقرية الأطفال SOS (٢٠٠٩) المرفق التابعة للقرية وهي: (مدرسة المستقبل، رياض الأطفال، المركز الطبي، مراكز التدريب).

ثالثاً: جمعية مبرة الرحمة للأطفال

نبذة تاريخية عن الجمعية: يشير الموقع الإلكتروني لجمعية مبرة الرحمة إلى أنه:

ظهرت فكرة إنشاء جمعية مبرة الرحمة نتيجة وجود العديد من الأطفال مجهولي النسب في مستشفيات الأطفال في قطاع غزة، وقد كان وجودهم يشكل مشكلة كانت دوماً تبحث عن حل جذري، لأنها ليست بالمشكلة البسيطة خاصة إذا علمنا أن عدد هذه الحالات يصل إلى ١٢ حالة في السنة حسب إحصائيات الجمعية وأن مصير هؤلاء الأطفال كان الموت والضياع.

وانطلاقاً من هذا الوضع قامت مجموعة من الأعضاء المؤسسين بدراسة المشكلة وأبعادها مع الجهات المعنية كالشؤون الاجتماعية والمحكمة الشرعية وتوصلت إلى ضرورة إنشاء جمعية تقوم باحتضان ورعاية هذه الشريحة من الأطفال، فتقدمت بطلب للحصول على ترخيص لها في عام ١٩٩٢م، وبالفعل تم الحصول على ترخيص جمعية مبرة الرحمة للأطفال في يونيو ١٩٩٣م، لتصبح الجهة الوحيدة في قطاع غزة التي تؤدي هذه الخدمة.

وقد رأى الفريق المؤسس لجمعية مبرة الرحمة، أنه استكمالاً لهذا الدور الإنساني الذي تنهض به الجمعية لا بد أن تمتد رعايتها لتشمل أطفالاً آخرين من ضحايا المشاكل الاجتماعية القاهرة في قطاع غزة لحين انتهاء مشاكلهم وتوفير الحياة الأسرية السليمة لهم، إضافة إلى القيام بمشاريع خيرية دورية وموسمية لمساعدة أطفالنا الأيتام والفقراء داخل بيوتهم في القطاع، والعمل على توفير الخدمات التأهيلية، التعليمية، الثقافية، الاجتماعية، الإغاثية والصحية للأطفال (حتى الثامنة عشر من العمر). وكفالة ورعاية الأطفال الأيتام والفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة. وتعزيز الوعي المجتمعي بضرورة رعاية وحماية

الأطفال وحل مشاكلهم. والعمل على تنمية قدرات ومواهب الأطفال بما في ذلك الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة. والمحافظة على الحقوق العامة والخاصة للأطفال في المجتمع والدفاع عنها.

الفئة المستهدفة: تشير النشرة التعريفية لجمعية مبرة الرحمة للأطفال (٢٠١٠) إلى الفئة المستهدفة وهي: جميع شرائح الأطفال بشكل عام ونخص منهم الفئات التالية:

- الأطفال مجهولي النسب.
- الأطفال الأيتام.
- الأطفال المهمشين.
- الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الأهداف: تشير النشرة التعريفية لجمعية مبرة الرحمة للأطفال (٢٠١٠) إلى أهداف الجمعية وتتمثل في التالي:

- حضانة ورعاية وتربية وتنشئة الأطفال مجهولي النسب.
- حضانة ورعاية وتربية وتنشئة الأطفال فاقد الأبوين أو أحدهما والمهمشين في المجتمع وفي حالة موافقة مجلس الإدارة على ذلك.
- العمل على توفير الخدمات المختلفة للأطفال (حتى الثامنة عشر من العمر) ولذوي الاحتياجات الخاصة في جيع المجالات بما في ذلك:

أ- إنشاء وإدارة المدارس والمراكز التعليمية والثقافية والترفيهية.

ب- إنشاء وإدارة المراكز والمستشفيات الصحية والتأهيلية.

ت- ترميم وتأهيل وإعادة إعمار مساكنهم وتحسين بيئتهم الإسكانية العامة.

- ث- مساعدة وإغاثة أسرهم بما ينعكس إيجابيا على الأطفال.
- كفالة ورعاية الأطفال الأيتام والفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تعزيز الوعي المجتمعي بضرورة رعاية وحماية الأطفال وحل مشاكلهم.
 - تنمية قدرات ومواهب الأطفال بما فيهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - المحافظة على الحقوق العامة والخاصة للأطفال في المجتمع والدفاع عنها.

أقسام الجمعية: يشير الموقع الإلكتروني لجمعية مبرة الرحمة إلى أقسام الجمعية وهي:
(قسم المبيت، قسم الكفالات، قسم تنمية قدرات الأطفال، قسم العلاج الطبيعي، قسم التعليم المبكر للطفولة، قسم الحضانة، قسم منتدى الأطفال).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

ويشمل:

أولاً: دراسات سابقة تناولت كفاءة الذات.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت أطفال المؤسسات الإيوائية.

ثالثاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة.

رابعاً: فروض الدراسة.

بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة حول الموضوع موضع الدراسة بشكل عام استطاعت أن تصل إلى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية وبناءً على الدراسات الموجودة قامت الباحثة بتقسيم الدراسات إلى قسمين رئيسيين هما:

أولاً: دراسات تناولت كفاءة الذات:

- **درس علوان (٢٠٠٩)** فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) معاقاً حركياً تقع أعمارهم ما بين ١٢-١٨ عام، واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحث وبرنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً من إعداد الباحث، وتم معالجة البيانات الكمية للدراسة باستخدام اختبار مان ويتي واختبار ويلكوكسون، وقد أظهرت الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (القبلي، البعدي) وذلك لصالح التطبيق البعدي في المجالين والمجموع الكلي للاستبانة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (البعدي، التبعي) وذلك لصالح التطبيق التبعي في المجال الثاني والمجموع الكلي للاستبانة.

- **أجرت غيث وطقش (٢٠١٠)** دراسة هدفت إلى التأكد من فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي لدى طالبات الصف الخامس المساء إليهن في إحدى المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تم اختيارها بشكل قصدي، وزعت الطالبات المساء إليهن عشوائياً على مجموعتي الدراسة: مجموعة تجريبية فيها (١٠) طالبات تلقت برنامج الإرشاد الجمعي، ومجموعة ضابطة فيها (٩) طالبات لم يتلقين البرنامج، تم تطبيق مقياس الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي على مجموعتي الدراسة قبل التعرض للبرنامج وبعده، بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

على مقياسي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج الإرشاد الجمعي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق.

- أجرت عبد الرحمن (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية وعلاقتها بجودة الحياة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، كما تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السابع والثامن والتاسع، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية من (١٣) و(١٥) عاماً، كما استخدمت الباحثة في الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)، ومقياس تشخيص معايير جودة الحياة (إعداد زينب شقير، ٢٠٠٩)، والبرنامج الإرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية من (إعداد الباحثة)، وتم معالجة البيانات الكمية للدراسة باستخدام اختبار مان ويتي واختبار ويلكوكسون، وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود علاقة موجبة طردية بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية وأبعاده المختلفة ومقياس جودة الحياة وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الكفاءة الذاتية وأبعاده المختلفة وجودة الحياة وأبعاده المختلفة لصالح القياس البعدي.

- أعد طلافحة والحمران (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريس وحدة تعليمية وفقاً لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، حيث استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، كما تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، واستخدم الباحثان استبانة الكفاءة الذاتية المدركة لديفونبورت ولاني، وتم معالجة البيانات الكمية للدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتحليل التباين الثنائي المتعدد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل ومجالاته الخمس، ولم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

ثانيا: دراسات تناولت البرامج الإرشادية التي أجريت على أطفال المؤسسات الإيوائية:

- قام سليمان (٢٠٠٠) بتصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية في محافظة القاهرة، وهدف البرنامج إلى التعرف على فعالية استخدام البرنامج الإرشادي المقترح كأحد الأساليب الإرشادية داخل المؤسسة الإيوائية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وشملت عينة الدراسة من (١٢) طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنة، حيث استخدم الباحث اختبار ذكاء غير لفظي إعداد "عطية هنا"، واختبار مفهوم الذات للأطفال إعداد "عادل عز الدين الأشول"، والبرنامج الإرشادي المقترح من إعداد الباحث. وتم استخدام أساليب إحصائية لمعالجة البيانات الكمية وهي: المتوسط الحسابي واختبار ويلكوكسون واختبار مان ويتني، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المؤسسات الإيوائية (ذكور، إناث) من سن ٩-١٢ سنة في مفهوم الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح تطبيقه، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث من سن (٩-١٢) سنة في مفهوم الذات نتيجة استخدام البرنامج الإرشادي.

- أجرى سبارلينج وآخرون (Sparling et al, 2005) دراسة هدفت إلى تحسين العملية التعليمية والتقدم التطوري للأطفال صغار السن في مؤسسات الإيواء الرومانية، تم استخدام المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٦) طفلاً ممن هم صغار السن حيث تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) عام، وقد تم مجانسة العينة في كل من العمر، السن، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واستخدمت الدراسة تقييم النقاط التطورية لأطفال المؤسسات الإيوائية من Denver الثاني (كتنقيح لاختبار الصيانة التطورية لـ Denver)، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن للتدخل التربوي الذي يتضمن إضافة المصادر والتدريب بأن تتم المبادأة والمساعدة في مؤسسة الإيواء للأطفال صغار السن بطريقة لتحسين العناية المؤسساتية.

• **أعد تعليب (٢٠٠٦)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وشملت عينة الدراسة (٢٠) طفلاً وطفلة، (١٠) ذكور، (١٠) إناث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) سنة، طبق الباحث البرنامج الإرشادي المقترح الذي قام بإعداده، وتمت معالجة البيانات الكمية من خلال اختبار ويلكوكسون ومان ويتي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المؤسسات الإيوائية الذكور والإناث من سن (٩-١٢) سنة على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح تطبيقه، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على اختبار مقياس السلوك العدواني.

• **قام إسماعيل (٢٠٠٩)** بدراسة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (١٣٣) طفل وطفلة من مؤسسات الإيواء في قطاع غزة أعمارهم ما بين ١٠-١٦ سنة، واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي مقياس التحديات والصعوبات ترجمة "عبد العزيز ثابت"، واختبار العصاب من إعداد "أحمد عبد الخالق"، ومقياس الاكتئاب لدى الأطفال CDI إعداد "ماريا كوفاكس"، وتمت معالجة الإحصائية من خلال معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي، وتوصلت النتائج إلى: أن أكثر المشكلات لدى المحرومين من بيئتهم الأسرية هي: "السلوك السيء، العصاب، الاكتئاب، الأعراض العاطفية، ومشكلات الأصدقاء، وزيادة الحركة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في زيادة الحركة لصالح الإناث، وفي الاكتئاب والعصاب لصالح الذكور، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير نوع الرعاية لصالح مؤسسات الفصل بين الجنسين، وأن الأطفال ضعيفي التحصيل لديهم مشكلات مع أقرانهم واكتئاب ومشكلات عامة أكثر من مرتفعي

التحصيل، وأن الأطفال الذين حرموا من الآباء بالطلاق لديهم مشكلات كثيرة مع أقرانهم بينما حقق الأطفال فاقدى آبائهم بالموت درجة أقل في المشكلات السلوكية وخاصة مع أقرانهم.

• **درس عياش (٢٠٠٩)** فاعلية برنامج إرشادي مقترح هدف إلى التخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين ٩-١٣ سنة واستخدم مقياس السلوك العدواني إعداد الباحث وبرنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء من إعداد الباحث، وتم معالجة البيانات الكمية للدراسة باستخدام اختبار مان ويتي واختبار ويلكوكسون، وقد أظهرت الدراسة: وجود فروق معنوية بين التطبيق القبلي والبعدى لمقياس السلوك العدواني لصالح التطبيق القبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدى لمقياس السلوك العدواني، وعدم وجود فروق معنوية بين التطبيق البعدى والتطبيق التتبعي.

• **أعدت حسون (٢٠١٠)** دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية (دراسة شبه تجريبية في دور الأيتام في محافظة حلب)، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة (٣٢) طفلاً وطفلة من الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية والذين تتراوح أعمارهم بين (١١-١٢) سنة، استخدمت الباحثة برنامج إرشادي لتنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال من إعدادها، وتوصلت النتائج إلى أن الأطفال يحتاجون إلى دعم جميع الجوانب النمائية، ولكن أكثرها أولوية كانت الجوانب النفسية والاجتماعية.

- **أجرى بلان (٢٠١١)** دراسة هدفت إلى التعرف على الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتألقت عينة الدراسة من (٢٧٠) طفلاً وطفلة، منهم (١٧٨) من الذكور و(٩٢) من الإناث، من محافظات دمشق وحمص وحلب، واستخدم الباحث مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية للأطفال، كما تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام، كما توصلت إلى وجود فروق دالة على شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال الذكور والإناث المقيمين في دور الأيتام، وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق دالة وفقاً لمتغير العمر ووفقاً لمتغير الإقامة في الميتم ووفقاً لمتغير وفاة أحد الوالدين أو كليهما.
- **قام موسى (٢٠١٢)** بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية جماعات المساعدة الذاتية في خدمة الجماعة ومواجهة السلوك العدواني لدى الأطفال المودعين بالمؤسسات الإيوائية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (١٢) طفلاً من الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، كما استخدم الباحث السجلات المؤسسية ودليل الملاحظة وتحليل مضمون التقارير الدورية ومقياس السلوك العدواني لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي واستخدام جماعات المساعدة الذاتية في خدمة الجماعة ومواجهة السلوك العدواني نحو الذات ونحو الزملاء ونحو الإشراف ونحو الأثاث المؤسسي لدى الأطفال المودعين بالمؤسسات الإيوائية نتيجة ممارسة برنامج التدخل المهني المعتمد على استخدام جماعات المساعدة الذاتية.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة:

لم تعثر الباحثة في نطاق ما حصلت عليه من دراسات من المصادر البحثية المتاحة على دراسة شبيهة بالدراسة الحالية من حيث تناولها فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية.

كما تجدر الإشارة إلى أن الدراسات الفلسطينية في هذا المجال قليلة، ومن هنا جاءت الأهمية البحثية للدراسة الحالية.

وبعد عرض الباحثة للدراسات السابقة يتضح أن هناك بعض الدراسات التي تناولت برامج إرشادية عن كفاءة الذات كالدراسة الحالية والتي تشابهت بعضها منها في تناولها للفئة العمرية كدراسة علوان (٢٠٠٩) ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٢).

واختلفت بعض الدراسات عن الدراسة الحالية في عينة الدراسة حيث تناولت دراسة علوان (٢٠٠٩) المعاقين حركياً، وتناولت دراسة غيث وطقش (٢٠١٠) طالبات معنفات، وتناولت دراسة طلافحة والحرمان (٢٠١٣) طلبة الصف العاشر الأساسي.

وتوجد بعض الدراسات التي تناولت برامج إرشادية أجريت على أطفال المؤسسات الإيوائية كالدراسة الحالية ولكنها اختلفت مع الدراسة الحالية في متغير الدراسة وهو كفاءة الذات كدراسة سليمان (٢٠٠٠)، دراسة سبارلينج وآخرون (٢٠٠٥)، دراسة تعليب (٢٠٠٦)، دراسة عياش (٢٠٠٩)، دراسة إسماعيل (٢٠٠٩)، دراسة حسون (٢٠١٠)، دراسة بلان (٢٠١١)، دراسة موسى (٢٠١٢).

ومن أهم نتائج الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس كفاءة الذات لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإرشادي، مما يشير إلى فاعلية البرامج الإرشادية التي تم تطبيقها.

كما أظهرت النتائج إلى أن أكثر المشكلات لدى المحرومين من بيئتهم الأسرية هي: "السلوك السيء، العصاب، الاكتئاب، الأعراض العاطفية، ومشكلات الأطفال، وزيادة الحركة".

وأوضحت النتائج أن الأطفال يحتاجون إلى دعم جميع الجوانب النمائية، ولكن أكثرها أولوية الجوانب النفسية والاجتماعية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة الأسئلة وفروضها وفي تحديد الأدوات وكيفية بنائها، وتحديد الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الفروض، كما تم الاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، ومناقشة النتائج.

رابعاً: فروض الدراسة:

بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة قامت الباحثة بصياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١. توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

ويشمل:

❖ منهج الدراسة.

❖ مجتمع الدراسة.

❖ عينة الدراسة.

❖ أدوات الدراسة.

❖ الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

يعرض هذا الفصل الإجراءات والخطوات المنهجية التي تمت في مجال الدراسة الميدانية، حيث يتناول منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها، إضافة إلى توضيح الأدوات المستخدمة، وخطواتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات للتوصل إلى النتائج ومن ثم تحقيق أهداف الدراسة. وفيما يلي تفصيل ما تقدم:

أولاً: منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي الذي حاولت من خلاله التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع الأطفال المقيمين إقامة دائمة في المؤسسات الإيوائية في محافظات غزة للعام ٢٠١٣-٢٠١٤م.

جدول (١)

يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس

المجموع	قرية SOS	مبرة الرحمة للأطفال	معهد الأمل للأيتام	
١١٢	٥٠	٦	٥٦	ذكور
١٠١	٥٨	١٢	٣١	إناث

ثالثاً: عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من عینتین:

١. عينة استطلاعية: حيث تم اختيار (٣٠) طفل يتيم ذكر مقيم إقامة دائمة في معهد الأمل للأيتام بغزة بالطريقة القصدية بغرض التأكد من صلاحية أداة البحث واستخدامها لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.
٢. عينة الدراسة الفعلية: اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طفل يتيم ذكر مقيم إقامة دائمة في جمعية معهد الأمل للأيتام بغزة، تقع أعمارهم ما بين ١٣-١٥ عام، منهم (١٥) طفل يمثلون العينة التجريبية، و(١٥) طفل يمثلون العينة الضابطة، وقد تحققت الباحثة من تجانس وتكافؤ المجموعتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على مقياس الكفاءة الذاتية ويأتي ذلك في محاولة لضبط بعض المتغيرات الدخيلة، والتي قد تؤثر على نتائج التجريب. تم تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والوضع الاقتصادي والاجتماعي. ولم تستطع الباحثة ضبط بعض المتغيرات الدخيلة مثل: الذكاء نظراً لصغر العينة والتي تم اختيارها بشكل قصدي، لذا استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

جدول (٢)

يبين تجانس المجموعة التجريبية والضابطة في متغير العمر

المتغير	أفراد المجموعة	تجريبية	ضابطة
العمر	١٣ عام	٤	٥
	١٤ عام	٥	٤
	١٥ عام	٦	٦
	المجموع	١٥	١٥

أما بالنسبة لتجانس المجموعة التجريبية والضابطة في متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي فهو متجانس لأنهم يعيشون في مؤسسة واحدة.

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلية على مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام اختبار مان وتني

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	المجموعة التجريبية ن = ١٥		المجموعة الضابطة ن = ١٥		الأبعاد
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
0.682 غير دالة	- 0.410	149.5	٣٢٠.٥	١٧.٨	٣٤٥.٥	١٩.١	الشدة
0.446 غير دالة	- 0.762	139.00	٣١٠.٠٠	١٧.٢٢	٣٥٦.٠٠	١٩.٧٨	العمومية
0.648 غير دالة	- 0.458	148.00	٣١٩.٠٠	١٧.٧٢	٣٤٧.٠٠	١٩.٢٨	القوة
0.502 غير دالة	-0.648	141.00	٣١٢.٠٠	٥٢.٧٤	٣٥٤.٠٠	٥٨.١٦	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب تكرارات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس الكفاءة الذاتية.

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية بهدف التحقق من فرضيات الدراسة:

أولاً: مقياس كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية: إعداد الباحثة.

ثانياً: البرنامج الإرشادي لتنمية كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية: إعداد الباحثة.

أولاً: مقياس كفاءة الذات:

أ. **طريقة إعداد المقياس:** قامت الباحثة بإعداد مقياس كفاءة الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية، بعد أن اتضح ندرة المقاييس المتاحة في البيئة العربية، وخاصة المقاييس التي تستهدف الفئة العمرية التي جرت عليها الدراسة الحالية، وقد قامت الباحثة بالخطوات التالية في سبيل إعداد المقياس:

- **مراجعة التراث السيكولوجي لتحديد المفهوم:** قامت الباحثة بتحديد مفهوم وأبعاد كفاءة الذات، كما يتضح من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع. وبالأخص دراسة ألبرت باندورا عام (١٩٧٧) بعنوان "الكفاءة الذاتية: نحو نظرية توحد التغيير في السلوك".

- **مراجعة مقاييس كفاءة الذات،** والتي تم إعدادها لفئات عمرية مختلفة، ومنها: مقياس الكفاءة الذاتية العامة لجيروزيليم وشفارتسر (١٩٦٨) في صيغته المعربة، ومقياس الكفاءة الذاتية لـ أبو معلا (٢٠٠٦)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لـ علوان (٢٠١٢)، فلم تجد الباحثة أي مقياس لكفاءة الذات يستهدف الفئة العمرية للدراسة الحالية.

- **عرض المقياس بصورته الأولية في ضوء تعريفه المفاهيمي،** وذلك بتوزيعه على ستة محكمين من أساتذة علم النفس في الجامعات. (انظر ملحق رقم (١) و(٢))

- **إعداد الصورة المعدلة للمقياس بعد تنفيذ مقترحات وتعديلات المحكمين على عبارات المقياس،** حيث تم إعداد الصورة النهائية للمقياس وذلك بناءً على توجيهات المحكمين.

ب. **وصف المقياس: ملحق رقم (٤)**

يتكون مقياس كفاءة الذات من ١٥ موقف من المواقف الحياتية، يشتمل كل موقف على ثلاث خيارات، لقياس ثلاثة أبعاد تمثل كفاءة الذات، وهي:

• **بعد الشدة:** ويقصد به "ترتيب المهمات حسب مستوى الصعوبة، على اعتبار أن توقعات الكفاءة عند مختلف الأفراد ربما تكون محددة بالمهام الأكثر سهولة، وتمتد إلى المهمات متوسطة الصعوبة، لتشمل بعد ذلك المهمات الأكثر صعوبة أو الشاقة".

• **بعد العمومية:** ويقصد به "أن بعض الخبرات تُوجد توقعات نجاح محددة، والبعض الآخر يُوجد إحساساً بالكفاءة أكثر عمومية، ويمتد إلى ما هو أبعد بكثير من موقف محدد".

• **بعد القوة:** ويقصد به "أن التوقعات الضعيفة قابلة للانطفاء بشكل سهل عن طريق الخبرات الفاشلة، في حين أن الأفراد الذين يمتلكون توقعات قوية للنجاح سوف يستمرون في مجهوداتهم نحو النجاح بالرغم من الخبرات الفاشلة".

ت. الخصائص السيكومترية للمقياس:

❖ **صدق مقياس كفاءة الذات:** للتحقق من صدق المقياس تم حساب الصدق بعدة طرق، هي:

١. **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين متخصصين في علم النفس، وهم يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، وفي ضوء ذلك جاءت آراؤهم تؤكد على أن المقياس يقيس ما وضع من أجله، وكان بينهم اتفاق كبير جداً في آرائهم التي قاموا بإبدائها على المقياس، وأكد بعضهم على تعديل بعض الفقرات وقامت الباحثة بأخذ جميع آرائهم لكي يزيد ذلك من قوة المقياس، ملحق رقم (٣) و (٤) يوضح ذلك.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات المقياس والمجال الكلي وكل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال بواسطة برنامج (SPSS).

▪ **حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس:**

لاختبار صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال نفسه وحصلت الباحثة على مصفوفة الارتباط التالية:

جدول رقم (٤)

م. الدلالة	معامل الارتباط	المجال
0.01	٠.٦١٩	الشدة
0.01	٠.٧٠٥	العمومية
0.01	٠.٧٧٦	القوة

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٤٩٦

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٣٨٨

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود علاقة طردية قوية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين المجالات والدرجة الكلية للمجال، حيث أن كل منها sig (مستوى الدلالة) أقل من ٠.٠١

$\alpha =$

- تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول (الشدة) والدرجة الكلية للمجال كما هو موضح في جدول رقم (٥)

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول (الشدة) والدرجة الكلية للمجال

م. الدلالة	معامل الارتباط	فقرات المجال الأول	م
0.01	٠.٦٣٥	عندما يكلفني المعلم بأكثر من مهمة أقوم	١
0.01	٠.٧٥٤	عندما يكلفني المعلم بمهمة ما أحب أن تكون	٢
0.01	٠.٧٧٧	عندما يطلب مني المعلم أداء عمل صعب وشاق، أفضل أن	٣
0.05	٠.٣٢٦	كلفني المعلم ببعض الواجبات، وعند عودتي الى المنزل أشغلتنى بعض الأمور ف	٤
0.01	٠.٦٧٩	عند تحديد أهدافي في الحياة فإن ذلك	٥

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٤٩٦قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٣٨٨

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع فقرات المجال الأول دالة إحصائياً بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للمجال الأول حيث sig (مستوى الدلالة) أقل

من $\alpha = ٠.٠٥$

- تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني (العمومية) والدرجة الكلية للمجال كما هو موضح في جدول رقم (٦)

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني (العمومية) والدرجة الكلية للمجال

م. الدلالة	معامل الارتباط	فقرات المجال الثاني	م
0.01	٠.٧١٤	إذا نجحت في أداء عمل ما، فإنني	١
0.01	٠.٦١٨	عندما أتخذ قراراً ما في حياتي، وأشعر بأنه قرار ناجح فإنني	٢
0.01	٠.٦٠٠	عندما يخيفني حيوان ما، فإنني	٣
0.01	٠.٥٤٢	واجهتني مشكلة ما وقمت بحلها، فإنني	٤
0.01	٠.٨٣٩	إذا تعرضت لموقف ضايقتي، وعبرت عن مشاعري اتجاهه، فشعرت بارتياح، فإنني	٥

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٤٩٦

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٣٨٨

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع فقرات المجال الثاني دالة إحصائياً بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للمجال الثاني حيث sig (مستوى الدلالة)

أقل من $\alpha = ٠.٠٥$

- تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثالث (القوة) والدرجة الكلية للمجال كما هو موضح في جدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثالث (القوة) والدرجة الكلية للمجال

م. الدلالة	معامل الارتباط	فقرات المجال الثالث	م
0.01	٠.٥٦٤	عندما أضع خطة للدراسة، فإنني	١
0.01	٠.٥٦٠	كلفني المعلم بحل مسألة رياضية طويلة	٢
0.01	٠.٦٣٣	إذا فشلت في الامتحانات الشهرية، فإنني	٣
0.01	٠.٥١٨	عند نجاحي في الامتحانات المدرسية، أعتقد أن سبب نجاحي يعود إلى	٤
0.01	٠.٦٢٣	أثناء الامتحانات النهائية للعام الدراسي تعرضت لمرض الانفلونزا، فإنني	٥

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٤٩٦قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٣٨٨

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع فقرات المجال الثالث دالة إحصائياً بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للمجال الثالث حيث sig (مستوى الدلالة) أقل

من $\alpha = ٠.٠٥$

❖ ثبات مقياس كفاءة الذات:

تم حساب الثبات للمقياس بطريقتين:

أ. معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha:

تم حساب الثبات الكلي للمقياس ولمجالاته المختلفة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha عن طريق برنامج الحاسوب spss كما هو موضح بجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس

المجال	معامل ألفا كرونباخ
الثدة	٠.٨٩٣
العمومية	٠.٩٢٣
القوة	٠.٧٩٥
الاستبانة الكلية	٠.٨١٥

يتضح من الجدول رقم (٨) للاستبانة ككل (٠.٨١٥) وهو معامل ثبات جيد ودال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ .

ب. التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات الكلي للمقياس ومجالاته المختلفة بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية عن طريق حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية ثم إيجاد معامل الثبات المعدل كما هو موضح بجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

يبين معامل ثبات مقياس كفاءة الذات باستخدام معادلة جتمان

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	مستوى الدلالة
الشدة	٥	٠.٧٩٣	٠.٨٣٢	0.01
العمومية	٥	٠.٦٥٥	٠.٧٥٥	0.01
القوة	٥	٠.٧٥٤	٠.٨٦٦	0.01
البعد الكلي	١٥	٠.٦٩٥	٠.٧٥٨	0.01

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٤٩٦

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية (٢٤) تساوي ٠.٣٨٨

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس (٠.٦٩٥) ومعامل الثبات المعدل (٠.٧٥٨)، هو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

❖ طريقة تصحيح المقياس:

يستجيب المفحوص على كل فقرة حسب سلم ثلاثي يتكون من البدائل: (أ ، ب ، ج)، ويقابلها على التوالي الدرجات (١-٢-٣)، وجميع الفقرات ايجابية باستثناء الفقرة (٨) حيث قابلتها الدرجات (٣-٢-١)، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (٤٥ - ١٥) درجة، وعليه تكون أعلى درجة على المقياس (٤٥) درجة وأدنى درجة هي (١٥).

ثانيا: البرنامج الإرشادي:

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي يهدف إلى رفع مؤشرات كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية من خلال استخدام فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وما يرتبط به من أنشطة مصاحبة مثل: "الحوار، المناقشة، العصف الذهني، فنية إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، الحديث الإيجابي مع الذات، فنية النمذجة من خلال عرض القصص، فنية التخيل والتأمل، الاسترخاء، فنية التعزيز الإيجابي، تكلفة الاستجابة، الواجب المنزلي، لعب الأدوار".

تعريف البرنامج الإرشادي:

هو مجموعة من الخدمات الإرشادية التخصصية، التي تتضمن أنشطة وتدريباً متنوعة تقدمها الباحثة لمجموعة من أطفال المؤسسات الإيوائية، بهدف التحقق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لمساعدتهم على تنمية كفاءة الذات لديهم، وتزويدهم بالمهارات المختلفة.

كما تتناول الباحثة عرضاً لمراحل إعداد البرنامج الإرشادي والمتمثلة في خطوات تصميمه، والهدف العام منه والأهداف الفرعية المنبثقة عنه، وأهمية البرنامج الإرشادي، والأسس والمبادئ التي استند عليها في إعداده، وحدود البرنامج، والفئة المستهدفة، والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج، والأساليب والفنيات المستخدمة، ووسائل التقويم المتبعة.

١- خطوات تصميم البرنامج الإرشادي:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي المتعلق (بكفاءة الذات) وذلك من قبيل النظريات النفسية والكتابات المختلفة التي تناولت كفاءة الذات، كذلك الاطلاع على أدبيات الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث، وبالأخص دراسة علوان (٢٠٠٩).

- زيارة المؤسسات الإيوائية في محافظات غزة وعمل لقاءات مع المشرفين داخل هذه المؤسسات لمعرفة مظاهر تدني كفاءة الذات لدى الأطفال.
- إجراء مقابلات مع عدد من الأطفال المقيمين في المؤسسة لمعرفة مظاهر تدني كفاءة الذات لديهم.
- تم إعداد الجلسات التدريبية، في ضوء ما سبق ذكره من إجراءات، واستنادا إلى الإجابات التي حصلت عليها الباحثة من المقابلات التي تم عملها.
- تم عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على عدد من أساتذة علم النفس بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة البرنامج لأفراد العينة، وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج.

٢- الهدف العام من البرنامج الإرشادي:

تنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية، والتحقق من استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية كفاءة الذات لديهم.

٣- الأهداف الخاصة المنشودة:

تتوقع الباحثة بعد الانتهاء من تنفيذ الإجراءات التدريبية أن يكون الأطفال قادرين على بلوغ الأهداف التالية:

١. وعي المشاركين بماهية الكفاءة الذاتية، وأهميتها للأفراد، والتعرف على الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، والتمييز بين سلوكيات الكفاءة الذاتية وسلوكيات ضعف الكفاءة الذاتية.

٢. تعريف المشاركين على الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى ضعف الكفاءة الذاتية لديهم، واستبدالها بأفكار عقلانية إيجابية وتعزيزها.

٣. تنمية قدرة المشاركين على التعبير عن المشاعر، والتدرب على كيفية التخلص من المخاوف.
٤. تحديد المواقف الحياتية المثيرة للانفعالات والتي تؤدي لزيادة التوتر والقلق، والتعلم على كيفية التحكم في النفس وقت الغضب.
٥. تعزيز ثقة المشاركين بأنفسهم، وبت روح التفاؤل والأمل فيهم.
٦. تنمية قدرة المشاركين على التواصل والتفاعل الاجتماعي بصورة إيجابية مقبولة.
٧. تنمية قدرة المشاركين على كيفية إنجاز المهام المطلوبة منهم بهمة عالية.
٨. تنمية قدرة المشاركين على اتخاذ قرارات صائبة في حياتهم وعلى تحمل المسؤولية.
٩. تنمية قدرة المشاركين على حل المشكلات التي تواجههم بمثابرة عالية.
١٠. تنمية قدرة المشاركين على وضع الأهداف بنجاح.
١١. تنمية قدرة المشاركين على التخطيط الجيد للمستقبل.

٤- أهمية البرنامج الإرشادي:

تكمن أهمية تصميم البرنامج الإرشادي في أنه يساهم في التعامل مع مشكلة حيوية وواقعية أفرزتها طبيعة الظروف المعيشية التي يعيشها أطفال المؤسسات الإيوائية، والتي انعكست سلباً على كفاءة الذات لديهم، لذا جاء هذا البرنامج للمساهمة في رفع مستوى كفاءة الذات لديهم، لمساعدتهم على مواجهة ظروف الحياة بإيجابية.

٥- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

يقوم البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأسس: العامة والنفسية والتربوية والفسولوجية والاجتماعية والدينية والفلسفية والمعرفية النفسية لعلّ من أهمها:

١. مراعاة مرونة السلوك الإنساني، وقابليته للتعديل والتغيير.
٢. الأخذ بالحسبان الفروق الفردية بين المشاركين في القدرات العقلية، والانفعالية، والجسمية.
٣. مراعاة التغيرات والظروف النفسية والجسمية التي تنتاب المشاركين، والتي تؤثر على أدائهم أثناء عملية التدريب.
٤. الأخذ بالحسبان الواقع المجتمعي والظروف البيئية، والمؤثرات السائدة في المجتمع وخاصة الاستثنائية منها.
٥. مراعاة الالتزام بالدستور الأخلاقي لعملية الإرشاد النفسي، مع مراعاة الطبيعة الإنسانية واحترامها، والنظر إلى أن الله ميز الإنسان على سائر المخلوقات بالعقل والتفكير، وخلق في أحسن تقويم.
٦. مراعاة خصائص المرحلة العمرية ومتطلبات النمو فيها.
٧. مراعاة الأسس المعرفية النفسية المستمدة من CBT والتعلم الاجتماعي.

٦- حدود البرنامج الإرشادي:

الحدود البشرية: طبق البرنامج الإرشادي على عينة مكونة من خمسة عشر طفلاً من الأطفال الذكور في المؤسسة الإيوائية (معهد الأمل للأيتام)، تتراوح أعمارهم ما بين ثلاثة عشر عاماً إلى خمسة عشر عاماً.

الحدود المكانية: تم تنفيذ البرنامج الإرشادي في معهد الأمل للأيتام بغزة.

الحدود الزمنية: يتكون البرنامج الإرشادي من ثماني عشرة جلسة تدريبية، بواقع جلستين أسبوعياً، واستغرق تنفيذ البرنامج شهرين ونصف الشهر، من تاريخ ٢٥/٢/٢٠١٤م إلى تاريخ ٨/٥/٢٠١٤م.

٧- الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

استخدم البرنامج الحالي عدداً من فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي الأكثر ملاءمة لتنمية كفاءة الذات، وقد اختارت الباحثة الفنيات والأساليب التالية:

"الحوار، المناقشة، العصف الذهني، فنية إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، الحديث الإيجابي مع النفس، فنية النمذجة من خلال عرض القصص، فنية التخيل والتأمل، الاسترخاء، فنية التعزيز الإيجابي، تكلفة الاستجابة، الواجب المنزلي، لعب الأدوار".

جدول (١٠)

يوضح محتوى البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الأدوات المستخدمة	الفنيات المستخدمة
الأولى	جلسة تمهيدية	<p>١. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على الباحثة.</p> <p>٢. أن يتم كسر حاجز الخجل بين المشاركين والباحثة.</p> <p>٣. أن يتم تحديد قواعد ضبط المجموعة.</p> <p>٤. أن يتعرف المشاركون عن البرنامج الإرشادي، والهدف منه، ومحتواه.</p>	أوراق مكتب صغيرة، أقلام، أقلام فلماستر، ورق برستول، صحون بلاستيك مرسوم عليها وجوه تعبر عن المشاعر.	
الثانية + الثالثة	اصنع ذاتك	<p>١. أن يفهم المشاركون ماهية كفاءة الذات.</p> <p>٢. أن يدرك المشاركون أهمية كفاءة الذات للأفراد.</p> <p>٣. أن يتعرف المشاركون مصادر كفاءة الذات.</p> <p>٤. أن يتعرف المشاركون الخصائص العامة لمرتفعي كفاءة الذات.</p> <p>٥. أن يتعرف المشاركون الخصائص العامة لمنخفضي كفاءة الذات.</p> <p>٦. أن يميز المشاركون بين سلوكيات كفاءة الذات المرتفعة وسلوكيات ضعف الكفاءة الذاتية.</p>	أقلام فلماستر، ورق برستول، موسيقى هادئة للاسترخاء، لوحة رسم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر، جهاز LCD لعرض بوربوينت عن موضوع الجلسة	فنية الاسترخاء، النمذجة من خلال "سرد القصة"، العصف الذهني، الحوار، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الأدوات المستخدمة	الفيئات المستخدمة
الرابعة	قوة التفكير	<p>١. أن يتعرف المشاركون مفهوم التفكير السلبي والإيجابي</p> <p>٢. أن يستبدل المشاركون الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.</p> <p>٣. أن يتم تعزيز الأفكار الإيجابية لدى المشاركين.</p>	أقلام فلماستر، ورق برستول، جهاز LCD لعرض بوربوينت عن موضوع الجلسة	تفنيذ الأفكار، إعادة البناء المعرفي، النمذجة من خلال قصة، الحوار، الواجب المنزلي
الخامسة + السادسة	تحدى الخوف	<p>١. أن يتعرف المشاركون مفهوم الخوف.</p> <p>٢. أن يفرق المشاركون بين أنواع الخوف.</p> <p>٣. أن يتعرف المشاركون التغيرات الفسيولوجية التي تحدث للجسم أثناء الخوف.</p> <p>٤. أن يتعرف المشاركون على إيجابيات الخوف الموضوعي.</p> <p>٥. أن يذكر المشاركون سلبيات الخوف المرضي.</p> <p>٦. أن يعبر المشاركون عن مخاوفهم.</p> <p>٧. أن يتدرب المشاركون على كيفية التخلص من المخاوف.</p> <p>٨. أن يصل المشاركون إلى الراحة النفسية.</p>	أقلام فلماستر، ورق برستول، جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، بالونات، موسيقى هادئة للاسترخاء، ألوان ودفاتر رسم، صحن بلاستيك مرسوم عليها وجوه تعبر عن المشاعر	الاسترخاء، الحوار، التعزيز الايجابي، التمثيل المسرحي، الواجب المنزلي
السابعة	لا تغضب	<p>١. أن يتعرف المشاركون مفهوم الانفعالات.</p> <p>٢. أن يحدد المشاركون المواقف الحياتية المثيرة لانفعالاتهم.</p>	أقلام فلماستر، ورق برستول، جهاز LCD لعرض بوربوينت له علاقة بموضوع الجلسة،	الاسترخاء، الحديث الإيجابي مع النفس، التعزيز، الحوار، العصف الذهني، الواجب المنزلي.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الأدوات المستخدمة	الفنيات المستخدمة
		<p>٣. أن يذكر المشاركون المواقف التي تؤدي إلى زيادة التوتر والقلق لديهم.</p> <p>٤. أن يتدرب المشاركون على كيفية التحكم بأنفسهم وقت الغضب.</p>	<p>لوحة مرسوم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر</p>	
الثامنة	الثقة بالنفس	<p>١. أن يتعرف المشاركون ماهية الثقة بالنفس.</p> <p>٢. أن يعرف المشاركون مدى أهمية الثقة بالنفس لهم.</p> <p>٣. أن يتعرف المشاركون أسباب ضعف الثقة بالنفس.</p> <p>٤. أن يتعلم المشاركون حلول عملية لمشكلة ضعف الثقة بالنفس.</p>	<p>جهاز LCD لعرض بوربوينت عن موضوع الجلسة</p>	<p>النمذجة من خلال القصص، الحديث الإيجابي مع النفس، الحوار، المناقشة، العصف الذهني، الواجب المنزلي</p>
التاسعة	التفاؤل	<p>١. أن يتعرف المشاركون ماهية التفاؤل.</p> <p>٢. أن يدرك المشاركون أهمية التفاؤل.</p> <p>٣. أن يتعلم المشاركون التفاؤل من خلال أحاديث نبوية شريفة ومواقف من السيرة النبوية، والعبارات الحماسية التفاؤلية.</p>	<p>جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، صحن بلاستيك مرسوم عليها وجوه، موسيقى هادئة، أقلام فلماستر وورق برستول</p>	<p>فنية الاسترخاء، التعزيز، الحوار، والعصف الذهني، الواجب المنزلي</p>

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الأدوات المستخدمة	الفنيات المستخدمة
العاشرة	الاتصال الفعال	<p>١. أن يتعرف المشاركون مفهوم الاتصال الفعال، وعناصر الرسالة، وأنواع الاتصال.</p> <p>٢. أن يتعرف المشاركون الشروط التي يجب توافرها في الرسالة.</p> <p>٣. أن يفهم المشاركون أهمية الاتصال الفعال مع الآخرين.</p> <p>٤. أن يعرف المشاركون أهم المهارات الأساسية للاتصال الفعال.</p> <p>٥. أن يفهم المشاركون أهم معوقات الاتصال الفعال.</p>	<p>جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، لوحة مرسوم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر، أقلام فلماستر وورق برستول</p>	<p>لعب الأدوار، الحوار، المناقشة، الواجب المنزلي</p>
الحادية عشرة	انجاز المهام	<p>١. أن يميز المشاركون بين النجاح والفشل.</p> <p>٢. أن يفهم المشاركون كيفية إنجاز المهام بالشكل المطلوب.</p>	<p>جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول + ورق A4 مرسوم عليه مناهة وأقلام رصاص</p>	<p>فنية التعزيز الايجابي، تكلفة الاستجابة، تنفيذ الأفكار الإيجابية والسلبية، الحديث الإيجابي مع الذات، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي</p>
الثانية عشرة	اتخاذ القرار	<p>١. أن يتعرف المشاركون مفهوم اتخاذ القرار للمشاركين.</p> <p>٢. أن يتعرف المشاركون الآثار الايجابية التي تعود على الفرد جراء اتخاذ القرار.</p>	<p>جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول،</p>	<p>التعزيز، لعب الأدوار، المناقشة، الحوار، الواجب المنزلي</p>

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الأدوات المستخدمة	العمليات المستخدمة
		٣. أن يتدرب المشاركون على كيفية اتخاذ القرار الصائب.	صحن بلاستيك مرسوم عليها وجوه تعبر عن المشاعر	
الثالثة عشرة	حل المشكلات	١. أن يتعرف المشاركون مفهوم المشكلة. ٢. أن يتعرف المشاركون خطوات حل المشكلات. ٣. أن يتدرب المشاركون على كيفية الوصول للحل الأمثل للمشكلة.	جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول	التعزيز، الحديث الإيجابي مع النفس، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي
الرابعة عشرة	تحمل المسؤولية	١. أن يتعرف المشاركون مفهوم المسؤولية. ٢. أن يلم المشاركون بفوائد تحمل المسؤولية للفرد والجماعة. ٣. أن يتشجع المشاركون على تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية.	جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول، لوحة مرسوم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر	النمذجة، الحديث الإيجابي مع الذات، المناقشة، الحوار، الواجب المنزلي
الخامسة عشرة	الهدف الجيد	١. أن يتعرف المشاركون ماهية الهدف. ٢. أن يتعرف المشاركون مواصفات الهدف الجيد. ٣. أن يتدرب المشاركون على وضع الأهداف المناسبة لهم.	جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول،	فنية التعزيز، والحديث الإيجابي مع النفس، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الأدوات المستخدمة	الفنيات المستخدمة
			صحون بلاستيك مرسوم عليها وجوه تعبير عن المشاعر	
السادسة عشرة + السابعة عشرة	التخطيط للمستقبل	<p>١. أن يتعرف المشاركون ماهية التخطيط للمستقبل.</p> <p>٢. أن يتعرف المشاركون الفرق بين التخطيط والخطة.</p> <p>٣. أن يتعرف المشاركون قواعد التخطيط للمستقبل.</p> <p>٤. أن يتدرب المشاركون على آلية التخطيط للمستقبل.</p> <p>٥. أن يناقش المشاركون خططهم المستقبلية.</p> <p>٦. أن يتدرب كل مشارك على وضع الخطط بشكل عملي.</p>	جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول، لوحة مرسوم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر	فنية التعزيز، الحديث الايجابي مع النفس، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي
الثامنة عشرة	جلسة ختامية وتقييمية للجلسات	<p>١. أن يتم اختتام جلسات البرنامج.</p> <p>٢. أن يقوم المشاركون بتقييم عام لجلسات البرنامج.</p>	موسيقى هادئة	

٩- تقويم البرنامج الإرشادي:

تم تقويم البرنامج في تحقيق هدفه العام من خلال:

تقويم قبلي: من خلال قياس الكفاءة الذاتية للمشاركين عن طريق الأداة التي أعدت لذلك قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

تقويم بعدي: من خلال تطبيق البرنامج ثم قياس كفاءة الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، للتأكد من أن البرنامج الإرشادي حقق أهدافه المرجوة.

تقويم تتبعي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي بنحو شهر على المجموعة التجريبية، تم إجراء تطبيق لاحق تتبعي، وذلك بتطبيق أداة كفاءة الذات على أفراد المجموعة التجريبية، بهدف متابعة استمرارية أثر البرنامج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحثة بتفريغ وتحليل مقياس كفاءة الذات من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

١. التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٢. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ومعادلة جتمان لمعرفة ثبات فقرات مقياس كفاءة الذات.
٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس درجة الارتباط.
٤. اختبار مان ويتني.
٥. اختبار ويلكوكسون.
٦. معادلة الكسب لبلاك.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وذلك من خلال الإجابة عن فرضيات الدراسة التي أثارها الدراسة الحالية على النحو الآتي:

نتائج الفرض الأول:

توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار الرتب مان ويتي لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس كفاءة الذات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية على مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام اختبار مان وتني

الأبعاد	المجموعة الضابطة ن = ١٥		المجموعة التجريبية ن = ١٥		قيمة Z	قيمة U	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الشدة	١٣.٠٦	٢٣٥.٠٠	٢٣.٩٤	٤٣١.٠٠	- ٣.٢٣٠	٦٤.٠٠	٠.٠٠١
العمومية	٩.٩٤	١٧٩.٠٠	٢٧.٠٦	٤٨٧.٠٠	- ٤.٩٥٢	٨.٠٠	٠.٠٠٠
القوة	١٥.٣٩	٢٤٥.٠٠	٢٣.٣٩	٤٢١.٠٠	- ٢.٨٨٩	٧٤.٠٠	٠.٠٠٤
الدرجة الكلية	٣٩.٣٩	٢٠٢.٢	٧٤.٩٣	٤٦٤.٠٠	- ٤.١٦٤	٢٠٢.٠٠	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول أن قيمة $sig = 0.000$ أقل من 0.005 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب تكرارات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المجموعة التجريبية التي تلقت أنشطة البرنامج الإرشادي قد زادت مؤشرات مفهوم كفاءة الذات لديهم أكثر من المجموعة الضابطة والتي لم تتلقى أنشطة البرنامج الإرشادي، مما يدل على أهمية وفاعلية البرنامج الإرشادي وأنشطته المختلفة؛ والتي عملت على المساهمة في فهم الأطفال لمستوى إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية مما يدفعهم لاستخدامها في معالجة المواقف الصعبة أو المشكلات التي يواجهونها والتأثير في الأحداث، لتحقيق انجاز ما في ظل الظروف البيئية المحيطة بهم بشكل أفضل.

حيث يشير كل من ديل وبروت (Diehl & Prout, 2002: 56) أنّ تحسين الكفاءة الذاتية يمثل المفتاح الأساسي في التدريب على التحكم الذاتي بخفض القلق، وتكسب الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه مما يجنبه الوقوع مرة أخرى ضحية للظروف.

ونشرت صحيفة (Communique Handout,2010) أن أفضل طريقة لمساعدة الأطفال أن يشعروا بشكل جيد عن أنفسهم هي أن توفر لهم فرصا مهمة لتعلم ما يقوهم وأن نساعدهم في أن يغرسوا اعتقاد بأنه يمكنهم الاعتماد على نقاط قوتهم عندما يواجهون تحديا.

ويشير (المساعد، ٢٠١١: ٦٨٢) إلى أن إدراك الذات وضبط الذات عبارة عن متغيرين يتحولان ويتغيران مع الزمن والمواقف، فإدراك الذات تتغير مع الزمن والتجارب التي يمر بها الإنسان أو المعرفة التي يكتسبها بأي طريقة كانت، وبالتالي فإن توقعات الكفاءة الذاتية تتغير مع الزمن ومع الخبرات.

كما قارنت الباحثة استجابات الأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على فقرات مقياس كفاءة الذات في القياس البعدي، فوجدت أن استجابات الأطفال في المجموعة التجريبية برزت فيها كفاءة الذات لديهم بشكل ملحوظ، حيث أن أغلب الاستجابات تركز على قدرة الطفل على انجاز جميع المهمات الموكلة إليه، وتحمله جميع المتاعب الجسمية من أجل القيام بعمل كلف به، وتحدي جميع الظروف الطارئة للقيام بالواجبات المنزلية كاملة، وقدرته على القيام بجميع الأعمال التي توكل إليه، وشعوره بقدرته على حل جميع المشكلات التي يمكن أن تواجهه مستقبلا، وقدرته على التعبير عن مشاعره

أثناء المواقف الضاغطة، وقدرته على التركيز في حل الواجبات المنزلية حتى النهاية، والإيمان بأن الفشل يولد النجاح، وثقته بقدراته وإمكانياته واجتهاده أثناء المذاكرة. في حين أن استجابات الأطفال في المجموعة الضابطة كانت تظهر عكس ذلك، وتعزو الباحثة السبب في ذلك عدم تلقي أفراد المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج الإرشادي.

ونظرا لأن البرنامج الإرشادي اشتمل على أنشطة وفعاليات مختلفة مثل: (فنية إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، الحديث الإيجابي مع النفس، النمذجة من خلال عرض القصص، التخيل والتأمل والاسترخاء، والتعزيز الإيجابي، لعب الأدوار، التمثيل المسرحي، الواجب المنزلي) كان له دورا فعال في التأثير على معتقدات الكفاءة الذاتية عند المجموعة التجريبية.

لاحظت الباحثة أثناء تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية استمتاع الأطفال أثناء تمارين الاسترخاء وأنها لها تأثير قوي على سلوكهم وورغبتهم في القيام بتمارين الاسترخاء كل جلسة، كما لاحظت أن فنية النمذجة من خلال العرض القصصي كان له تأثير كبير على أفراد المجموعة التجريبية في تعديل سلوكهم وتنمية كفاءتهم الذاتية، لأنها كانت تحاكي قدراتهم العقلية، وتبسط المعنى، وتؤثر في أفكارهم، كما أن التمثيل المسرحي كان له دور فعال في تعبير الأطفال عن مشاعرهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة علوان (٢٠٠٩)، ودراسة غيث وطقش (٢٠١٠)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٢)، ودراسة طلاحنة والحمران (٢٠١٣) والتي أكدت جميعها على أهمية البرامج الإرشادية ودورها الإيجابي في تنمية كفاءة الذات.

تعزو الباحثة انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي عن القياس القبلي بشكل ملحوظ إلى أن معهد الأمل للأيتام يستقبل مؤسسات عديدة لعمل جلسات دعم نفسي اجتماعي للأطفال المقيمين في المعهد، مما يكون له تأثير على ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، ولكن بعد اختيارهم من قبل الباحثة كمجموعة ضابطة، ومنع تقديم لهم أي برنامج نفسي خلال الفترة الزمنية التي تم تطبيق بها البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة

التجريبية لغاية القياس البعدي؛ ولذلك لضبط المتغيرات الدخيلة ومنع تأثيرها على نتائج الدراسة، مما أدى إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لديهم في القياس البعدي.

نتائج الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار الرتب ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس كفاءة الذات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس كفاءة الذات

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الشدة	الرتب السالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	-٣.٥٧٤	٠.٠٠٠
	الرتب الموجبة	١٣	٩.٤٤	١٥١.٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
العمومية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٧٦١	٠.٠٠٠
	الرتب الموجبة	١٥	٩.٥٠	١٧١.٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
القوة	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	-٣.٦٤٣	٠.٠٠٠
	الرتب الموجبة	١٤	٩.٩١	١٦٨.٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٧٥٨	٠.٠٠٠
	الرتب الموجبة	١٥	٩.٥٠	١٧١.٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول أن قيمة $sig = 0.00$ أقل من 0.05 وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى على مقياس كفاءة الذات لجميع الأبعاد لصالح القياس البعدى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لفاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية عند الأطفال، فمفهوم كفاءة الذات تكوين فرضي يظهر نتيجة إدراك الطفل لمستوى إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تتطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية، تدفعه لاستخدامها في معالجة المواقف الصعبة أو المشكلات التي يواجهها والتأثير في الأحداث.

وقد ساهمت الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي وما تتضمنه من أنشطة وفعاليات مختلفة مثل: (فنية إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، الحديث الإيجابي مع النفس، النمذجة من خلال عرض القصص، التخيل والتأمل والاسترخاء، والتعزيز الإيجابي، لعب الأدوار، التمثيل المسرحي، الواجب المنزلي)، والتي كانت في معظمها تحاكي مستوى إمكانات الطفل وقدراته، مما أسهم في تفاعله بشكل إيجابي مع أنشطة البرنامج، الشيء الذي انعكس إيجابياً عليه من خلال قدرته على التعبير عن مشاعره وأفكاره، وضبط انفعالاته، والتحرر من مخاوفه، مما أدى إلى تعزيز ثقته بنفسه، علاوة على شعوره بالقدرة على تحمل المسؤولية وإنجاز المهام التي توكل إليه، واتخاذ القرارات ومن ثم حل المشكلات التي يواجهها.

حيث يذكر (المنكوش، ٢٠١١: ٣٥) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعد أحد التيارات الإرشادية الحديثة... ويهدف هذا الأسلوب من الإرشاد إلى إقناع المسترشد بأن معتقداته غير منطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف، ويهدف بذلك إلى تعديل إدراكات المسترشد المشوهة ويعمل على أن يحل محلها طرقاً أكثر ملائمة للتفكير، من أجل إحداث تغييرات معرفية وسلوكية وانفعالية لديه.

ويؤكد (السواط، ٢٠٠٨: ٢٧-٤٥) على أن العديد من الدراسات أثبتت فعالية هذا النوع من الإرشاد عند استخدامه لمدة قصيرة من الزمن حيث أنه يؤدي إلى تغيير السلوك لدى الأفراد.

كما لاحظت الباحثة الفرق بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس كفاءة الذات، حيث أن استجاباتهم على مقياس كفاءة الذات في القياس القبلي كان يظهر ضعف كفاءة الذات لديهم، حيث كانت تتركز استجاباتهم حول عدم قدرتهم على انجاز بعض المهمات التي يكلفهم المعلم بها، ورغبتهم بإنجاز المهمات السهلة فقط، وعدم القدرة على تحدي الظروف الطارئة لإنجاز المهمات المطلوبة، وعدم قدرتهم على الاستفادة من خبراتهم الناجحة في مواقف جديدة، وضعف ثقتهم بقدراتهم وإمكانياتهم، وذلك على العكس تماما من استجاباتهم على مقياس كفاءة الذات في القياس البعدي.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة علوان (٢٠٠٩)، ودراسة غيث وطقش (٢٠١٠)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٢)، ودراسة طلافحة والحرمان (٢٠١٣) والتي أكدت جميعها على أهمية البرامج في تنمية كفاءة الذات.

ولقياس فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية تم حساب متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية ولقياس الفاعلية استخدمت الباحثة معادلة الكسب لبلاك حيث:

يوضح كل من (الوكيل، المفتي، ١٩٩٦: ٣٠٠) نسبة الكسب المعدل لبلاك كالتالي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{المتوسط البعدي} + \text{المتوسط القبلي}}$$

$$\text{النهاية العظمى} - \text{المتوسط القبلي} \quad \text{النهاية العظمى}$$

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} + \text{س}}{\text{د}}$$

حيث ص = متوسط درجات الأطفال في للقياس البعدي

س = متوسط درجات الأطفال في للقياس القبلي

د = النهاية العظمى

جدول (١٣)

قيمة المتوسط الحسابي في القاسين البعدي والقبلي ونسبة الكسب المعدل لبلاك لأطفال المجموعة التجريبية

المهارة	النهاية العظمى للبطاقة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	نسبة الكسب لبلاك	الدالة
الثدة	١٥	٨.٦٦	١٤.١	١.٢٢	فعالة
العمومية	١٥	٨.١	١٤	١.٢٤	فعالة
القوة	١٥	٧.٩	١٤	١.٢٦	فعالة
الدرجة الكلية	٤٥	٢٣.٦	٤٢.١	١.٢٧	فعالة

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي للدرجة الكلية تساوي (٢٣.٦) وقيمة الوسط الحسابي البعدي تساوي (٤٢.١) وقيمة الكسب لبلاك تساوي (١.٢٧) واقترح بلاك حد أدنى وهو (١.٢) لهذه النسبة والنتيجة السابقة تدل على أنه توجد فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية.

وتعزو الباحثة الأسباب التي أدت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية كفاءة الذات إلى: حاجة الأطفال النزلاء في معهد الأمل للأيتام إلى تنمية كفاءتهم الذاتية، وإلى قدرة الباحثة على النزول لمستوى تفكير الأطفال ومخاطبة عقولهم، وإلى قدرتها على كسر حاجز الخجل بينها وبين الأطفال، وقدرتها على إقامة علاقة مودة مع الأطفال، حيث ظهر ذلك في سلوك الأطفال، ففي بداية الجلسات كان الأطفال يظهرون نوع من الملل أثناء الجلسة، ولكن جلسة بعد جلسة بدء الأطفال في إظهار إعجابهم بالجلسات ومدى رغبتهم في حضورها وعدم التغييب عنها، وشعورهم بالحزن في آخر جلسة لانتهاء البرنامج، كما أن الباحثة نوعت في الأنشطة والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي، مثل: (فنية إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، الحديث الإيجابي مع النفس، النمذجة من خلال عرض القصص، التخيل والتأمل والاسترخاء، والتعزيز الإيجابي، لعب الأدوار، التمثيل المسرحي، الواجب المنزلي) مما أعطى إفادة أكبر للأطفال، وبدل ذلك أيضا على مدى مناسبة هذه الفنيات لموضوع الدراسة وعمر الأطفال وطبيعة أفراد المجموعة التجريبية، حيث أن استخدام فنية تنفيذ الأفكار وفنية إعادة البناء المعرفي من خلال أسلوب الحوار والمناقشة مع أفراد المجموعة التجريبية عمل على المساهمة في فهم الأطفال لمستوى إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية، مما يدفعهم لاستخدامها في معالجة المواقف الصعبة أو المشكلات التي تواجههم، لتحقيق إنجاز ما في ظل الظروف البيئية المحيطة بهم بشكل أفضل، كما أن فنية الحديث الإيجابي مع النفس أدى إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم مما انعكس على كفاءتهم الذاتية، بالإضافة إلى باقي الفنيات المستخدمة التي كان لها تأثير كبير في تنمية الكفاءة لديهم.

نتائج الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار الرتب ويلكوسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة الذات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

يوضح نتائج اختبار ويلكوسون وقيمة (Z) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة الذات

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	كالأبعاد
٠.٠٥٩	١.٩٩	٤.٠٠	٤.٠٠	١	الرتب السالبة	الشدة
		٢٤.٠٠	٤.٠٠	٦	الرتب الموجبة	
				٨	الرتب المتعادلة	
٠.٠٨٣	١.٧٣٢	٠.٠٠	٠.٠٠	٠	الرتب السالبة	العمومية
		٠.٦٠٠	٢.٠٠	٣	الرتب الموجبة	
				١٢	الرتب المتعادلة	
٠.١٠٢	١.٦٣	٠.٠٠	٠.٠٠	٠	الرتب السالبة	القوة
		٦.٠٠	٢.٠٠	٣	الرتب الموجبة	
				١٢	الرتب المتعادلة	
٠.٥٨٤	٥.٧٧	٢.٠٠	٢.٠٠	١	الرتب السالبة	الدرجة الكلية
		٤.٠٠	٢.٠٠	٢	الرتب الموجبة	
				١٢	الرتب المتعادلة	

يتضح من الجدول أن قيمة $\text{sig} = 0.584$ أكبر من 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة الذات لجميع الأبعاد.

مما يشير إلى استمرار التحسن الذي تم إحرازه في رفع مؤشرات كفاءة الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية وبقاء أثر البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أهمية الفنيات والأنشطة التي تضمنها البرنامج الإرشادي ومدى تأثيرها على هؤلاء الأطفال في المستقبل خاصة فيما يتعلق بكفاءتهم الذاتية.

حيث يشير (المحارب، ٢٠٠٠: ٧٤) إلى أنه يكاد يكون هناك شبه إجماع على تمييز الإرشاد المعرفي السلوكي على غيره من أنواع الإرشاد بالقدرة على منع الانتكاس أو تأجيل حدوثه إلى فترات أطول بعد تلقي العلاج. بالإضافة إلى دور هذا النوع من الإرشاد في الوقاية من تطور المشكلات الاجتماعية النفسية.

ويؤكد (غراوه وآخرون، ١٩٩٩: ١٣٩-١٤٠) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي من أفضل الأساليب دراسة وإثباتا. فأكثر من نصف الدراسات درست أساليب من الطيف المعرفي السلوكي، وبالنسبة لكثير من الأساليب المنفردة وللمعالجات التي ولفت فيها هذه الأساليب تم استنتاج وجود فاعلية موثوقة... وفاعلية هذه العلاجات مبرهنة بشكل مقنع جدا بسبب أنها مدروسة بصورة أكثر كثافة من غيرها من الطرق وفي مجالات أكثر بكثير من الاستخدام فحسب، ولأنها أثبتت فاعليتها بشكل دال في المقارنات المباشرة مع الطرق العلاجية الأخرى.

توصيات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه الباحثة ومن إيمانها العميق بحقوق الأطفال عامة، وحقوق الأطفال في المؤسسات الإيوائية خاصة توصي الباحثة بما يلي:

١. إعداد برامج إرشادية متعددة تتناول متغيرات عديدة مثل: "توكيد الذات وخفض مستوى العدوانية لديهم..." تستهدف أطفال المؤسسات الإيوائية بجميع المراحل العمرية المختلفة، نظرا لاحتياج هؤلاء الأطفال لمثل هذه البرامج التي تساعدهم في التخلص من نقاط الضعف الموجودة لديهم، والعمل على مساعدتهم في نقل شخصياتهم ليستطيعوا الخروج للمجتمع والتعامل مع مشكلاته التي يواجهونها.

٢. على المسؤولين في المؤسسات الإيوائية الاهتمام بإعداد المرشدين التربويين وتدريبهم بالخبرات اللازمة للتعامل الناجح مع الأطفال في مؤسساتهم.

٣. ضرورة الاهتمام بإكساب أطفال المؤسسات الإيوائية المهارات الاجتماعية وتوفير برامج لتنميتها.

٤. استخدام فنية العرض القصصي في البرامج الإرشادية مع الأطفال نظرا لأهميتها في تسهيل إيصال المعلومات لهم.

٥. الاستفادة من البرنامج الإرشادي الذي طبق في هذه الدراسة أثناء العمل مع الأطفال في المؤسسات الإيوائية للعمل على تنمية كفاءتهم الذاتية.

مقترحات الدراسة:

استكمالاً للجهد الذي بدأت به الباحثة، وانطلاقاً من أن البحث العلمي بناء تراكمي، يفتح الأبواب على مصرعيها أمام رؤيا ومشكلات جديدة تكون مثيرة للبحث، لذلك تقترح الباحثة بعض الدراسات التي يمكن إجراؤها في ضوء ما تناولته الدراسة الحالية:

١. إجراء دراسة مماثلة على عينة من الإناث في المؤسسات الإيوائية، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

٢. دراسة برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية لدى فئة عمرية أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

٣. إجراء دراسة تتناول التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى الأطفال مجهولي النسب المحتضنين.

٤. إجراء دراسات تربط بين كفاءة الذات ومتغيرات نفسية وديمغرافية أخرى لدى أطفال المؤسسات الإيوائية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو الحصين، محمد (٢٠١٠). الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات العاملين في المجال الحكومي وعلاقتها بكفاءة الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٢. إبراهيم، سمير (٢٠١٣). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة الأرق لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم المصحوب باضطراب الانتباه والنشاط الزائد. المؤتمر الدولي الثاني المتخصص في صعوبات التعلم واضطراب تشتت الانتباه/ فرط النشاط: تقييم وعلاج، الكويت.
٣. إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز وإبراهيم، رضوان (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
٤. إسماعيل، ياسر (٢٠٠٩). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٥. بدوي، أحمد (١٩٨٢). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية انجليزي فرنسي عربي. بيروت: مكتبة لبنان.
٦. بلان، كمال (٢٠١١). الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (٢٠١١)، ١٧٧-٢١٨.
٧. تعليب، أحمد (٢٠٠٦). مدى فعالية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
٨. جابر، جابر (١٩٩٠). نظريات الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية.

٩. جي، هوفمان (٢٠١٢). العلاج المعرفي السلوكي المعاصر، الحول النفسية لمشكلات الصحة العقلية (ترجمة مراد عيسى). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام ب.ت)
١٠. حسون، هنادي (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
١١. حسونة، سامي (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى، ١٣ (٢)، ١٢٢-١٤٩.
١٢. حسين، طه (٢٠٠٤). الإرشاد النفسي، النظرية- التطبيق- التكنولوجيا. عمان: دار الفكر.
١٣. خالد، محمد (٢٠٠٩). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٤ (٢)، ٤١٣-٤٣٢.
١٤. الخطيب، محمد (١٩٩٨). التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. غزة: مطبعة مقداد.
١٥. رزق، فاطمة (٢٠٠٩). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
١٦. رضوان، سامر (١٩٧٧). توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس. مجلة شؤون اجتماعية، ٥٥، ٢٥-٥١.
١٧. زهران، حامد (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

١٨. زهران، سناء (٢٠٠٤). إرشاد الصحة النفسية، لتصحیح مشاعر ومعتقدات الاغتراب. القاهرة: عالم الكتب.
١٩. الزيود، نادر (٢٠٠٨). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر.
٢٠. سفيان، نبيل (٢٠٠٤). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
٢١. سليمان، محمد (٢٠٠٠). تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
٢٢. سليمان، مهند محمد (٢٠١٤). فعالية برنامج معرفي سلوكي للتخفيف من أعراض الاكتئاب لدى عينة من المرضى المترددين على العيادة النفسية بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٢٣. السواط، وصل الله (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
٢٤. السيد، نفين (٢٠٠٩). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف. مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان، ٢٦، ٦٩٥-٧٤٨.
٢٥. الشناوي، محمد (١٩٩٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٦. طلافحة، فراس والحمران، محمد. (٢٠١٣). أثر تدريس وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، ٢٧(٦)، ١٢٣٣-١٢٦٦.
٢٧. الطيب، محمد (١٩٨٩). تيارات جديدة في العلاج النفسي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
٢٨. عبد الرحمن، سلاف (٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية وعلاقتها بجودة الحياة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية.
٢٩. عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد (٢٠٠٥). تعديل السلوك الإنساني، دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٣٠. العزة، سعيد وعبد الهادي، جودت (١٩٩٩). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٣١. العلوان، أحمد والمحاسنه، رنده (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية، ٧ (٤)، ٣٩٩-٤١٨.
٣٢. علوان، سالي (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣٣، ٢٢٤-٢٤٨.
٣٣. علوان، محمود (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٣٤. عياش، جهاد (٢٠٠٩). مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدوانى لدى أطفال مؤسسات الإيواء فى قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٣٥. العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٦). الإرشاد والعلاج النفسى. القاهرة: الدار الجامعية بجامعة الاسكندرية.
٣٦. الغامدى، حامد (٢٠١٠). مدى فاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض اضطراب القلق لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمستشفى الصحة النفسية بالطائف. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (١)، ١٢-٥١.
٣٧. غانم، حجاج (٢٠٠٥). علم النفس التربوي. القاهرة: عالم الكتب.
٣٨. غراوه، كلوس ودوناتى، روث وبيرناور، فريديريكه (١٩٩٩). مستقبل العلاج النفسى، معالم علاج نفسى عام (ترجمة سامر رضوان). دمشق: منشورات وزارة الثقافة. (العمل الأصيلى نشر فى عام ١٩٩٤)
٣٩. غيث، سعاد وطقش، حنان (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشاد جمعى فى تحسين الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسى لدى طالبات الصف الخامس المساء إليهن. المجلة التربوية، ٢٤ (٤).
٤٠. فايد، حسين (٢٠٠٥). العلاج النفسى، أصوله- تطبيقاته- أخلاقياته. القاهرة: مؤسسة طبية.
٤١. فيصل، قريشى (٢٠١١). التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
٤٢. قرى SOS (٢٠٠٩). النشرة التعريفية لقرى الأطفال SOS غزة. غزة، فلسطين.
٤٣. قرى SOS (٢٠١٤). الموقع الإلكتروني للمؤسسة. من <http://sos-palestine.org>، تاريخ الزيارة ٢٠١٤/١/٥م.

٤٤. كوروين، بيرتي ورودل، بيتر وبالمر، ستيفين (٢٠٠٨). **العلاج المعرفي-السلوكي المختصر (ترجمة محمود مصطفى)**. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام ب.ت)
٤٥. المالكي، موزة (٢٠٠٥). **مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته**. الدوحة: المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث.
٤٦. مبرة الرحمة للأطفال (٢٠١٠). **النشرة التعريفية لجمعية مبرة الرحمة للأطفال**. غزة، فلسطين.
٤٧. مبرة الرحمة للأطفال (٢٠١٤). **الموقع الإلكتروني للمؤسسة**. من <http://www.mabarra.org/ar/?page=index>، تاريخ الزيارة ١٤/٥/٢٠١٤م.
٤٨. المحارب، ناصر (٢٠٠٠). **المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي**. الرياض: دار الزهراء.
٤٩. محمد، عادل (٢٠٠٠). **العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات**. القاهرة: دار الرشاد.
٥٠. المساعيد، أصلان (٢٠١١). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية**، ١٩ (١)، ٦٧٩-٧٠٧.
٥١. معهد الأمل لأيتام (٢٠١٤). **الموقع الإلكتروني للمؤسسة**. من <http://www.al-amal.ps/new>، تاريخ الزيارة ١٤/٥/٢٠١٤م.
٥٢. مقداوي، يوسف (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت**. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٢٠ (٢)، ٢٦٣-٣٢٤.
٥٣. ملحم، سامي (٢٠٠١). **الإرشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٥٤. مليكة، لويس (١٩٩٠). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
٥٥. المنكوش، بلال (٢٠١١). **فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض حدة الأحداث الضاغطة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.**
٥٦. موسى، شهاب (٢٠١٢). **جماعات المساعدة الذاتية في خدمة الجماعة ومواجهة السلوك العدواني لدى الأطفال المودعين بالمؤسسات الإيوائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية.**
٥٧. وزارة الشؤون الاجتماعية (ب.ت). **نظام المراكز والمؤسسات الإيوائية. فلسطين.**
٥٨. الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (١٩٩٦). **المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**
٥٩. يوسف، جمعة (٢٠٠١). **النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية. القاهرة: دار غريب.**
٦٠. اليوسف، رامي (٢٠١٣). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ٣٢٧-٣٦٥.**

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Bandura, A. (1977). Self –efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, 84 (2), 191–215.
2. Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and Action. englem wood cliffs prentice hall. **Abstract international**, vol.56.
3. Bandura, A. (1994). Self–efficacy. In Ramachaudran. V. S. (Ed.). Encyclopedia of Human Behavior, New York: **Academic Press**, 4, 71–81.
4. Bandura, A. (1997). Self – Efficacy, The Exercise of Control. **Stanford University W. H. Freeman and Company**, New York.
5. Claggett, J. & Goodhue, D.(2011). Have Is Researchers Lost Bandura,s Self – Efficacy Concept?. **Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Sciences**.
6. Communique Handout (2010). **Self –efficacy: Helping Children Believe They Can Succeed**. 39 (3), 270–657.
7. Diehl, A. & Pront, M. (2002). Effects of Posttraumatic Stress Disorder and Child Sexual Abuse on Self–Efficacy Development. **American Journal of Orthopsychiatry**, 72 (2), 4 –262.
8. Kobassa, (1979). Stressful life events, personality and health : an inquiry into hardiness. **Journal of Personality and Social Psychology**, 37 (1), 1–11.;
9. Margolis, H. MacCabe, P. (2006). Improving Self– Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. **Intervention In School and Clinic**, 41 (4), 218–227.

10. Pajares, F. (2002). “**Overview of social cognitive theory and of self efficacy**”. Retrieved June 1, 2007, from <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>.
11. Schultz, D. (1990). **Theories of Personality**. Wods Worth, Inc., Belmont, California.
12. Schunk, D.(2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. **Reading and Writing Quartely**, 19, 159–172.
13. Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: zur Erfassung einer personellen Bewaeltigungsressource. **Dignostika, Goettingen**. 40 (2), 1o5–123.
14. Sparling, Joseph, Dragomir, Cristiana, Ramey, Sharon, L. Flores, C.U, Laura (2005). An educational intervention improves developmental progress of young children in A romanian orphanage. **Journal Mar Apr**, 26 (2). 127–142.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1)

أسماء محكمين استبانة كفاءة الذات

الجامعة	اسم المحكم	م
جامعة الأقصى	أ. د فضل أبو هين	.١
جامعة الأقصى	أ. د أمال جودة	.٢
جامعة الأقصى	د. إسماعيل الهالول	.٣
جامعة الأقصى	د. عون محيسن	.٤
جامعة الأزهر	د. سليمان قديح	.٥
جامعة الأزهر	د. شعبان الحداد	.٦

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور/ة: حفظه/ها الله،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي من جامعة الأقصى، بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية".

وهذا يتطلب من الباحثة إعداد استبانة "كفاءة الذات" التي ستقوم إن شاء الله بتطبيقها على عينة من أطفال معهد الأمل للأيتام في غزة، تتراوح أعمارهم من ثلاثة عشرة إلى أربعة عشر عاماً (١٣-١٤) عام.

لذا نأمل من سيادتكم التكرم بالاطلاع على الاستبانة، وإبداء الرأي في عباراتها من حيث الوضوح ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة والفئة المستهدفة.

علماً أن المقصود بكفاءة الذات (اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة).

شاكرين حسن تعاونكم،،،،

الباحثة

ريا بشير البيطار

ملحق رقم (٣)

مقياس كفاءة الذات في صورته الأولية

عزيزي الطفل...

أمامك استبانة مكونة من (١٥) موقف، أرجو منك قراءة كل موقف بدقة ثم اختيار إحدى الاختيارات الموجودة، بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تتناسبك، بحيث تكون استجاباتك من واقع خبرتك الشخصية والإجابة الصحيحة هي التي تصف سلوكك تماما، فلا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

مع العلم أن المعلومات التي ستدلي بها سوف تكون في غاية السرية، ونتائج هذه الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ملاحظة/ المدة الزمنية للإجابة على الاستبانة غير محددة، ولكن حاول ألا تطيل في الإجابة.

مع فائق شكري وتقديري لتعاونكم معنا.....

الباحثة

ريا بشير البيطار

أولاً: البيانات الأولية: الاسم:.....

ثانياً: أمامك مواقف متعددة وعليها أكثر من خيار، مطلوب منك اختيار أكثر خيار يتناسب مع رأيك الشخصي من خلال وضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تناسبك.

(البعد الأول): بعد الشدة: يقصد به " ترتيب المهمات حسب مستوى الصعوبة، على اعتبار أن توقعات الكفاءة عند مختلف الأفراد ربما تكون محددة بالمهام الأكثر سهولة، وتمتد إلى المهمات متوسطة الصعوبة، لتشمل بعد ذلك الأداءات الشاقة أو الأكثر صعوبة.

١. عندما يكلفني المعلم بأكثر من مهمة أقوم:

أ- بإنجاز واحدة فقط.

ب- بإنجاز بعض المهمات.

ج- بإنجاز جميع المهمات الموكلة إليّ .

٢. عندما يكلفني المعلم بمهمة ما أحب أن تكون:

أ- سهلة.

ب- متوسطة الصعوبة.

ج- صعبة.

٣. طلب مني المعلم أداء عمل صعب وشاق:

أ- لا أقوم به.

ب- أبدأه ثم أنسحب منه.

ج- أتحمل جميع المتاعب الجسمية من أجل القيام به.

٤. كلفني المعلم ببعض الواجبات، وعند عودتي الى المنزل أشغلتني بعض الأمور ف:

- أ- أستجيب لها وأترك حل الواجبات.
- ب- أحل ما استطعت من الواجبات.
- ج- أتحدى جميع الظروف وأقوم بحل الواجبات كاملة.

٥. عند تحديد أهدافي في الحياة فإن ذلك :

- أ- يحتاج مني إلى جهد بسيط.
- ب- يحتاج مني إلى جهد متوسط.
- ج- يحتاج مني إلى جهد كبير.

(البعد الثاني): بعد العمومية: " يقصد به أن بعض الخبرات تُوجد توقعات إتقان محددة، والبعض الآخر يغرس إحساسا بالكفاءة أكثر عمومية، ويمتد إلى ما هو أبعد بكثير من موقف محدد.

٦. إذا نجحت في أداء عمل ما، فإنني:

- أ- أستطيع القيام به مرة أخرى.
- ب- أستطيع القيام بجميع الأعمال المتشابهة معه.
- ج- أستطيع القيام بجميع الأعمال التي توكل إليّ حتى إذا لم تكن متشابهة معه.

٧. عندما اتخذ قرار ما في حياتي، وأشعر بأنه قرار ناجح فإنني:

- أ- أكرره مرة أخرى.
- ب- أتخذ قرارات متشابهة معه، في مواقف أخرى.
- ج- أتخذ قرارات ناجحة في حياتي ومختلفة عنه.

٨. عندما يخيفني حيوان ما، فإنني:

أ- أخاف منه فقط.

ب- أخاف من كل الحيوانات التي تشبهه.

ج- أخاف من كل الحيوانات التي تشبهه ولا تشبهه.

٩. واجهتني مشكلة ما وقمت بحلها، فإنني:

أ- أستطيع أن أحلها مرة أخرى إذا تعرضت لها.

ب- أستطيع حل مشكلة متشابهة معها في المستقبل.

ج- أستطيع حل جميع المشكلات التي ممكن أن تواجهني في المستقبل، وإن لم تكن تشبها.

١٠. إذا تعرضت لموقف ضائقتي، وعبرت عن مشاعري اتجاهه، فشعرت بارتياح، فإنني:

أ- أعبر عن مشاعري إذا تعرضت لنفس الموقف.

ب- أعبر عن مشاعري إذا تعرضت لمواقف مشابهة.

ج- أعبر عن مشاعري دائما أثناء المواقف الضاغطة.

(البعد الثالث): بعد القوة: "يقصد به التوقعات الضعيفة قابلة للانطفاء بشكل سهل عن طريق الخبرات الداخضة، في حين أن الأفراد الذين يمتلكون توقعات قوية بالإتقان سوف يستمرون في مجهوداتهم للمغالبة بالرغم من الخبرات الداخضة".

١١. عندما أضع خطة للدراسة، فإنني:

أ- لا أثق بقدرتي على إنجازها.

ب- ثقتي بقدرتي على إنجازها قليلة.

ج- أثق بأنني سوف أنجزها بنجاح، رغم كل الظروف.

١٢ . كلفني المعلم بحل مسألة رياضية طويلة:

أ- أعتقد أنني لن أستطيع حلها.

ب- أعتقد أنني سوف أنجز بدايتها فقط.

ج- أعتقد أنني قادر على التركيز في حلها حتى النهاية.

١٣ . إذا فشلت في الامتحانات الشهرية، فإنني:

أ- أعتقد بأنني لن أنجح في نهاية الفصل الدراسي.

ب- أعتقد بأنني لن أنجح بعد ذلك، وعلى ترك الدراسة.

ج- أو من بأن الفشل يولد النجاح، وأني سوف أنجح في الامتحانات القادمة.

١٤ . عندما أنجح في الامتحانات المدرسية، أعتقد أن سبب نجاحي يعود إلى:

أ- الدروس الخصوصية.

ب- طريقة المعلم أثناء الشرح.

ج- ثقتي بقدراتي وإمكانياتي واجتهادي أثناء المذاكرة.

١٥ . أثناء الامتحانات النهائية للعام الدراسي تعرضت لمرض الانفلونزا، فإنني:

أ- أعتقد أن الفرصة جيدة كي لا يلومني أحد على تقصيري في الدراسة.

ب- أعتقد أنه من الصعب المذاكرة.

ج- أو من بقدرتي على مواصلة الامتحانات بنجاح.

ملاحظة/ الرجاء التأكد من أنك قد أجبت على جميع المواقع.

ملحق رقم (٤)

مقياس كفاءة الذات في صورته النهائية

عزيزي الطفل...

أمامك استبانة مكونة من خمسة عشر موقفاً (١٥)، أرجو منك قراءة كل موقف بدقة ثم اختيار إحدى الاختيارات الموجودة، بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تناسبك، بحيث تكون استجاباتك من واقع خبرتك الشخصية، والإجابة الصحيحة هي التي تصف سلوكك تماماً، فلا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

مع العلم أن المعلومات التي ستدلي بها ستكون في غاية السرية، ونتائج هذه الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ملاحظة/ المدة الزمنية للإجابة على الاستبانة غير محددة، ولكن حاول ألا تطيل في الإجابة.

مع فائق شكري وتقديري لتعاونكم معنا.....

الباحثة

ريا بشير البيطار

أولاً: البيانات الأولية: الاسم:.....

ثانياً: أمامك مواقف متعددة وعليها أكثر من خيار، المطلوب منك اختيار استجابة تتناسب مع رأيك الشخصي من خلال وضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تناسبك.

(البعد الأول): بعد الشدة: يقصد به " ترتيب المهمات حسب مستوى الصعوبة، على اعتبار أن توقعات الكفاءة عند مختلف الأفراد ربما تكون محددة بالمهمات الأكثر سهولة، وتمتد إلى المهمات متوسطة الصعوبة، لتشمل بعد ذلك المهمات الأكثر صعوبة أو الشاقة".

١. عندما يكلفني المعلم بأكثر من مهمة أقوم:

أ. بإنجاز واحدة فقط.

ب. بإنجاز بعض المهمات.

ت. بإنجاز جميع المهمات الموكلة إليّ .

٢. عندما يكلفني المعلم بمهمة ما أحب أن تكون:

أ. سهلة.

ب. متوسطة الصعوبة.

ت. صعبة.

٣. عندما يطلب مني المعلم أداء عمل صعب وشاق، أفضل أن:

أ. لا أقوم به.

ب. أبدأه ثم أنسحب منه.

ت. أتحمل جميع المتاعب الجسمية من أجل القيام به.

٤. كلفني المعلم ببعض الواجبات، وعند عودتي إلى المؤسسة أشغلنتني بعض الأمور ف:

أ. أستجيب لها وأترك حل الواجبات.

ب. أحل ما استطعت من الواجبات.

ت. أتحدى جميع الظروف وأقوم بحل الواجبات كاملة.

٥. عند تحديد أهدافي في الحياة فإن ذلك :

أ. يحتاج مني جهداً بسيطاً.

ب. يحتاج مني جهداً متوسطاً.

ت. يحتاج مني جهداً كبيراً.

(البعد الثاني): بعد العمومية: يقصد به "أن بعض الخبرات تُوجد توقعات نجاح محددة، والبعض الآخر يُوجد إحساساً بالكفاءة أكثر عمومية، ويمتد إلى ما هو أبعد بكثير من موقف محدد".

٦. إذا نجحت في أداء عمل ما، فإنني:

أ. أستطيع القيام به مرة أخرى.

ب. أستطيع القيام بجميع الأعمال المشابهة له.

ت. أستطيع القيام بجميع الأعمال التي توكل إليّ المختلفة والمشابهة له.

٧. عندما أتخذ قراراً ما في حياتي، وأشعر بأنه قرار ناجح فإنني:

أ. أكرره مرة أخرى.

ب. أتخذ قرارات متشابهة معه، في مواقف أخرى.

ت. أتخذ قرارات ناجحة في حياتي ومختلفة عنه.

٨. عندما يخيفني حيوان ما، فإنني:

أ. أخاف منه فقط.

ب. أخاف من كل الحيوانات المشابهة له.

ت. أخاف من كل الحيوانات المشابهة وغير المشابهة له.

٩. واجهتني مشكلة ما وقمت بحلها، فإنني:

أ. أستطيع حلها مرة أخرى إذا تعرضت لها.

ب. أستطيع حل مشكلة مشابهة لها في المستقبل.

ت. أستطيع حل جميع المشكلات التي يمكن أن تواجهني في المستقبل، وإن لم تكن تشبهها.

١٠. إذا تعرضت لموقف ضائقتي، وعبرت عن مشاعري اتجاهه، فشعرت بارتياح، فإنني:

أ. أعبر عن مشاعري إذا تعرضت لنفس الموقف.

ب. أعبر عن مشاعري إذا تعرضت لمواقف مشابهة.

ت. أعبر عن مشاعري دائما حتى في المواقف الضاغطة.

(البعد الثالث): بعد القوة: يقصد به "أن التوقعات الضعيفة قابلة للانطفاء بشكل سهل عن طريق الخبرات الفاشلة، في حين أن الأفراد الذين يمتلكون توقعات قوية للنجاح سوف يستمرون في مجهوداتهم نحو النجاح بالرغم من الخبرات الفاشلة".

١١. عندما أضع خطة للدراسة، فإنني:

أ. لا أثق بقدرتي على إنجازها.

ب. ثقتي بقدرتي على إنجازها قليلة.

ت. أثق بأنني سأنجزها بنجاح، رغم كل الظروف.

١٢ . كلفني المعلم بحل مسألة رياضية طويلة:

أ. أعتقد أنني لن أستطيع حلها.

ب. أعتقد أنني سوف أنجز بدايتها فقط.

ت. أعتقد أنني قادر على التركيز في حلها حتى النهاية.

١٣ . إذا فشلت في الامتحانات الشهرية، فإنني:

أ. أعتقد أنني لن أنجح في نهاية الفصل الدراسي.

ب. أعتقد أنني لن أنجح بعد ذلك، وعلى ترك المدرسة.

ت. أؤمن أن الفشل يولد النجاح، وأني سوف أنجح في الامتحانات القادمة.

١٤ . عند نجاحي في الامتحانات المدرسية، أعتقد أن سبب نجاحي يعود إلى:

أ. الدروس الخصوصية.

ب. طريقة المعلم أثناء الشرح.

ت. ثقتي بقدراتي وإمكانياتي واجتهادي أثناء المذاكرة.

١٥ . أثناء الامتحانات النهائية للعام الدراسي تعرضت لمرض الانفلونزا، فإنني:

أ. أعتقد أن الفرصة جيدة لئلا يلومني أحد على تقصيري في الدراسة.

ب. أعتقد أنه من الصعب المذاكرة.

ت. أؤمن لدى القدرة على مواصلة الامتحانات بنجاح.

ملاحظة/ الرجاء التأكد من أنك قد أجبت على جميع المواقع.

ملحق رقم (٥)

أسماء محكمين البرنامج الإرشادي

م	اسم المحكم	الجامعة
١.	أ.د. عابدة صالح	جامعة الأقصى
٢.	د. عطف أبو غالي	جامعة الأقصى
٣.	د. عاطف الأغا	الجامعة الإسلامية
٤.	د. نبيل دخان	الجامعة الإسلامية
٥.	د. جميل الطهراوي	الجامعة الإسلامية

ملحق رقم (٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور/ة: حفظه/ها الله،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي من جامعة الأقصى، بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية".

وهذا يتطلب من الباحثة إعداد برنامج إرشادي لتنمية "كفاءة الذات" التي ستقوم إن شاء الله بتطبيقه على عينة من أطفال معهد الأمل للأيتام في غزة، تتراوح أعمارهم من ثلاثة عشرة إلى خمسة عشر عاماً (١٣-١٥) عام.

لذا نأمل من سيادتكم التكرم بالاطلاع على البرنامج الإرشادي، وإبداء الرأي في جلساته من حيث مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة والفئة المستهدفة.

علماً أن المقصود بكفاءة الذات (اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة).

شاكرين حسن تعاونكم،،،،

الباحثة

ريا بشير البيطار

ملحق رقم (٧)

البرنامج الإرشادي بصورته النهائية

جلسات البرنامج الإرشادي "كفاءة الذات"

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: تمهيدية.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على الباحثة.
٢. أن يتم كسر حاجز الخجل بين المشاركين والباحثة.
٣. أن يتم تحديد قواعد ضبط المجموعة.
٤. أن يتعرف المشاركون عن البرنامج الإرشادي، والهدف منه، ومحتواه.

مدة الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: " أوراق مكتب صغيرة، أقلام، أقلام فلماستر، ورق برستول، صحن بلاستيك مرسوم عليها وجوه تعبر عن المشاعر".

محتوى الجلسة:

- ❖ تبدأ الجلسة بحضور الباحثة وجميع المشاركين في البرنامج الإرشادي.
- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بالمشاركين، ومن ثم تعرف عن نفسها وطبيعة عملها والدور الذي ستقوم به خلال الجلسات الإرشادية.

❖ يتم التعارف على المشاركين من خلال نشاط " سوق الأسماء"، حيث تطلب الباحثة من المشاركين الوقوف في دائرة وتقف الباحثة في المنتصف لشرح النشاط وتوزيع أقلام عليهم، ترمي الباحثة الأوراق في الهواء (ورق مكتب)، ثم تطلب من كل مشارك أن يأخذ ورقة، ليكتب اسمه وعمره وأكثر شيء يحبه، تقوم الباحثة بجمع الأوراق من المشاركين وترميها ثانية في الهواء، ثم تطلب من كل مشارك أن يحصل على ورقة شريطة ألا يكون اسمه موجوداً عليها، ومن ثم تطلب من المشاركين النداء على الأسماء التي بحوزتهم تماماً كما يحدث في السوق، ومقايضتها بأسمائهم ومن يجد اسمه يجلس في مكانه. وبعدها تطلب الباحثة من كل مشارك أن يعرف بالأشخاص الذين اشترى منهم وباع لهم أسماءهم.

❖ يجلس الجميع على شكل دائري ليرى كل واحد منهم الآخر.

❖ ثم تقوم الباحثة بمساعدة المشاركين بوضع قواعد ضبط للمجموعة، أهمها:

- **السرية** (وهي تتضمن جميع المعلومات التي يقولها أي شخص عن نفسه كأن يقول ميدو قصة حدثت معه وضايقته، ولا يجب أن يخرج هذا السر من بين الأفراد في المجموعة وهكذا) ويسمح للأفراد داخل المجموعة الحديث عن التمارين التي تم ممارستها في الجلسة لأن هذا لا يعتبر سراً.
- **دقة المواعيد:** وهي تعني عدم التأخر عن الجلسة والحضور في الميعاد المحدد.
- **الالتزام:** أي الالتزام بحضور الجلسات وفي حالة عدم التمكن من الحضور يجب إبلاغ الباحثة من خلال أحد أفراد المجموعة.
- **الاحترام المتبادل:** لا بد من وجود محبة واحترام بين جميع أفراد المجموعة كما يتضمن أيضاً عدم شتم بعضنا البعض أو ضرب بعض أو الحديث الجانبي والاستماع الجيد للمتحدث وعدم مقاطعته.
- الحديث عن مشاعرنا وأحاسيسنا دون التردد في ذلك.
- **الممارسة المنزلية:** عندما تطلب الباحثة من أفراد المجموعة تطبيق تمرين ما في المنزل يجب قيامهم بذلك.

❖ تقوم الباحثة بتوضيح ماهية البرنامج الإرشادي، والأهداف المرجوة منه، وكذلك عدد جلساته، ومكان تنفيذها، والموعد المحدد لها والإجراءات التي سيقوم جميع المشاركين في تنفيذها خلال الجلسات الإرشادية.

❖ تقدم الباحثة لكل مشارك قرطاسية ليتم استخدامها أثناء الجلسات القادمة.

❖ تنتهي الجلسة الأولى بالاتفاق المحدد على الجلسة المقبلة وموضوعها.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من قبل المشاركين وذلك من خلال نشاط "الوجوه"، تحضر الباحثة ثلاثة صحن مرسوماً عليهم ثلاثة وجوه (سعيد، حزين، عادي)، تطلب من كل طفل اختيار إحدى الوجوه التي تعبر عن مشاعره أثناء الجلسة، مبيناً سبب اختياره لهذا الوجه.

الجلستان: الثانية والثالثة

عنوان الجلسة: اصنع ذاتك.

أهداف الجلسة:

١. أن يفهم المشاركون ماهية كفاءة الذات.
٢. أن يدرك المشاركون أهمية كفاءة الذات للأفراد.
٣. أن يتعرف المشاركون مصادر كفاءة الذات.
٤. أن يتعرف المشاركون الخصائص العامة لمرتفعي كفاءة الذات.
٥. أن يتعرف المشاركون الخصائص العامة لمنخفضي كفاءة الذات.
٦. أن يميز المشاركون بين سلوكيات كفاءة الذات المرتفعة وسلوكيات ضعف الكفاءة الذاتية.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة لكل جلسة..

الأدوات المستخدمة: " أقلام فلماستر، ورق برستول، موسيقى هادئة للاسترخاء، لوحة رُسم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر، جهاز LCD لعرض بوربوينت عن موضوع الجلسة"

الفنيات المستخدمة: فنية الاسترخاء، النمذجة من خلال "سرد القصة"، العصف الذهني، الحوار، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم التذكير بقواعد ضبط المجموعة.
- ❖ تقوم الباحثة بعمل استرخاء للمشاركين بهدف تحسين مزاجهم وتحفيز دافعيتهم للجلسة.
- ❖ تطرح الباحثة موضوع كفاءة الذات على المشاركين من خلال بعض الأسئلة التي تنشط الذاكرة، وتجذب انتباه المشاركين، بحيث يجيب كل مشارك حسب خبرته الشخصية.
- ❖ تشرح الباحثة للمشاركين مفهوم كفاءة الذات وهو " اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة".
- ❖ تروي الباحثة قصة توضح بها مدى أهمية كفاءة الذات للأفراد في حياتهم اليومية، حيث إن القصة تتحدث عن شخصيتين الأولى شخصية تتميز بكفاءة ذاتية مرتفعة، تنعكس على حياتها بشكل كبير من خلال النجاح والتفوق، ومحبة الآخرين لها، كما أنها تسعى لوضع أهداف عالية وتخطط جيدا للوصول لها، وتحقيق جميع أحلامها وطموحها، والشخصية الثانية تتميز بتدني كفاءتها الذاتية مما ينعكس على حياتها بطريقة سلبية، فهي تعاني من إهمال وفشل في جميع جوانب حياتها، فلا تستطيع تحقيق أدنى الأهداف، ولا تتجز مهامها، ولا تعرف كيفية التواصل مع الآخرين بطريقة لطيفة وحسنة، وتبرر فشلها بأنها عاجزة عن تحقيق ما تريد بسبب نقص قدراتها وإمكانياتها.
- ❖ تسأل الباحثة أفراد المجموعة أي شخصية تفضل ولماذا؟، ومن من الشخصيات تحب أن تصبح مثلها؟
- ❖ توضح الباحثة أهمية كفاءة الذات للمشاركين في حياتنا اليومية. فهي تحدد كيف يشعر الناس ويفكرون ويحفظون أنفسهم ويتصرفون. فمن يملك الثقة العالية يتحدّ المهام الصعبة ولا يتجنبها، ويواجه الفشل، وبالعكس من لا يملك الثقة يشك في قدراته، ويقع ضحية للتوتر والاكتئاب.
- ❖ تسأل الباحثة المشاركين عن مصادر كفاءة الذات، وتستمع لآرائهم ثم تعقب عليها، من خلال ذكر مصادر كفاءة الذات وهي:
 ١. إنجازات الأداء: تتطور توقعات الكفاءة القوية من خلال النجاحات المتكررة.

٢. الخبرات غير المباشرة: إن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يرفع كفاءة الذات لديك، وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يفشل في عمل معين يخفض كفاءة الذات لديك.

٣. القناعة اللفظية: من خلال الإيحاء لنفسك أنه بوسعك أن تنجح في عمل فشلت فيه مسبقاً.

٤. الاستثارة الانفعالية: إن المواقف المليئة بالضغط والمرهقة بشكل عام تنشئ استثارة انفعالية لها قيمة في تعلم الشخص، وذلك حسب الموقف، والقدرات الشخصية. فالذين يعانون من قلق حاد غالباً ما تكون توقعات كفاءتهم منخفضة... كما أن خفض القلق وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن أن ييسر الأداء.

❖ تسأل الباحثة المشاركون عن الخصائص العامة لمرتفعي كفاءة الذات في مقابل الخصائص العامة لمنخفضي كفاءة الذات، وتترك الفرصة للمشاركين للإجابة عن السؤال، وتقوم بتسجيل آراء المشاركين، ثم تقوم بالتعقيب عليها من خلال عرض الخصائص العامة لمرتفعي كفاءة الذات وهي:

- يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
- يتحملون المسؤولية.
- لديهم قدرة عالية على التواصل مع الآخرين.
- يتصدون للصعوبات التي تواجههم بجهد عال.
- يملكون نشاطاً عالياً.
- مستوى طموحهم عال، يضعون لأنفسهم أهدافاً صعبة، ولا يفشلون في تحقيقها.
- ينسبون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتفاعلون في الأمور كلها.
- يخططون للمستقبل بقدرة عالية.

- يتحملون الضغوط.
 - يركزون تفكيرهم على تحليل المشكلات وصولاً إلى الحلول المناسبة.
 - يرجعون نجاحهم إلى قدراتهم الذاتية، وعدم تقصيرهم في بذل الجهد.
- ❖ وتعرض أيضاً الخصائص العامة لمنخفضي كفاءة الذات وهي:

- يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل.
- يغضبون بسرعة.
- يملكون طموحات منخفضة.
- يفرغون جهودهم في نقاط الضعف لديهم، ويضخمون المهام المطلوبة.
- ينشغلون بالنتائج الفاشلة والتافهة.
- يصعب عليهم النهوض من النكبات.
- يسيطر عليهم الضغط والاكتئاب بكل سهولة.
- تفكيرهم يتحول إلى الداخل فيتسبب بوقوعهم بالمشكلات.
- يرجعون فشلهم إلى عدم امتلاك القدرات.

❖ تعرض الباحثة على المشاركين صوراً لأشخاص كاريكاتورية وتطلب منهم أن يميزوا بين الأشخاص الذين لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة والأشخاص الذين يعانون من تدني كفاءة الذات لديهم، كما يمكن أن تدعم قولها ببعض الأشخاص المشاهير والمعروفين على الصعيد العربي والإسلامي؛ من أمثلة المشاهير الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية (الرسول صلوات الله عليه، وبعض الصحابة أمثال "أبو بكر الصديق وعمر بن الخطاب... وغيرهم يزيدون).

❖ تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين، المجموعة الأولى يجب عليها اختيار شخصية تتمتع بكفاءة ذاتية عالية وتقوم بتمثيلها، والمجموعة الثانية يجب عليها تمثيل دور شخصية تعاني من تدني الكفاءة الذاتية.

❖ تسأل الباحثة أفراد المجموعة عن الاستفادة التي حققوها من النشاط.
❖ تترك الباحثة المجال للمشاركين للتعليق أو للاستفسار على أي شيء تم طرحه خلال الجلسة.

❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو تطبيق تمرين الاسترخاء الذي تم عمله في الجلسة خلال الأسبوع، وأن يسجل المشاركون خمسة مواقف عايشوها خلال الأسبوع وشعروا فيها بالكفاءة الذاتية العالية..

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من المشاركين وذلك من خلال نشاط "شجرة المشاعر"، تحضر الباحثة شجرة خالية من الأوراق وتطلب من كل فرد داخل المجموعة شعر بالسعادة أثناء الجلسة وضع ورقة خضراء على الشجرة، وإن لم يشعر بالسعادة عليه وضع ورقة صفراء للشجرة مع ذكر السبب.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: قوة التفكير .

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون مفهوم التفكير السلبي والإيجابي.
٢. أن يستبدل المشاركون الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.
٣. أن يتم تعزيز الأفكار الإيجابية لدى المشاركين.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: " أقلام فلماستر، ورق برسنتول، جهاز LCD لعرض بوربوينت عن موضوع الجلسة".

الفنيات المستخدمة: تنفيذ الأفكار، إعادة البناء المعرفي، النمذجة من خلال قصة، الحوار، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، وتقوم بتذكير أفراد المجموعة بما تم شرحه في الجلسات السابقة.
- ❖ تشرح الباحثة للمشاركين مفهوم التفكير الايجابي وهو: التفاؤل بكل ما تحمله الكلمة من معان، والنظر إلى الجمال في كل شيء، وانتظار الخير مع كل لحظة، وبداية الطريق إلى النجاح. بينما التفكير السلبي فهو التشاؤم في رؤية الأشياء والمبالغة في تقييم الظروف والمواقف، والوهم الذي يحول اللاشيء إلى حقيقة... وبداية الطريق إلى الفشل.
- ❖ تقوم الباحثة بتوضيح كيف يمكن للأفكار سواء كانت إيجابية أو سلبية التأثير على الإنسان وعلى مشاعره وعلى سلوكه، وذلك من خلال المثال التالي:
- ❖ يحكى أن هناك ثلاجة كبيرة موجودة في إحدى شركات بيع المواد الغذائية، وكانت عبارة عن غرفة كبيرة عملاقة، وذات يوم دخل أحد العمال إلى داخل الثلاجة ليجرد الصناديق التي بداخلها، وأثناء وجود العامل في الثلاجة أغلق الباب عليه، طرق العامل الباب عدة مرات ولم يفتح له أحد، لقد كان الوقت في ساعة متأخرة من الدوام ونهاية الأسبوع، وكان اليومان القادمان عطلة، فعرف الرجل أنه سوف يهلك، لأن لا أحد يسمع طرقه على الباب، كما أنه جلس ينتظر مصيره، وبعد يومين فتح الموظفون الباب، وبالفعل كان الرجل متوفياً، ووجدوا بجانبه ورقة، كتب فيها ما كان يشعر به قبل وفاته، حيث كتب "أنا الآن محبوس في هذه الثلاجة، أحس بأن أطرافي بدأت تتجمد، كما أنني أشعر بتتمل في أطرافي، أشعر أنني لا أستطيع أن أتحرك، أشعر أنني أموت من البرد" وبدأت الكتابة تضعف شيئاً فشيئاً حتى أصبح الخط ضعيفاً، إلى أن انقطع... العجيب أن الثلاجة كانت مطفأة ولم تكن متصلة بالكهرباء إطلاقاً!! برأيكم من الذي قتل هذا الرجل؟؟
- ❖ تترك الباحثة المجال للمشاركين للتعليق على القصة، ثم تعقب قائلة: إن الوهم هو سبب وفاته، باعتقاده أنه في الثلاجة، فلا بد أن يكون الجو بارداً جداً تحت الصفر، حتماً سيموت.

❖ يتم ذكر أمثلة على الأفكار السلبية التي تؤدي إلى تدني الكفاءة الذاتية ومنها:

- أخاف التعامل مع المواقف الصعبة.
- أخجل من التعبير عن مشاعري.
- أنا لا أثق بقدراتي وإمكانياتي.
- إنني شخص عصبي جدا ولا أستطيع السيطرة على أعصابي.
- لا يوجد لدى أهداف في الحياة.
- لا أستطيع اتخاذ أي قرار يخص حياتي.
- لدي عيوب كثيرة ولا أستطيع اصلاحها.
- إمكانياتي ضعيفة ولا أستطيع القيام بأي عمل يطلب مني.
- لن أستطيع القيام بجميع المهام المطلوبة فهي كثيرة وصعبة.
- أنا فشلت لأنني لا أملك قدرات كافية.
- إذا فشلت في حل مشكلتي فأنا لا أستطيع تحمل ذلك.
- إنني فاشل ولن أستطيع النجاح مرة أخرى.
- أنا شخص أكتئب بسهولة.
- أنا لا أستطيع حل مشكلاتي بمفردي ولا بد من مساعدة الآخرين لي.

❖ تطلب من المشاركين تغيير الأفكار السابقة من أفكار خاطئة إلى أفكار إيجابية، بحيث تستمع لآرائهم، وتعقب عليها.

❖ يتم تسجيل الأفكار الايجابية على لوحة حائط ويتم تعليقها في مكان الجلسة.

❖ تختتم الباحثة الجلسة بقصة الرجل الذي جاء إلى الرسول صلى الله عليه وسلم يستأذنه أن يزنّي، وكيف قام الرسول صلى الله عليه وسلم بتصحيح أفكاره غير العقلانية إلى أفكار عقلانية دون زجره وتعنيفه. ونص الحديث: عن أبي أمامة رضي الله عنه قال:

إن فتى شاباً أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، ائذن لي بالزنا، فأقبل القوم عليه فزجروه، قالوا: مه مه، فقال: "ادنه" فدنا منه قريباً قال: فجلس قال: "أتحبه لأملك؟" قال: لا والله جعلني الله فداك، قال: "ولا الناس يحبونه لأمهاتهم" قال: "أفتحبه لابنتك؟" قال: لا والله يا رسول الله جعلني الله فداك، قال: "ولا الناس يحبونه لبناتهم" قال: "أفتحبه لأختك؟" قال: لا والله جعلني الله فداك، قال: "ولا الناس يحبونه لأخواتهم" قال: "أفتحبه لعمتك؟" قال: لا والله جعلني الله فداك، قال: "ولا الناس يحبونه لعماتهم" قال: "أفتحبه لخالتك؟" قال: لا والله جعلني الله فداك، قال: "ولا الناس يحبونه لخالاتهم" قال: فوضع يده عليه وقال: "اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحسن فرجه" فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء.

❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو أن يجلس كل مشارك مع نفسه ويبحث عن الأفكار الخاطئة الموجودة لديه، ويكتبها، ويكتب كيف يمكنه التغلب عليها.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من أفراد المجموعة من خلال نشاط "رفع الأيدي"، تسأل الباحثة المشاركين ما رأيكم بجلسة اليوم؟ هل شعرتكم بالسعادة؟ وتطلب من كل فرد شعر بالسعادة أن يرفع يديه، والذي لم يشعر بالسعادة عليه إغماض يديه، مع ذكر السبب.

الجلستان: الخامسة والسادسة

عنوان الجلسة: تحدي الخوف.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون مفهوم الخوف.
٢. أن يفرق المشاركون بين أنواع الخوف.
٣. أن يتعرف المشاركون التغيرات الفسيولوجية التي تحدث للجسم أثناء الخوف.
٤. أن يتعرف المشاركون على إيجابيات الخوف الموضوعي.
٥. أن يذكر المشاركون سلبيات الخوف المرضي.

٦. أن يعبر المشاركون عن مخاوفهم.

٧. أن يتدرب المشاركون على كيفية التخلص من المخاوف.

٨. أن يصل المشاركون إلى الراحة النفسية.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة لكل جلسة.

الأدوات المستخدمة: " أقلام فلماستر، ورق برس-تول، جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، بالونات، موسيقى هادئة للاسترخاء، ألوان ودفاتر رسم، صحن بلاستيك مرسوم عليها وجوه تعبر عن المشاعر".

الغيات المستخدمة: الاسترخاء، الحوار، التعزيز الايجابي، التمثيل المسرحي، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- ❖ تقوم الباحثة بعمل تمرين استرخاء للمشاركين، للمحافظة على هدوئهم النفسي أثناء الجلسة.
- ❖ يتم التمهيد لموضوع الجلسة بطرح أسئلة تنشيطية للمشاركين حول الخوف وعرض صور لأشخاص خائفة، ومن ثم توضح الباحثة المقصود بالخوف: وهو عبارة عن انفعال قوي غير سار ينتج عن الإحساس بوجود خطر أو يتوقع حدوثه، مما يدفع الفرد إلى تجنب المثير الذي يخيفه أو الدفاع عن نفسه.
- ❖ تناقش الباحثة مع المشاركين أنواع الخوف وهي:
 - خوف موضوعي: وهو الذي ينشأ نتيجة خطر حقيقي يهدد حياة الإنسان أو سلامته أو أقرب الناس إليه.

- خوف مرضي: وهو الذي ينشأ عن مواقف لا تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من المرتفعات والأماكن العالية، من الأماكن الواسعة والمكشوفة أو المنعزلة، الأماكن المغلقة أو الضيقة، الأرواح والأشباح الميتة، الوحدة، اللون الأحمر، الظلام، الجيف والأجسام الميتة، الجماهير والحشود، الحيوانات، المدرسة، الامتحان، النشاط الاجتماعي، الرعد، المرض، الخوف الشديد من الصعود بالمصعد الكهربائي، ركوب القطارات، الطائرات.

❖ تشرح الباحثة التغيرات الفسيولوجية أثناء الخوف للمشاركين ومنها:

- سرعة خفقان القلب.
- التنفس السريع.
- الشعور بالتوتر.
- رجفة في الصوت (التهتة أثناء الحديث).
- الارتعاش.
- جفاف الفم والحلق.
- فقدان الشهية.
- الشعور بالضعف والاعياء.
- تصبب العرق البارد.
- فقدان السيطرة على عملية التبرز والتبول اللاإرادي.

❖ تناقش الباحثة مع المشاركين فوائد الخوف الموضوعي ومنها:

- المحافظة على سلامة الإنسان من الأخطار.
- كما أن خوف الانسان من الظلام دفعه إلى اكتشاف النار كوسيلة للضوء، وخوفه من الحيوان المفترس جعله يبتكر سلاحا في مواجهته، وخوفه من الجوع دفعه إلى استنبات الأرض.

❖ كما تناقش الباحثة سلبيات الخوف المرضي مع المشاركين ومنها:

- يسبب أمراض كثيرة منها: (السكر، وارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلب ، وكسل الغدد، وزيادة نبضات القلب، والأمراض النفسية).
- عدم الثقة.
- التردد.
- الرعاش العصبي.
- الكوابيس.
- التخيل.
- الأرق.
- الاكتئاب.
- الوسواس والوهم.

- الخوف من المناسبات الاجتماعية وهذا يؤثر على الحياة الاجتماعية والتعليمية والعملية والعلاقات الشخصية بصورة كبيرة.

❖ تطلب الباحثة من المشاركين أن يذكروا مواقف مروا بها وشعروا فيها بالخوف، حيث تتيح لهم الفرصة للتعبير عن مخاوفهم.

❖ تقوم الباحثة بتنفيذ نشاط البالونات مع المشاركين، حيث يتم توزيع البالونات على المشاركين وتطلب منهم أن ينفخوا هذه البالونات، شريطة أن يضعوا كل مخاوفهم داخل البالون أثناء نفخه، ثم يقوم كل مشارك بالضغط على البالون كي ينفجر للتخلص من هذه المخاوف نهائياً.

❖ تسأل الباحثة المشاركين كيف يشعرون الآن بعد هذا النشاط؟ وهل وصلوا للراحة أم لا؟.

❖ تطلب الباحثة من المشاركين رسم أنفسهم أثناء الخوف، وتحديد نقطة الضعف في أجسادهم أثناء الخوف.

❖ يتم تقسيم المشاركين إلى مجموعات وتطلب الباحثة منهم القيام بتمثيل مسرحي لبعض المواقف التي تثير الخوف لديهم وكيف يتصرفون في تلك المواقف، ليتسنى لهم تفريغ مخاوفهم ويتعلموا كيفية التصرف السليم وقت الخوف.

❖ تقوم الباحثة بتعزيز الأفكار الإيجابية عند المشاركين.

❖ يتم عمل استرخاء للمشاركين لبث الطمأنينة والأمان في نفوسهم.

❖ تكلف الباحثة المشاركين بعمل استرخاء مرة أو مرتين خلال الأسبوع كواجب منزلي.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من قبل المشاركين وذلك من خلال نشاط "الوجوه"، تحضر الباحثة ثلاثة صحن مرسوماً عليهم ثلاثة وجوه (سعيد، حزين، عادي)، تطلب من كل طفل اختيار إحدى الوجوه التي تعبر عن مشاعره أثناء الجلسة، مبيناً سبب اختياره لهذا الوجه.

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: لا تغضب.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون مفهوم الانفعالات.
٢. أن يحدد المشاركون المواقف الحياتية المثيرة لانفعالاتهم.
٣. أن يذكر المشاركون المواقف التي تؤدي إلى زيادة التوتر والقلق لديهم.
٤. أن يتدرب المشاركون على كيفية التحكم بأنفسهم وقت الغضب.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: " أقلام فلماستر، ورق برس-تول، جهاز LCD لعرض بوربوينت له علاقة بموضوع الجلسة، لوحة مرسوم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر".

الفنيات المستخدمة: الاسترخاء، الحديث الإيجابي مع النفس، التعزيز، الحوار، العصف الذهني، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- ❖ تمهد الباحثة لموضوع الجلسة بالطلب من مشاركين أن يقوموا بتمثيل موقف معين يكون فيه انفعال غضب شديد، ثم تناقش المشاركون فيما تم مشاهدته.
- ❖ توضح الباحثة المقصود بمفهوم الانفعال للمشاركين، حيث إنه مصطلح واسع يشمل جميع الحالات الوجدانية بصورها المختلفة، ربيعها وجليظها. فهو الحب والحقد، الأمل والخيبة، الفرح والحزن. أيضا حالة توتر في الكائن الحي تصحبها تغيرات فسيولوجية

داخلية ومظاهر جسمانية خارجية غالباً ما تعبر عن نوع هذا الانفعال. فالانفعال إذاً نوعان انفعال سار وآخر غير سار مؤلم.

❖ تطلب الباحثة من المشاركين تحديد المواقف الحياتية المثيرة للانفعالات والتي تؤدي إلى زيادة التوتر والقلق لديهم، وذلك من خلال تقسيم المشاركين لمجموعات، ثم يتم عرض إجابة كل مجموعة ومناقشتها في إجاباتها.

❖ تشرح الباحثة للمشاركين كيفية التحكم بانفعال الغضب، كما تقوم بتعليمهم بعض الطرق التي تمكنهم من ضبط انفعالهم أثناء الغضب ومنها:

- التزام الصمت أثناء الغضب وعدم الكلام.
- العد للعشرة قبل الرد أثناء الغضب.
- الابتعاد الانسان قدر الإمكان عن المواقف المثيرة للانفعال الغضب.
- تجنب الأشخاص الذين يسببون التوترات الانفعالية السيئة.
- استخدام الحديث الإيجابي مع النفس للتخفيف من حدة الغضب.
- القيام بعملية التنفس البطني العميق أثناء الغضب كمحاولة لتهدئة النفس.
- وما أجمل التوجيه النبوي التربوي لنفسية الإنسان إذا ثار بها الغضب أن يسكت إذا كان متكلماً.. وأن يجلس إذا كان قائماً.. وأن يضطجع إذا كان جالساً.. وأن يستعيز بالله من الشيطان الرجيم.. فإذا لم يذهب عنه الغضب فليقم وليغتسل. فتلك وسائل علمية جسمية لاستهلاك الطاقة الزائدة في نشاط نفسي مفيد.
- كما قال صلى الله عليه وسلم: (ما تعدون الصرعة فيكم؟ فقالوا: الذي لا يصصره الرجال، فقال: ليس كذلك، ولكنه الذي يملك نفسه عند الغضب). رواه مسلم
- وروي أن رجلاً قال للنبي صلى الله عليه وسلم أوصني قال (لا تغضب) فردد مراراً قال (لا تغضب). رواه البخاري، وليس معنى هذا عدم الغضب تماماً بل عدم التمادي فيه وينبغي أن يغضب الإنسان إذا انتهكت حرمانات الله.

❖ ثم تطلب الباحثة من المشاركين أن يذكروا مواقف غضب حدثت معهم وكيف تصرفوا فيها، تقوم بتعزيز السلوك السوي عند المشاركين.

❖ تقوم الباحثة بإعطاء المشاركين تمرين استرخاء يتم من خلاله الطلب من المشاركين أن يتخيلوا موقفاً أثار غضبهم ومن ثم يطلب منهم أن يتعاملوا مع الموقف بإحدى الطرق السابقة، ومن ثم يتخيلون أنفسهم وهم في موقف صداقة مع نفس الشخص الذي أغضبهم... إلخ.

❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو أن يطبقوا التمرين السابق مرة أو مرتين خلال الأسبوع.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من المشاركين وذلك من خلال نشاط "شجرة المشاعر"، تحضر الباحثة شجرة خالية من الأوراق وتطلب من كل فرد داخل المجموعة شعر بالسعادة أثناء الجلسة وضع ورقة خضراء على الشجرة، وإن لم يشعر بالسعادة عليه وضع ورقة صفراء للشجرة مع ذكر السبب.

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: الثقة بالنفس.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون ماهية الثقة بالنفس.
٢. أن يعرف المشاركون مدى أهمية الثقة بالنفس لهم.
٣. أن يتعرف المشاركون أسباب ضعف الثقة بالنفس.
٤. أن يتعلم المشاركون حلول عملية لمشكلة ضعف الثقة بالنفس.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: " جهاز LCD لعرض بوربوينت عن موضوع الجلسة".

الفنيات المستخدمة: النمذجة من خلال القصص، الحديث الإيجابي مع النفس، الحوار، المناقشة، العصف الذهني، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- ❖ توضح الباحثة مفهوم الثقة بالنفس للمشاركين من خلال الحوار والمناقشة، " فالثقة بالنفس تعني حسن اعتماد المرء على نفسه واعتباره لذاته وقدراته حسب الظرف الذي هو فيه (المكان، الزمان) دون إفراط (عجب أو كبر أو عناد) ودون تفريط (من ذلة أو خضوع غير محمود)". أو الثقة هي إيمان الإنسان بقدراته وإمكاناته وأهدافه وقراراته، أي الإيمان بذاته.
- ❖ تناقش الباحثة مع المشاركين أهمية الثقة بالنفس وهي:
 - تجلب للفرد الراحة النفسية والطمأنينة والسعادة.
 - تساعد الفرد على النجاح في مجالات الحياة المتعددة سواء العلمية أو المهنية أو الاجتماعية.
 - تجعل الفرد مدركاً لقدراته ومهاراته ومن ثم القدرة على تطوير الذات وتنمية المهارات.
 - تمنح الفرد القدرة على التعامل مع الأزمات والمشكلات والصعاب.
 - تشعر الفرد أن حياته مميزة عن حياة سواه.
 - تنتشل الفرد من برائن العجز والسلبية والهزيمة النفسية.
 - توضح للفرد هدفه لأنها مصدر طاقته.
 - تمد الفرد بالطموح والأمل وتشده بقوة لتحقيق هدفه.

❖ تتناقش الباحثة مع المشاركين أسباب ضعف الثقة بالنفس، ألا وهي:

- تهويل الأمور والمواقف حيث يشعر الفرد أن من حوله يركزون على ضعفه ويراقبون كل حركة غير طبيعية يقوم بها.
- الخوف والقلق من أن يصدر منه تصرف مخالف للعادة حتى لا يواجهه الآخرون باللوم أو الاحتقار.
- إحساسه أنه إنسان ضعيف ولا يمكن أن يقدم شيئاً أمام الآخرين بل يشعر أن ذاته لا شيء يميزها وغالباً من يعانٍ من هذا التفكير الهدّام يرّ نفسه إنساناً حقيراً ويسرف في هذا التفكير حتى تستحكم هذه الفكرة مخيالاته وتصبح حقيقة للأسف، مثال على بعض الألفاظ التي تدمر شخصية الفرد: "أنا غبي" أو "أنا فاشل" أو "أنا ضعيف" فهذه العبارات تشكل خطراً جسيماً على النفس وتحطمها من حيث لا يشعر الشخص بها.
- قد يرجع السبب إلى الفشل في الدراسة وتلقي بعض الانتقادات الحادة من ولي الأمر أو المدير بشكل مؤذٍ أو جارح.
- التعرض لحادث قديم كالإحراج أو التوبيخ الحاد أمام الآخرين.
- المقارنة بينه وبين أقرانه والتهوين من قدراته ومواهبه.
- نظرة الأصدقاء أو الأهل السلبية لذاتك وعدم الاعتماد عليك في الأمور الهامة، أو عدم إعطائك الفرصة لإثبات ذاتك.

❖ يتم عرض قصة الصحابي عبد الله بن الزبير عندما كان يلعب مع أصحابه في إحدى طرقات المدينة فمر أمير المؤمنين عمر بن الخطاب بالقرب منهم فهرب كل من كان معه إلا هو، فسأله عمر بن الخطاب رضى الله عنه لماذا لم تهرب كما فعل أصحابك؟ فقال لم تكن الطريق ضيقة فأوسعها لك، ولم أفعل شيئاً فأخافك.

- ❖ تناقش الباحثة المشاركين بالقصة، وتطلب من المشاركين ذكر قصص أخرى عن الثقة بالنفس.
- ❖ تطلب الباحثة من المشاركين التحدث عن مواقف شعروا فيها بالثقة بالنفس، وكيف كانت لها نتائج إيجابية عليهم.
- ❖ تناقش الباحثة مع المشاركين كيفية زيادة الثقة بالنفس بسماع آرائهم ومقترحاتهم، ثم تقدم لهم بعض الحلول المناسبة وهي:
 - أن يتعرف الفرد على نقاط القوة الموجودة لديه لتعزيزها، ونقاط الضعف للتخلص منها.
 - استبدال العبارات التالية "أنا غبي" أو "أنا فاشل" أو "أنا ضعيف" بعبارات أخرى إيجابية تزيد من قوتك وتحسن من نفسك وتزيد من راحتها.
 - العمل على احترام الذات وعدم كراهيتها أو الانتقاص منها.
 - عدم التفكير في الماضي أو استرجاع أحداثاً مزعجة انتهت.
 - تقبل النقد البناء "رحم الله إمرءاً أهدى إلي عيوبي".
 - لا تجعل كلام الآخرين يؤثر سلباً على نفسك لأنك تعلم أن الآراء والأحكام تختلف من شخص لآخر.
 - لا تعط نفسك المجال للمقارنة بين ذاتك وبين غيرك أبداً.
 - التركيز على قدراتك ومهاراتك الذاتية وهواياتك وإبرازها أمام الآخرين.
 - اجعل رسول الله صلى الله عليه وسلم وأصحابه رضوان الله عليهم قدوة حسنة تقتد بها في حياتك.
 - تذكر نجاحاتك وتجنب تذكر كل ما من شأنه أن يحطمك ويحطم ثقته بذاتك كالفشل أو الضعف.

- فتش عن كل ما يخيفك واقتحمه ستجد الخوف تلاشى ولا وجود له في حياتك.
- تحدث مع نفسك حديثاً إيجابياً فمن شأنه أن يبني ثقتك بنفسك ويدفعك لمزيد من التفاؤل.
- عند كل مجلس حاول أن يكون لك وجود وحوار وناقش مرة تلو الأخرى سوف ستعتاد وسيصبح الحديث بعدها أمراً يسراً.
- مساعدتك للآخرين تعزز ثقتك بنفسك.
- الظهور بمظهر حسن لائق يعزز من ثقتك بنفسك.
- ❖ تقص الباحثة قصة "السلحفاة والأرنب" وكيف أن السلحفاة سبقت الأرنب بسبب ثقته بنفسها ومعرفتها لجوانب القوة والضعف لديها واستخدام أسلوب التحفيز الذاتي.
- ❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو أن يجلس كل مشارك مع نفسه ويكتب على ورقة جوانب القوة والضعف في شخصيته، ويضع أفكاراً لتقوية جوانب الضعف لديه.
- تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من أفراد المجموعة من خلال نشاط "رفع الأيدي"، تسأل الباحثة المشاركين ما رأيكم بجلسة اليوم؟ هل شعرتكم بالسعادة؟ وتطلب من كل فرد شعر بالسعادة أن يرفع يديه، والذي لم يشعر بالسعادة عليه إغماض يديه، مع ذكر السبب.

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: التفاؤل.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون ماهية التفاؤل.
٢. أن يدرك المشاركون أهمية التفاؤل.
٣. أن يتعلم المشاركون التفاؤل من خلال أحاديث نبوية شريفة ومواقف من السيرة النبوية، والعبارات الحماسية التفاؤلية.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: "جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، صحن بلاستيك مرسوم عليها وجوه، موسيقى هادئة، أقلام فلماستر وورق برستول".

الفنيات المستخدمة: فنية الاسترخاء، التعزيز، الحوار، والعصف الذهني، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.

❖ يتم التمهيد للجلسة من خلال ذكر بعض الجمل، ثم تطلب من المشاركين معرفة موضوع الجلسة من خلال هذه الجمل التي تتحدث عن التفاؤل وهي كالتالي:

- الأمل ربما يتلاشى لكن لا ينعدم.
- ليس الفخر إلا تسقط ولكن الفخر أن تنهض كلما سقطت.
- يوجد دائما من هو أشقى منك، فابتسم.
- لا يجرؤ بعض الناس أن يكونوا ملوكا حتى في أحلامهم، وهذا هو الخطأ الجسيم.
- لا تياس إذا تعثرت أقدامك وسقطت في حفرة واسعة... فسوف تخرج منها وأنت أكثر تماسكا وقوة.
- لا تحزن إذا غدرت أقرب الناس إليك، فسوف تجد من يخرجك من الحزن ويعيد لك الحياة والابتسامة.
- لا تحاول البحث عن حلم خذلك وحاول أن تجعل من حالة الانكسار بداية حلم جديد.

• إذا كان أمس ضاع، فبين يديك اليوم وإذا كان اليوم سوف يجمع أوراقه ويرحل، فلديك الغد، لا تحزن على أمس فهو لن يعود ولا تأسف على اليوم فهو راحل واحلم بشمس مضيئة في غد جميل.

❖ ثم تتحدث الباحثة عن موضوع الجلسة من خلال شرح مفهوم التفاؤل للمشاركين، فهو عبارة عن: ميل نحو النظر إلى الجانب الأفضل للأحداث أو الأحوال، وتوقع أفضل النتائج.

❖ توضيح الباحثة أهمية التفاؤل في حياتنا اليومية، حيث إنه:

- يساعدنا على الإقبال على الحياة بشجاعة.
- من الصفات الرئيسية لأي شخصية ناجحة.
- يزرع الأمل ويعمق الثقة بالنفس ويحفز على النشاط والعمل.
- يعتبر تعبيراً صادقاً عن الرؤية الإيجابية للحياة، فالمتفائل ينظر للحياة بأمل وإيجابية للحاضر والمستقبل وأيضاً للماضي حيث الدروس والعبر، ورغم كل التحديات والمصاعب التي يواجهها الإنسان في الحياة.

❖ كما تذكر المشاركون بالحديث النبوي الشريف "تفاءلوا بالخير تجدوه"، مما يدل على أهمية التفاؤل في حياتنا اليومية، وكم هو جميل، فالمتفائل بالخير لا بد أن يجده في نهاية الطريق، لأن التفاؤل يدفع بالإنسان نحو العطاء نحو التقدم نحو النجاح.

❖ والحديث النبوي الشريف أيضاً "يسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا"، والحديث النبوي "لا عدوى ولا طيرة، ويعجبني الفال الصالح: الكلمة الحسنة".

❖ وتروي الباحثة كيف كان الرسول صلى الله عليه وسلم يبيت الأمل والتفاؤل في نفوس المسلمين (خلال حفر المسلمين للخنق في غزوة الخندق كان سلمان الفارسي صاحب فكرة حفر الخندق، وكان يأخذ مكانه مع المسلمين وهم يحفرون ويدأبون.. وكان الرسول عليه الصلاة والسلام يحمل معوله ويضرب معهم. وفي الرقعة التي يعمل فيها سلمان

مع فريقه وصحبه، اعترضت معولهم صخور عاتية.. كان سلمان قوي البنية شديد الأسر، وكانت ضربة واحدة من ساعده الوثيق تفلق الصخر وتشره شظايا، ولكنه وقف أمام هذه الصخرة عاجزا.. وتواصى عليها بمن معه جميعا فزادتهم رهقا..!! وذهب سلمان إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم يستأذنه في أن يغيروا مجرى الحفر تفاديا لتلك الصخرة العنيدة المتحدية. وعاد الرسول عليه الصلاة والسلام مع سلمان يعاين بنفسه المكان والصخرة.. وحين رآها دعا بمعول، وطلب من أصحابه أن يبتعدوا قليلا عن مرمى الشظايا.. وسمى بالله، ورفع كلتا يديه الشريفتين القابضتين على المعول في عزم وقوة، وهوى به على الصخرة، فإذا بها تنثلم، ويخرج من ثنايا صدعها الكبير وهجا عاليا مضيئا، وهتف رسول الله صلى الله عليه وسلم مكبرا: "الله أكبر.. أعطيت مفاتيح فارس، ولقد أضاء لي منها قصور الحيرة، ومدائن كسرى، وأن أمتي ظاهرة عليها".. ثم رفع المعول، وهوت ضربته الثانية، فتكررت الظاهرة، وبرقت الصخرة المتصدعة بوهج مضيء مرتفع، وهلل الرسول صلى الله عليه وسلم مكبرا "الله أكبر.. أعطيت مفاتيح الروم، ولقد أضرار لي منها قصورها الحمراء، وأن أمتي ظاهرة عليها". ثم ضرب ضربته الثالثة فألقت الصخرة سلامها واستسلامها، وأضياء برقها الشديد الباهر، وهلل الرسول وهلل المسلمون معه.. وأنبأهم أنه يبصر الآن قصور سوريا وصنعاء وسواها من مدائن الأرض التي ستخفق فوقها راية الله يوما، وصاح المسلمون في إيمان عظيم: هذا ما وعدنا الله ورسوله. وصدق الله ورسوله..!!

❖ تسأل الباحثة المشاركون عن نقيض التفاؤل وهو التشاؤم، لتبين آثاره السلبية على الفرد، فهو يولد القلق والتوتر والخوف والاكتئاب والعزلة لدى الفرد، ويؤدي إلى الفشل والاحباط.

❖ تسأل الباحثة المشاركون عن كيف تزرع التفاؤل في داخلك؟ وتطلب منهم إبداء الرأي والمشاركة، ثم تعقب عليه. من خلال ذكر التالي:

- كرر عبارات التفاؤل والقدرة على الإنجاز "أنا قادر على...، سأكون أفضل...، أستطيع الآن أن..."

• استفد من تجاربك وعد إلى نجاحك السابق، إذا راودك الشك في النجاح أو حاصرک سياج الفشل.

• لا تتذمر من الظروف المحيطة بك، بل حاول أن تستثمرها لصالحك.

• ابتعد عن ترديد عبارات الكسل والتشاؤم "أنا غير قادر...، لم أعد أتحمّل...، أنا ليس على ما يرام...، ليس لدي أمل في الحياة..."

• سجل إنجازاتك ونجاحاتك في مجلة وعد إليها بين فترة وأخرى، وخاصة عند الإحساس بالإحباط أو الفتور.

• ابتعد عن رثاء نفسك، تغلب على مشاعر الألم، ولا تدع الآخرين يشفقوا عليك.

❖ ثم تقوم الباحثة إعطاء تمرين استرخاء للمشاركين، تبتث من خلاله عبارات الأمل والتفاؤل في نفوس المشاركين، وتطلب منهم خلال الاسترخاء أن يتخيلوا شيئاً يريدونه بقوة وكأنه تحقق، ويشعروا بسعادة، وأن يتخيلوا أشخاصاً معهم تشاركتهم فرحتهم.

❖ تسأل الباحثة المشاركين عن الأحداث التي تخيلوها ومشاعرهم التي سيطرت عليهم، والأشخاص التي رافقتهم، ومن ثم تعزيزهم لبث روح التفاؤل والأمل فيهم.

❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو أن يخصص كل مشارك لوحة ويضع عليها أحلامه المستقبلية التي يحلم بها، ويعلقها في غرفته. "تسمى لوحة الأحلام".

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من قبل المشاركين وذلك من خلال نشاط "الوجوه"، تحضر الباحثة ثلاثة صحن مرسوماً عليهم ثلاثة وجوه (سعيد، حزين، عادي)، تطلب من كل طفل اختيار إحدى الوجوه التي تعبر عن مشاعره أثناء الجلسة، مبيناً سبب اختياره لهذا الوجه.

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: الاتصال الفعال.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون مفهوم الاتصال الفعال، وعناصر الرسالة، وأنواع الاتصال.
٢. أن يتعرف المشاركون الشروط التي يجب توافرها في الرسالة.
٣. أن يفهم المشاركون أهمية الاتصال الفعال مع الآخرين.
٤. أن يعرف المشاركون أهم المهارات الأساسية للاتصال الفعال.
٥. أن يفهم المشاركون أهم معوقات الاتصال الفعال.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: "جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، لوحة مرسوم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر، أقلام فلماستر وورق برستول".

الغيات المستخدمة: لعب الأدوار، الحوار، المناقشة، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- ❖ تتحدث الباحثة عن موضوع الجلسة وهو الاتصال الفعال، حيث تقوم بتوضيح مفهوم الاتصال "وهو العملية التي بموجبها يقوم شخص بنقل أفكار أو معاني أو معلومات على شكل رسائل كتابية أو شفوية مصاحبة بتعبيرات الوجه ولغة الجسد وعبر وسيلة اتصال، تنقل هذه الأفكار إلى شخص آخر ويدوره يقوم بالرد على هذه الرسالة حسب فهمه لها".

- ❖ توضح الباحثة للمشاركين أنواع الاتصال (كتابي، لفظي، لغة الجسد).
- ❖ تتناقش الباحثة مع المشاركين عناصر الرسالة (مرسل، مستقبل، الرسالة، القناة، البيئية، التغذية الراجعة).
- ❖ توضح الباحثة للمشاركين الشروط الواجب توافرها في الرسالة لكي يتم فهمها هي (الوضوح، الاختصار، السهولة، الذوق، اللياقة).
- ❖ تتناقش الباحثة مع المشاركين أهمية الاتصال الفعال بالنسبة للفرد والجماعة:
 - نقل رسالة محددة وواضحة وليس حديثاً لأجل الحديث.
 - تقوية العلاقات بين الأفراد حيث تجعلنا نتبادل المعلومات بشكل أكثر فاعلية.
 - أسلوب للتعبير عن الفهم والتعاطف مع الآخرين.
 - أن الاتصال والتواصل عملية تفاعلية بين الأطراف المشتركة فيها.
 - يحد من التوتر.
 - يساعد الشخص في تقبل الآخرين له.
 - يعزز الثقة بالذات.
 - يساعد الإنسان على تقبل نفسه.
- ❖ ثم تقوم الباحثة بعرض أهم مهارات الاتصال الفعال (مهارة التحدث، مهارة مخاطبة الجمهور، مهارة الكتابة، مهارة الألفة).
- ❖ تقوم الباحثة بتوضيح معوقات الاتصال الفعال من خلال أنشطة متنوعة: "نشاط رقم (١) تطلب من طفلين إجراء محادثة مع بعضهما البعض، وتطلب من باقي أفراد المجموعة القيام بالصراخ بصوت عال، حيث يمثل المكان بالضوضاء، وبعد خمس دقائق توقف النشاط، وتطلب من الطفلين أن يعيدوا المحادثة، دون وجود ضوضاء، ثم

تطلب من كل طفل منهما أن يعبر عن رأيه في المحادثة الأولى وفي المحادثة الثانية، وكيف شعر في المحادثة الأولى وفي المحادثة الثانية؟ وأي المحادثتين أفضل؟ ولماذا؟

❖ "نشاط رقم (٢)" تطلب الباحثة من طفلين آخرين إجراء محادثة بينهما، تطلب من الطفل الأول أن يقوم بمقاطعة حديث الطفل الثاني بشكل مستمر، وبعد خمس دقائق تشكر الطفلين وتوقف النشاط، وتساءل الطفل الثاني عن شعوره أثناء المحادثة، ثم تسأل الطفل الأول هل فهم ما كان يقوله الطفل الثاني؟ كما تسأل أفراد المجموعة عن رأيهما في المحادثة، وما عيوب هذه المحادثة.

❖ "نشاط رقم (٣)" تقول الباحثة جملة همسا في أذن أحد أفراد المجموعة وتطلب من كل فرد أن يهمس بأذن جاره نفس الجملة، هكذا حتى آخر طفل في المجموعة، تطلب الباحثة من المشارك الأول الذي قالت له الجملة أن يقولها بصوت عالٍ، وتطلب من آخر مشارك وصلت له الجملة أن يقول ما وصل له، وهنا يلاحظ المشاركون الفرق بين الجماتين، ويناقشون سبب الاختلاف في الجماتين، وذلك بسبب معوقات الاتصال الفعال.

❖ وهكذا تكون الباحثة ألمت بأهم معوقات الاتصال، ويكون المشاركون استوعبوا هذه المعوقات بسهولة، وعلى الباحثة التعقب على المواقف وإضافة بعض المعوقات التي لم تظهر في المواقف السابقة مثل:

- استخدام ألفاظ و تعبيرات غير معتادة أو صعبة الفهم.
- استخدام وسيلة غير مناسبة لتوصيل الرسالة.
- استخدام أسلوب التهديد و الوعيد في غير محله.
- حشد الرسالة بموضوعات متشابهة و متداخلة.
- النصح أو إعطاء الحلول.
- إطلاق الأحكام والنقد واللوم.

- إعطاء الأوامر.
- طرح الأسئلة المخالفة.
- معوقات ثقافية وبيئية.
- معوقات لغوية.
- صعوبات نفسية.
- معوقات ناشئة عن الفروق الفردية.
- الخوف والتوتر.
- المقاطعة عند الاتصال.
- إساءة استعمال أدوات الاتصال.
- الاختيار الخاطئ لوسيلة الاتصال.
- غياب التغذية الراجعة.

❖ تطلب الباحثة من المشاركين ملاحظة عملية تواصلهم مع الآخرين، وعلى كل مشارك أن يسجل عشرة مواقف حدثت معه شعر في خمسة منها بالارتياح، والخمسة الأخرى بالضيق مع توضيح السبب، وذلك واجب منزلي.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من المشاركين وذلك من خلال نشاط "شجرة المشاعر"، تحضر الباحثة شجرة خالية من الأوراق وتطلب من كل فرد داخل المجموعة شعر بالسعادة أثناء الجلسة وضع ورقة خضراء على الشجرة، وإن لم يشعر بالسعادة عليه وضع ورقة صفراء للشجرة مع ذكر السبب.

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة: إنجاز المهام.

أهداف الجلسة:

١. أن يميز المشاركون بين النجاح والفشل.

٢. أن يفهم المشاركون كيفية إنجاز المهام بالشكل المطلوب.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: "جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول + ورق A4 مرسوم عليه متاهة وأقلام رصاص".

الفتيات المستخدمة: "فنية التعزيز الايجابي، تكلفة الاستجابة، تنفيذ الأفكار الإيجابية والسلبية، الحديث الإيجابي مع الذات، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي".

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- ❖ تمهد الباحثة لموضوع الجلسة من خلال إعطاء كل مشارك متاهة وتطلب منه أن يمر هذه المتاهة بنجاح خلال مدة زمنية محددة، وبعد انتهاء النشاط تعلن النتائج، وتسال المشاركين عن معنى الفشل، وما هو الشعور الذي يلحق به؟ وما هو النجاح؟ وما هو الشعور الذي ينتابنا منه؟ وما الفائدة التي يحققها كلاهما؟
- ❖ بعد ذلك تناقش مع المشاركين أسباب الفشل، ومنها: (عدم فعل شيء، إنجاز نصف العمل، عدم المثابرة في العمل، عدم وجود خطة واضحة، التكاثر).

❖ تعرض الباحثة على المشاركين بعض الأمور التي تجعل الأفراد أكثر إنجازاً للأعمال من غيرهم ومنها: (التخطيط الجيد للأعمال، تقدير قيمة الوقت، الاعتماد على النفس، العزيمة، وقوة الإرادة، والتصميم).

❖ تقدم الباحثة للمشاركين بعض الخطوات العملية التي تساعد على الإنجاز الأجل في الوقت الأقل وهي:

- جهز قائمة بالمهام التي يجب إنجازها.
- درج قائمتك تبعاً للأهمية.
- أجل المهام غير الملحة لصالح الأكثر إلحاحاً.
- تفهم جيداً ما يجب عليك فعله وقم به في هدوء وراحة وثقة.
- استثمر الوقت بشكل جيد.
- التركيز الجيد أثناء إنجاز المهام.
- لا تحاول أن تنتشد الكمال.
- لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد.
- تحدى نفسك، حاول دائماً أن تتفوق على نفسك.
- كافئ نفسك بالمدح الجميل، فنتشجيع نفسك بكلمات إيجابية قليلة كتحية لإنجازك يساعدك على إنجاز المزيد.
- ضع حوافز للتشجيع على بذل المزيد من الجهد، حيث تقطع وعداً لنفسك بعمل شيء ممتع حقاً إذا وصلت للهدف المنشود.
- واجه التحديات والصعوبات وجهاً لوجه، اعمل بهمة فعادة لا تكون الأمور بالصعوبة التي تتخيلها.
- حافظ على صحتك العقلية والبدنية لأنها ضرورية للقيام بأفضل إنجاز.

- كن واثقاً بقدرتك على إنجاز المهمة.
- لا تفكر في محاولاتك الفاشلة السابقة.
- تخيل أن المهمة قد اكتملت بنجاح، عزز مشاعر البهجة بالنجاح والإنجاز، واحتفظ بهذه التجارب الحسية في عقلك واسترجعها من وقت لآخر، استرجع هذه الأحاسيس وسيعمل العقل على تنفيذها واقعياً.
- هاجم المشكلة معتبراً نفسك سيد الموقف. فكر بأشخاص تعرفهم وتعجب بإنجازاتهم. والآن تخيل أنك كل هؤلاء الأشخاص. كيف سيواجهون الموقف؟ ما الإجراء الذي سيتخذونه؟ وماذا سيفعلون لإنجاز المهمة؟ ثم لخص الخطوات التي قام بها الشخص المميز الذي أكمل المهمة الموكلة إليه. وعندها اتبع خطواته.

❖ تقوم الباحثة بتوجيه انتباه المشاركين للأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية التي قد تنتاب الفرد وتؤثر عليه سواء ايجابية أو سلبية، وتحثهم على استخدام الحديث الايجابي مع الذات، الذي يقوي العزيمة ويبث الحماس في النفس لإنجاز المهام المطلوبة.

❖ تؤكد على أن يضع الفرد له شيئاً يعززه بعد إحراز النجاح المطلوب، مثل الخروج لفسحة إذا أنجز امتحاناته بنجاح، حضور مباراة كرة قدم إذا قام بأداء الواجب. (أي يعزز نفسه بنفسه). وفي حالة عدم إنجاز المهمة المطلوبة عليه أن يضع عقاباً لنفسه، مثال: إذا لم يقم بإنجاز الواجب عليه أن يحرم نفسه من حضور المسلسل اليومي الذي يتابعه.

❖ نعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو القيام بتطبيق ما تم شرحه أثناء إنجاز الواجبات المطلوبة منهم. وأن يعمل كل مشارك مجلة نجاحات يحتفظ فيها بكل الأعمال التي يقوم بها بنجاح.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من أفراد المجموعة من خلال نشاط "رفع الأيدي"، تسأل الباحثة المشاركين ما رأيكم بجلسة اليوم؟ هل شعرتُم بالسعادة؟ وتطلب من كل فرد شعر بالسعادة أن يرفع يديه، والذي لم يشعر بالسعادة عليه إغماض يديه، مع ذكر السبب.

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: اتخاذ القرار.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون مفهوم اتخاذ القرار للمشاركين.
٢. أن يتعرف المشاركون الآثار الايجابية التي تعود على الفرد جراء اتخاذ القرار.
٣. أن يتدرب المشاركون على كيفية اتخاذ القرار الصائب.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: "جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول، صحن بلاستيك مرسوم عليها وجوه تعبر عن المشاعر".

الفنيات المستخدمة: التعزيز، لعب الأدوار، المناقشة، الحوار، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة: تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.

❖ تقوم الباحثة بتوضيح مفهوم اتخاذ القرار للمشاركين حيث يعني "عملية اختيار بديل من عدة بدائل، بحيث يتم هذا الاختيار بعد دراسة وتحليل كافة جوانب المشكلة، التي نحن بصدد اتخاذ قرار بشأنها"

❖ تقصُّ الباحثة قصة إسلام الصحابي الجليل مصعب بن عمير، وكيف استطاع أن يتخذ قراراً صعباً ولكنه ناجح ولم يتراجع عنه نهائياً. (كانت أم مصعب "ختاس بنت مالك"

تتمتع بقوة فذة في شخصيتها، وكانت تهاب إلى حد الرهبة.. ولم يكن مصعب حين أسلم ليحاذر أو يخاف على ظهر الأرض قوة سوى أمه. فلو أن مكة بل أصنامها وأشرفها وصحراءها، استحالت هولا يقارعه ويصارعه، لاستخف به مصعب إلى حين.. أما خصومة أمه، فهذا هو الهول الذي لا يطاق..! ولقد فكر سريعا، وقرر أن يكتم إسلامه حتى يقضي الله أمرا. وظل يتردد على دار الأرقم، ويجلس إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو قرير العين بإيمانه، وبتقديده غضب أمه التي لا تعلم خبر إسلامه.. ولكن مكة في تلك الأيام بالذات، لا يخفى فيها سر، فعيون قريش وآذانها على كل طريق، ووراء كل بصمة قدم فوق رمالها الناعمة اللاهبة، الواشية.. ولقد أبصر به "عثمان بن طلحة" وهو يدخل خفية إلى دار الأرقم.. ثم رآه مرة أخرى وهو يصلي كصلاة محمد صلى الله عليه وسلم، فسابق ريح الصحراء وزوابعها، شاخصا إلى أم مصعب، حيث ألقى عليها النبا الذي طار بصوابها... ووقف مصعب أمام أمه، وعشيرته، وأشرف مكة مجتمعين حوله يتلو عليهم في يقين الحق وثباته، القرآن الذي يغسل به الرسول قلوبهم، ويملؤها به حكمة وشرفا، وعدلا وتقى. وهمت أمه أن تسكته بلطمة قاسية، ولكن اليد التي امتدت كالسهم، ما لبثت أن استرخت وتحتت أمام النور الذي زاد وسامة وجهه وبهاءه جلالا يفرض الاحترام، وهدوءا يفرض الاقناع.. ولكن، إذا كانت أمه تحت ضغط أمومتها ستعفيه من الضرب والأذى، فإن في مقدرتها أن تتأمر للآلهة التي هجرها بأسلوب آخر.. وهكذا مضت به إلى ركن قصي من أركان دارها، وحبسته فيه، وأحكمت عليه إغلاقه، وظل رهين محبسه ذلك، حتى خرج بعض المؤمنين مهاجرين إلى أرض الحبشة، فاحتال لنفسه حين سمع النبا، وغافل أمه وحراسه، ومضى إلى الحبشة مهاجرا أوابا.. ولسوف يمكث بالحبشة مع إخوانه المهاجرين، ثم يعود معهم إلى مكة، ثم يهاجر إلى الحبشة للمرة الثانية مع الأصحاب الذين يأمرهم الرسول بالهجرة فيطيعون.

ولكن سواء كان مصعب بالحبشة أم في مكة، فإن تجربة إيمانه تمارس تفوقها في كل مكان وزمان، ولقد فرغ من إعادة صياغة حياته على النسق الجديد الذي أعطاهم محمد نموذج المختار، واطمأن مصعب إلى أن حياته قد صارت جديدة بأن تقدم قربانا

لبارئها الأعلى، وخالقها العظيم..

خرج يوماً على بعض المسلمين وهم جلوس حول رسول الله، فما أن بصروا به حتى حنوا رؤوسهم وعضوا أبصارهم وذرفت بعض عيونهم دمعاً شجياً.. ذلك أنهم رأوه.. يرتدي جلباباً مرقعاً باليا، وعاودتهم صورته الأولى قبل إسلامه، حين كانت ثيابه كزهور الحديقة النضرة، وألقا وعطرا.. وتملى رسول الله مشهده بنظرات حكيمة، شاكراً محبة، وتألقت على شفثيه ابتسامته الجلييلة، وقال: " لقد رأيت مصعباً هذا، وما بمكة فتى أنعم عند أبويه منه، ثم ترك ذلك كله حبا لله ورسوله!!.."

لقد منعتة أمه حين يئست من ردّته كل ما كانت تفيض عليه من نعمة.. وأبت أن يأكل طعامها إنسان هجر الآلهة وحاقت به لعنتها، حتى ولو يكون هذا الإنسان ابنها..!! ولقد كان آخر عهدا به حين حاولت حبسه مرّة أخرى بعد رجوعه من الحبشة. فألى على نفسه لئن هي فعلت ليقتلن كل من تستعين به على حبسه.. وإنها لتعلم صدق عزمه إذا همّ وعزم، فودعته باكية، وودعها باكياً.. وكشفت لحظة الوداع عن إصرار عجيب على الكفر من جانب الأم وإصرار أكبر على الإيمان من جانب الابن.. فحين قالت له وهي تخرجه من بيتها: اذهب لشأنك، لم أعد لك أمّا. اقترب منها وقال: "يا أمي إنني لك ناصح، وعليك شفق، فاشهدي بأنه لا إله الا الله، وأن محمدا عبده ورسوله"... أجابته غاضبة مهتاجة: "قسما بالثواقب، لا أدخل في دينك، فيزرى برأيي، ويضعف عقلي"...!! وخرج مصعب من العتمة الوارفة التي كان يعيش فيها مؤثراً الشظف والفاقة.. وأصبح الفتى المتأنق المعطر، لا يرى إلا مرتدياً أخشن الثياب، يأكل يوماً، ويجوع أياماً ولكن روحه المتأنقة بسمو العقيدة، والمتألقة بنور الله، كانت قد جعلت منه إنساناً آخر يملأ الأعين جلال والأنفس روعة...

❖ تسأل الباحثة المشاركين عن مواقف مروا بها وحثهم على اتخاذ قرار، وما هو شعورهم عندما اتخذوا هذا القرار؟

❖ تناقش الباحثة المشاركين في هذه المواقف وتقوم بتعزيز المواقف الصحيحة.

- ❖ تتناقش الباحثة المشاركون في أهمية قدرة الفرد على اتخاذ قراراته بنفسه، والآثار الايجابية التي تعود عليه من جراء ذلك. منها:
 - تزيد من ثقة الفرد بنفسه، لأنه قادر على حل مشكلاته والتغلب عليها من خلال اتخاذ قرارات صائبة.
 - تزيد من ثقة الآخرين بالفرد، مما يعزز مكانته الاجتماعية.
 - تشعر الفرد بالسعادة والاستقرار.
 - تزيد من دافعية الفرد على مواجهة الصعوبات وتحديات الحياة.
- ❖ تقدم الباحثة للمشاركين خطوات اتخاذ القرار وهي: "دراسة الوضع أي جمع معلومات، تحديد المشكلة، تحليل المشكلة، وضع الحلول، اختيار الحل الأنسب، تنفيذ القرار، تقييم القرار"
- ❖ تطلب الباحثة من المشاركين التعاون معاً، واختيار مشكلة ما تحتاج لاتخاذ قرار فيها، بحيث يقوموا أفراد المجموعة بتوزيع الأدوار بينهم وتمثيل هذه المشكلة.
- ❖ يتم مناقشة المشكلة والقرار التي تم اتخاذه من قبل الباحثة مع المشاركين، بحيث يتم تعزيز القرار الصحيح وتشجيع المشاركين على اتخاذ القرارات بعد دراستها جيداً، دون خوف أو تسرع.
- ❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو أن يبحث كل فرد في المجموعة عن أمر ما في حياته وأن يدرسه حسب الخطوات التي تم تعلمها، ثم يتخذ قراراً يتعلق به.
- تقويم الجلسة:** يتم تقويم الجلسة من قبل المشاركين وذلك من خلال نشاط "الوجوه"، تحضر الباحثة ثلاثة صحن مرسوماً عليهم ثلاثة وجوه (سعيد، حزين، عادي)، تطلب من كل طفل اختيار إحدى الوجوه التي تعبر عن مشاعره أثناء الجلسة، مبيناً سبب اختياره لهذا الوجه.

الجلسة الثالثة عشرة

عنوان الجلسة: حل المشكلات.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون مفهوم المشكلة.
٢. أن يتعرف المشاركون خطوات حل المشكلات.
٣. أن يتدرب المشاركون على كيفية الوصول للحل الأمثل للمشكلة.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: "جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أفلام فلماستر وورق برستول".

الفنيات المستخدمة: التعزيز، الحديث الايجابي مع النفس، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- ❖ توضيح الباحثة للمشاركين مفهوم المشكلة فهي: (كل موقف غير معهود لا يكفى لحله الخبرات السابقة والسلوك المألوف، والمشكلة عائق في سبيل هدف مرغوب، يشعر الفرد ازاءها بالحيرة والتردد والضيق مما يدفعه للبحث عن حل للتخلص من هذا الضيق وبلوغ الهدف).
- ❖ تكتب الباحثة لغزاً على السبورة وتطلب من المشاركين حله، بحيث يكون هذا اللغز يتطلب من المشاركين الخروج عن المألوف في حله، وذلك لتوضيح كيف تحتاج بعض المشكلات لحلول جديدة وغير مألوفة.

❖ تقص الباحثة على لمشاركين كيف استطاع الصحابي الجليل سليمان الفارسي إنقاذ المسلمين من هزيمة مؤكدة في غزوة الخندق من خلال حفر الخندق (في السنة الخامسة للهجرة خرج نفر من زعماء اليهود قاصدين مكة، مؤلّبين المشركين ومحزّبين الأحزاب على رسول الله والمسلمين، متعاهدين معهم على أن يعاونوهم في حرب حاسمة تستأصل شأفة هذا الدين الجديد.

ووضعت خطة الحرب الغادرة، على أن يهجم جيش قريش وغطفان "المدينة" من خارجها، بينما يهاجم بنو قريظة من الداخل، ومن وراء صفوف المسلمين، الذين سيقعون أنثذ بين شقى رحى تطحنهم، وتجعلهم ذكري..!

وفوجئ الرسول والمسلمون يوماً بجيش لجب يقترب من المدينة في عدة متفوقة وعتاد مدمدم. فكاد صوابهم يطير من هول المباغثة. حيث صور القرآن الموقف، فقال الله تعالى: (إذ جاءوكم من فوقكم ومن أسفل منكم وإذ زاغت الأبصار وبلغت القلوب الحناجر وتظنون بالله الظنونا). أربعة وعشرون ألف مقاتل تحت قيادة أبي سفيان وعينة بن حصن يقتربون من المدينة ليطوقوها وليبطشوا بطشتهم الحاسمة كي ينتهوا من محمد ودينه، وأصحابه.. وهذا الجيش لا يمثل قريشا وحدها.. بل ومعها كل القبائل والمصالح التي رأت في الاسلام خطرا عليها. إنها محاولة أخيرة وحاسمة يقوم بها جميع أعداء الرسول: أفرادا، وجماعات، وقبائل، ومصالح.. ورأى المسلمون أنفسهم في موقف عصيب.. وجمع الرسول أصحابه يستشيرهم في الأمر.. وطبعاً، أجمعوا على الدفاع والقتال.. ولكن كيف الدفاع؟؟ هنالك تقدم الرجل الطويل الساقين، الغزير الشعر، الذي كان الرسول يحمل له حياً عظيماً، واحتراماً كبيراً. تقدّم سلمان الفارسي وألقى من فوق هضبة عالية، نظرة فاحصة على المدينة، فألفاها محصنة بالجبال والصخور المحيطة بها.. بيد أن هناك فجوة واسعة، ومهيأة، يستطيع الجيش أن يقتحم منها الحمى في يسر.

وكان سلمان قد خبر في بلاد فارس الكثير من وسائل الحرب وخدع القتال، فتقدم للرسول صلى الله عليه وسلم بمقترحه الذي لم تعهده العرب من قبل في حروبها.. وكان عبارة عن حفر خندق يغطي جميع المنطقة المكشوفة حول المدينة. والله يعلم، ماذا

كان المصير الذي كان ينتظر المسلمين في تلك الغزوة لو لم يحفروا الخندق الذي لم تكد قريش تراه حتى دوختها المفاجأة، وظلت قواتها جائمة في خيامها شهرا وهي عاجزة عن اقتحام المدينة، حتى أرسل الله تعالى عليها ذات ليلة ريح صرصر عاتية اقتلعت خيامها، وبددت شملها.. ونادى أبو سفيان في جنوده أمرا بالرحيل إلى حيث جاءوا..
فلولا يائسة منهوكة..!!)

❖ تعرض الباحثة على المشاركين خطوات حل المشكلات وتناقشها معهم خطوة بخطوة.

- الخطوة الأولى: اكتشاف المشكلة والشعور بها، إذ أن كثيراً من المشاكل تكون في مرحلة كُمون، فلا تظهر إلا بعد مدّة زمنية طويلة.
- الخطوة الثانية: تحديد المشكلة، من خلال تعريفها، والتعريف لها لا بدّ أن يكون واضحاً محدداً؛ لأنّ ذلك يشكل أساساً لتحليلها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وأفضل طريقة لذلك كتابتها بكلمات قصيرة.
- الخطوة الثالثة: تحليل المشكلة واكتشاف أبعادها، من خلال التعرّف على أسبابها الحقيقيّة.
- الخطوة الرابعة: البَحْث عن كافّة السبل الممكنة لحلّ المشكلة، من خلال توليد الأفكار، وابتكار الحلول، واقتراح البدائل عبر ما يُعرف بالعصف الدّهني، ومن المهمّ ألاّ يتمّ التوقّف بسرعة في هذه العملية، حتى يتمّ وضع قائمة تتضمن جميع الحلول الممكنة، حتى وإن كانت غريبة.
- الخطوة الخامسة: تقييم الحلول المحتملة، من خلال معايير مكتوبة يتمّ اختيارها بعناية، حيث يتمّ من خلالها التعرّف على إيجابيات وسلبيات كلّ وسيلة مقترحة لتجاوز المشكلة، إذ ذلك سيُحسن من جودة الحلول المختارة، وسيسهل عملية التوصل إلى الحل.
- الخطوة السادسة: جعل الحلول تتخمر، وتتضح بهدوء فترة معقولة، فذلك يمنع من اختيار حلّ متسرّع، ويسهل تفحص المشكلة وحلولها المقترحة من مختلف الزوايا.

ويقترح قبل الوصول للحل النهائي القيام بوضع قائمة قصيرة تتضمن أفضل الحلول الممكنة، على ألا يتجاوز عددها أربعة أو خمسة حلول.

• الخطوة السابعة: اختيار الحل الأنسب للمشكلة.

• الخطوة الثامنة: وضع خطة زمنية؛ لتنفيذ الحل المناسب، وتهيئة الأجواء لنجاحها، ثم البدء بالتنفيذ.

• الخطوة التاسعة: تقييم النتائج، والمتابعة؛ للتأكد من حصول تقدّم، ومن أنّ الحل يعمل بكفاية وفعالية في الاتجاه المطلوب.

• الخطوة العاشرة: العودة من البداية إذا كان الحل لا يقوم بتحقيق النتائج المرجوة.

❖ تطلب من المشاركين التحدث عن مشكلة مروا بها، واستطاعوا حلها، وتقوم بتعزيز خطوات حل المشكلة الصحيحة لديهم.

❖ تطلب من المشاركين استخدام الحديث الايجابي مع النفس دائماً لتدعيم أنفسهم على مواجهة المشكلات.

❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو أن يبحث كل فرد في المجموعة عن مشكلة في حياته وأن يدرسها حسب الخطوات التي تم تعلمها، ثم يتخذ قراراً يتعلق بها.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من المشاركين وذلك من خلال نشاط "شجرة المشاعر"، تحضر الباحثة شجرة خالية من الأوراق وتطلب من كل فرد داخل المجموعة شعر بالسعادة أثناء الجلسة وضع ورقة خضراء على الشجرة، وإن لم يشعر بالسعادة عليه وضع ورقة صفراء للشجرة مع ذكر السبب.

الجلسة الرابعة عشرة

عنوان الجلسة: تحمل المسؤولية.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون مفهوم المسؤولية.
٢. أن يُلم المشاركون بفوائد تحمل المسؤولية للفرد والجماعة.
٣. أن يتشجع المشاركون على تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: "جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أفلام فلماستر وورق برستول، لوحة مرسوم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر".

الفنيات المستخدمة: النمذجة، الحديث الإيجابي مع الذات، المناقشة، الحوار، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم يتم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- ❖ تقوم الباحثة بتوضيح مفهوم المسؤولية للمشاركين حيث تعني المقدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أولاً، والقدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه بوساطة جهوده الخاصة.
- ❖ تؤكد الباحثة على أن الشريعة الإسلامية أقرت مبدأ المسؤولية الشاملة في المجتمع الإسلامي وحملت كل فرد فيه مجموعة من المسؤوليات التي تتفق وموقعه وقدراته، وذلك في الدنيا والآخرة. "حديث نبوي" فعن عبد الله بن عمر بن الخطاب قال: سمعت الرسول صلى الله عليه وسلم يقول: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته؛ الإمام راع

ومسؤول عن رعيته؛ والرجل راع في أهله وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيته، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته، وكلكم راع ومسؤول عن رعيته".

❖ تناقش الباحثة المشاركين فوائد تحمل المسؤولية للفرد وللجماعة وهي:

- تشعر الفرد بوجوب أداء الأمانة أمام الله وأمام الناس.
- الإخلاص في العمل والثبات فيه.
- كسب ثقة الناس واعتزازهم به.
- المسؤولية تجعل للإنسان قيمة في مجتمعه.
- يشعر الشخص المسؤول بالسعادة تغمره كلما قام بتنفيذ عمل نافع.
- كُلم مسؤول بقدر استطاعة تحمّله، ولا يخلو أحد من المسؤولية مهما قلت منزلته في المجتمع.
- تجعل بُنيان الدولة قوياً غير قابل للتصدع عند التعرُّض للمحن والحروب.

❖ تسرد الباحثة قصة، حيث تدور أحداث هذه القصة حول شخصيتين، الشخصية الأولى لا تتحمل أدنى مسؤولية، والشخصية الثانية شخصية متميزة، مجتهدة، ذكية، محبوبة، تتحمل المسؤولية، تخوض الصعاب في سبيل تحقيق أحلامها، فالشخص الأول شخص مدلل، وحيد لأسرته، أبواه يوفران له جميع احتياجاته، قبل أن يطلبها، ولكنه على الرغم من ذلك، فهو شخص اتكالي، يعتمد على والديه، فاشل دراسياً، واجتماعياً، وليس له أصدقاء يحبونه، ولا يعتمد عليه في شيء، اسمه محمود، أما الشخص الثاني فهو شخص فقير، يعيش مع أسرة تتكون من اثني عشر فرداً، الأم مريضة، والأب لا يجد عملاً، يعمل يوماً وعشرة لا، وهذا الشخص يكون الابن الكبير للأسرة، اسمه أحمد، يعمل بأقصى طاقته كي ينجح في دراسته، كما أنه يعمل بعد الرجوع من المدرسة في مصنع، وبالرغم من ذلك فهو ناجح في عمله وناجح في دراسته، والجميع يحبونه،

والدخل الذي يحصل عليه من جراء عمله في المصنع يوفر به الطعام لأسرته، محمود وأحمد في نفس العمر، فهما في الصف الثاني الثانوي (ثانوية عامة)، عندما ظهرت نتائج الثانوية العامة فرح أحمد فرحا كبيرا، وفرحت أسرته، فبالرغم من المعاناة التي يعيشها والظروف الصعبة التي يمر بها فهو ناجح فقد حصل على اثنين وتسعين بالمئة (٩٢%)، وقرر أن يدخل الجامعة وأن يعمل بجد كي يوفر رسوم جامعتة، أما محمود فكان لديه أربع مواد رسوب، لذا حزنت أسرته حزنا شديدا، أما هو فقد حمل مسؤولية رسوبه على أن المنهج صعب للغاية وأن الامتحانات كانت غير منصفة للطلاب، وقرر ألا يكمل دراسته الجامعية، لأنه لا يستطيع خوض تجربة أخرى.

❖ تناقش الباحثة المشاركين عن الاستفادة التي حققوها من القصة، وتطلب منهم أن يختاروا إحدى الشخصيتين ليكونوا مثلها، مع ذكر السبب.

❖ تسمع الباحثة قصصاً من الأطفال عن تجارب مروا بها، وتحملوا المسؤولية، وكانوا أهلها.

❖ تقص الباحثة على مسامع المشاركين قصة تطوي بين ثناياها تحمل المسؤولية الجماعية، (كان خالد بن الوليد يقود جيوش المسلمين في معركة فتح بلاد الروم، ويستلّ النصر من بين أنياب الروم استلاماً فذاً، بقدر ما هو مضمّن ورهيب، وإذا به يفاجأ بالبريد القادم من المدينة من الخليفة الجديد، أمير المؤمنين عمر بن الخطاب.. وفيه تحية الفاروق للجيش المسلم، نعيه خليفة رسول الله صلى الله عليه وسلم أبا بكر الصديق رضي الله عنه، وتولية أبي عبيدة بن الجراح مكانه.. قرأ خالد الكتاب، وهمهم بابتهاجات الترحم على أبي بكر والتوفيق لعمر.. ثم طلب من حامل الكتاب ألا ييوح لأحد بما فيه وألزمه مكانه أمره ألا يغادره، وألا يتصل بأحد. استأنف قيادته للمعركة مخفياً موت أبي بكر، وأوامر عمر حتى يتحقق النصر الذي بات وشيكاً وقريباً.. ودقت ساعة الظفر، واندرج الروم.. وتقدم البطل من أبي عبيدة مؤدياً إليه تحية الجندي لقائده... وظنها أبو عبيدة في أول الأمر دعابة من دعابات القائد الذي حقق نصراً لم يكن في الحساب.. بيد أنه ما فتئ أن رآها حقيقة، فقبل خالد بين عينيه، وراح يطري عظمة نفسه وسجاياه..

❖ تذكر الأطفال بأهمية الحديث الإيجابي مع النفس، وتحثهم على أن يمارسوه في حياتهم اليومية، حتى يحفزوا أنفسهم لينجحوا في تحمل المسؤولية.

❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو أن يسجل المشاركون المواقف التي مروا بها خلال الأسبوع، وتتطلب منهم تحمل المسؤولية، مع توضيح مشاعرهم أثناء ذلك. كما تقترح الباحثة على المشاركين أن يزرع كل واحد منهم شجرة، ويتحمل مسؤوليتها، والاهتمام بها باستمرار.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من أفراد المجموعة من خلال نشاط "رفع الأيدي"، تسأل الباحثة المشاركين ما رأيكم بجلسة اليوم؟ هل شعرتُم بالسعادة؟ وتطلب من كل فرد شعر بالسعادة أن يرفع يديه، والذي لم يشعر بالسعادة عليه إغماض يديه، مع ذكر السبب.

الجلسة الخامسة عشرة

عنوان الجلسة: الهدف الجيد.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون ماهية الهدف.

٢. أن يتعرف المشاركون مواصفات الهدف الجيد.

٣. أن يتدرب المشاركون على وضع الأهداف المناسبة لهم.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: "جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول، صحن بلاستيك مرسوم عليها وجوه تعبر عن المشاعر".

الفنيات المستخدمة: فنية التعزيز، والحديث الإيجابي مع النفس، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

- ❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم يتم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- ❖ توضيح الباحثة للمشاركين مفهوم الهدف وهو: (ما نود الوصول له أو إنجازه)، وبعبارة أخرى الهدف هو حلم محدد، حلم جاهز للتنفيذ.
- ❖ تطلب الباحثة من المشاركين ذكر أمثلة لأهداف يمكن وضعها. أمثلة على ذلك: الحصول على معدل ثمانين بالمائة (٨٠%) في مادة الانجليزي، أو الحصول على المرتبة الأولى في سباق الجري أو مسابقة الرسم....إلخ.
- ❖ تقوم الباحثة بعرض مواصفات الهدف الجيد مع شرحها للمشاركين، وهي كالتالي:
 - واضح ومحدد.
 - إجرائي أي مرحلي.
 - عملي
 - قابل للتنفيذ ويناسب قدرات وإمكانيات ووضع الشخص.
- ❖ تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة على المشاركين كي يسألوها لأنفسهم، ليستطيعوا وضع أهداف لهم، وهي:
 - ماذا أريد بالضبط؟ إجابتك على هذا السؤال ينقلك إلى خطوات الحل.
 - أنا أريد هذا متى؟ هنا سوف تقوم في التفكير في عالم الوقت.
 - كيف أصل الى ما أريده فعلاً؟ هنا تبدأ في التفكير في طرق لتحديد الهدف.
 - ما الذي أستطيع أن أعمله الآن لكي أصل الى ما أريده حقيقة؟ هنا تكون مستعداً للتعرف على ما تريده فعلاً.

- ❖ تطلب الباحثة من المشاركين أخذ ورقة وقلم وأن يسجلوا نقاط القوة والضعف لديهم، ليتم وضعها في حسابهم أثناء وضع الأهداف، كي يكون الهدف قابلاً للتنفيذ.
 - ❖ تعزز ثقة المشاركين بأنفسهم، وأنهم قادرون على تحديد أهدافهم بشكل جيد.
 - ❖ تطلب من المشاركين استخدام الحديث الإيجابي مع النفس دائماً لتدعيم أنفسهم على الوصول لأهدافهم.
 - ❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً وهو أن يبدأ كل فرد بوضع أهداف مستقبلية له، وأن يحضرها معه في الجلسة القادمة.
- تقويم الجلسة:** يتم تقويم الجلسة من قبل المشاركين وذلك من خلال نشاط "الوجوه"، تحضر الباحثة ثلاثة صحن مرسوماً عليهم ثلاثة وجوه (سعيد، حزين، عادي)، تطلب من كل طفل اختيار إحدى الوجوه التي تعبر عن مشاعره أثناء الجلسة، مبيناً سبب اختياره لهذا الوجه.

الجلستين: السادسة عشرة والسابعة عشرة

عنوان الجلسة: التخطيط للمستقبل.

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف المشاركون ماهية التخطيط للمستقبل.
٢. أن يتعرف المشاركون الفرق بين التخطيط والخطأ.
٣. أن يتعرف المشاركون قواعد التخطيط للمستقبل.
٤. أن يتدرب المشاركون على آلية التخطيط للمستقبل.
٥. أن يناقش المشاركون خططهم المستقبلية.
٦. أن يتدرب كل مشارك على وضع الخطط بشكل عملي.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة لكل جلسة.

الأدوات المستخدمة: "جهاز LCD لعرض بوربوينت لموضوع الجلسة، أقلام فلماستر وورق برستول، لوحة مرسوم عليها شجرة تسمى بشجرة المشاعر، وأوراق صغيرة على شكل ورق شجر".

الفنيات المستخدمة: فنية التعزيز، الحديث الايجابي مع النفس، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة:

❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم يتم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.

❖ تقوم الباحثة بتوضيح مفهوم التخطيط للمشاركين وهو: (التخطيط عملية ذهنية طبيعية تعتمد على التفكير الخلاق للمخطط والذي يقوم باستخدام خبرته ومهارته ومعرفته).

❖ تقوم الباحثة بتوجيه انتباه المشاركين إلى الفرق بين التخطيط والخطوة، من خلال توضيح معنى كل منهما،

• التخطيط: عملية ذهنية فكرية تبدأ بالتفكير في الهدف وكيفية تحقيقه والموازنة بين الظروف المتغيرة التي قد تساعد أو قد تُعيق تحقيق الهدف.

• الخطوة: هي تفصيل للمراحل الواجب القيام بها وتحديد للمهام وتوقيت كل مرحلة من المراحل وصولاً إلى الهدف.

❖ تقدم الباحثة للأطفال قواعد التخطيط للمستقبل، وتناقشها معهم لتعليمهم على كيفية وضع الخطط، وهي:

١. تحديد الأهداف بدقة: من فوائد تحديد الأهداف أنه يحفز الإنسان نحو المزيد من الإنجاز والعمل والنجاح، ويعزز ثقة الإنسان بنفسه.

٢. ترتيب الأولويات: حيث تعني ترتيب الأهداف والمهام والأعمال بحسب الأهمية، الأهم فالمهم. فترتيب الأولويات شيء في غاية الأهمية كي لا تضيع الجهود، أو تتبعثر الطاقات.

٣. وضع خطة عملية: كي لا تتحول أهدافنا وتطلعاتنا لمجرد أمنيات تراوح مكانها لا بد لنا من وضع خطة عملية واقعية، تحدد الأساليب والوسائل العملية وصولاً للأهداف المحددة. وهكذا يجب أن تكون لدينا أكثر من خطة للأهداف المرسومة، إذ ينبغي أن يكون لدينا خطة للأهداف القريبة الأجل، وثانية للأهداف المتوسطة الأجل، وثالثة للأهداف البعيدة الأجل.

٤. وضع خطة للطوارئ: الطوارئ يعني حدوث أمور غير متوقعة، دون سابق إنذار، ولذلك يجب في عملية التخطيط للمستقبل وضع خطط مسبقة لحالات الطوارئ حتى لا نفقد القدرة على التعامل معها.

❖ تسأل الباحثة المشاركين عن طموحاتهم المستقبلية، وتعززها، وتشجعهم على محاولة تحقيقها.

❖ تطلب من المشاركين استخدام الحديث الإيجابي مع النفس دائماً لتدعيم أنفسهم على التخطيط الجيد للمستقبل.

❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً في الجلسة الأولى من التخطيط للمستقبل وهو أن يبدأ كل فرد بوضع خطة لمستقبله، وأن يحضرها معه في الجلسة القادمة.

❖ تناقش الباحثة خطط المشاركين المستقبلية، وذلك بأن يعرض كل مشارك خطته أمام زملائه، ويتم التعليق عليها من الباحثة، لتعزيزه، وليستفيد أفراد المجموعة من خبرات بعضهم البعض.

❖ يمكن للباحثة مساعدة المشاركين في تقويم خططهم.

❖ تعطي الباحثة المشاركين واجباً منزلياً في الجلسة الثانية من التخطيط للمستقبل حيث يكتب المشاركون رأيهم في البرنامج، وإحضارها في الجلسة القادمة، مع الالتزام بتنفيذ الخطط.

تقويم الجلسة: يتم تقويم الجلسة من المشاركين وذلك من خلال نشاط "شجرة المشاعر"، تحضر الباحثة شجرة خالية من الأوراق وتطلب من كل فرد داخل المجموعة شعر بالسعادة أثناء الجلسة وضع ورقة خضراء على الشجرة، وإن لم يشعر بالسعادة عليه وضع ورقة صفراء للشجرة مع ذكر السبب.

الجلسة الثامنة عشرة

عنوان الجلسة: جلسة ختامية وتقييمية للجلسات.

أهداف الجلسة:

١. أن يتم اختتام جلسات البرنامج.

٢. أن يقوم المشاركون بتقييم عام لجلسات البرنامج.

مدة الجلسة: ٤٥-٦٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: "موسيقى هادئة"

محتوى الجلسة:

❖ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة والاطمئنان على أوضاعهم، ومن ثم يتم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة.

❖ تقف الباحثة والمشاركون على شكل دائرة، ثم تقدم الباحثة هدية للمشاركين، وتشكرهم على حضورهم، وتقدم أمنية لكل فرد من أفراد المجموعة، كما تطلب من كل مشارك أن يقدم أمنية للمشارك الذي بجواره، حتى تسود المحبة بين أفراد المجموعة.

❖ تحث الباحثة المشاركين على تطبيق ما تعلموه خلال الجلسات.

❖ تتناقش الباحثة المشاركون الأمور التي أعجبتهم في البرنامج، والأمور التي لم تعجبهم في البرنامج، وتساءلهم عن أشياء كانوا يرغبون بوجودها في البرنامج ولم تكن موجودة، وبعد ذلك يتم تقييم الجلسات من خلال جمع الأوراق التي كتبها المشاركون عن رأيهم في البرنامج.

❖ تودع الباحثة المشاركون وتعددهم بزيارتهم من وقت لآخر.

❖ تطبيق القياس البعدي لكفاءة الذات على المشاركين.