الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

رقم التسجيل: Dse/03/15

الموضوع:

أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية المسيلة –

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم التربية

إعداد الطالبة:

- حبيبة روبيبي

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

أعضاء اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
اسماعيلي يامنة	أستاذ	محمد بوضياف. المسيلة	رئيسا
برو محمد	أستاذ	محمد بوضياف. المسيلة	مشرفا ومقررا
كتفي عزوز	أستاذ محاضر قسم "أ"	محمد بوضياف. المسيلة	عضوا مناقشا
ناصر باي أعمر	أستاذ	محمد بوضياف. المسيلة	عضوا مناقشا
بوطابة فريد	أستاذ محاضر قسم "أ"	مولود معمري. تيزي وزو	عضوا مناقشا
معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر قسم "أ"	البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحیم

شكر وتقدير

إلى سندي وقوتي وملاذي ... الله

إلى ينبوع الصبر والتفاؤل والأمل ... الغالية الغائبة عن الوجود... أمي

إلى من أودعني لله...أبي

إلى كل من آثروني على أنفسهم و علّموني علم الحياة

إخوتي وأخواتي وأزواجهم وأولادهم

إلى من كانوا ملاذي وملجئي إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات

جعلهم الله إخوتي ومن أحببتهم في الله... طلاب قسم علم النفس

إلى الأستاذ الدكتور القدير الذي لم يبخل علي بتوجيهاته محمد برو

وإلى مدير ثانوية محمد الشريف مساعدية الأستاذ عبد القادر بن يحيى

إلى أستاذة الفلسفة بالثانوية الأخت بوعلي جهيدة

وأستاذ اللغة العربية الأخ زموري عبد الله

وإلى جميع العاملين بالثانوية

إلى من جمعوا بين سعادتي وحزني

إلى من أتمنى أن أذكرهم إذا ذكروني وأن تبقى صورهم في عيوني

زوجي علاء الدين وابنتي

إلى من أرى التفاؤل بعينيها والسعادة في ضحكتها إلى شعلة الذكاء والنور إلى الوجه المفعم بالبراءة و لمحبتك أزهرت أيامي وتفتحت براعم الغد نسيمة أختي.

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي إلى من تحلّوْ بالإخاء وتميّزوا بالوفاء والعطاء

إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إلى من كانوا معي على طريق النجاح، إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيّعهم سعيدة، خضرة، أمينة، أحلام، خضرة (ح)، خديجة.

إلى من أظهروا لي ما هو أجمل في الحياة

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

ملخص الدراسة

مقدمة ..... أ-ج

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها 06

2- فرضيات الدراسة 15

3- أهمية الدراسة 16

4- أهداف الدراسة 17

5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة 18

6- الدراسات السابقة 20

6-1 تعقيب على الدراسات السابقة 37

6-2 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة 41

الفصل الثاني

الإرشاد المعرفي السلوكي

- تمهيد 44

1-تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي 44

2-الخلفية النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي 46

3-أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي 52

4-مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي 55

5-مراحل وخطوات الإرشاد المعرفي السلوكي 58

6-الاتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي 59
6-1- إتجاه آرون بيك في الإرشاد المعرفي السلوكي 59
6-2- إتجاه ألبرت إليس في الإرشاد العقلاني الانفعالي 70
7-أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تدعيم فاعلية الذات 84
8-البرامج الإرشادية 85
- خلاصة 90

الفصل الثالث

فاعلية الذات

- تمهيد 92
1-تعريف فاعلية الذات 92
2-فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها 95
3-نظرية التعلم الاجتماعي لـ "ألبرت باندورا" 99
4-مبادئ نظرية فاعلية الذات 109
5- مصادر فاعلية الذات 113
6-مستويات فاعلية الذات 119
7-خصائص فعالية الذات 119
8-أنواع فاعلية الذات 121
9-العوامل المؤثرة في فاعلية الذات 124
- خلاصة 128

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد 131
أولا- الدراسة الاستطلاعية 131
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية 131

2-عينة الدراسة الاستطلاعية.....132
3-فترة تطبيق الدراسة الاستطلاعية 134
ثانيا- الدراسة الأساسية 134
1- منهج الدراسة 134
2- التصميم التجريبي 135
3- مجالات الدراسة 135
4- الإجراءات التطبيقية للدراسة.....135
5- مجتمع الدراسة 137
6- أدوات الدراسة 137
6-1- مقياس فاعلية الذات 137
6-2- البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي 146
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 160
خلاصة 161

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد 163
1-عرض نتائج الدراسة حسب الفرضيات 163
1-**1 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....** 163
1-2 وعرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية..... 166
1-3 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة..... 167
1-4 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة..... 168
1-5 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة 169
1-6 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة 171
2-مناقشة نتائج الدراسة 171
- تفسير عام للنتائج..... 188

- مقترحات الدراسة 191
- خاتمة 193
- قائمة المصادر والمراجع 196
الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	نموذج A.B.C في الاتجاه العقلاني الانفعالي	73
02	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيّر الجنس والشعبة	132
03	التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة.	135
04	العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.	138
05	بدائل مقياس فاعلية الذات والدرجات المقابلة لها	138
06	عدد العبارات قبل وبعد التحكيم	139
07	العبارات السلبية التي تم تحويلها إلى عبارات إيجابية في مقياس فاعلية الذات	140
08	العبارات المتشابهة التي تم حذفها من مقياس فاعلية الذات	141
09	النسب المئوية لصدق المحكمين على مقياس فاعلية الذات وأبعاده	142
10	قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الطرف الأعلى والأدنى في مقياس فاعلية الذات.	143
11	معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس	144
12	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد.	145
13	معاملات ثبات المقياس وأبعاده الأربعة باستخدام معامل ألفا كرومباخ	145
14	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	150
15	نسبة صدق المحكمين على البرنامج الإرشادي	152
16	تقييم محتوى جلسات البرنامج الإرشادي من طرف الأساتذة المحكمين.	153
17	الإطار العام جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي	157
18	مجالات تقييم مستوى فاعلية الذات.	164
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس فاعلية الذات	165
20	متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء من مقياس فاعلية الذات.	166
21	متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة من مقياس فاعلية الذات.	167
22	متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في بعد الإقناع اللفظي من مقياس فاعلية الذات.	168

قائمة الجداول:

23	متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية من مقياس فاعلية الذات.	169
24	متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في مقياس فاعلية الذات.	170
25	الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير D	171
26	حجم التأثير للبرنامج الإرشادي	171

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مراحل خفض الأفكار التلقائية السلبية.	54
02	صورة للعالم آرون بيك واضع نظرية العلاج المعرفي السلوكي.	59
03	نموذج العلاج المعرفي السلوكي.	62
04	المخططات المعرفية عند آرون بيك.	67
05	صورة للعالم ألبرت إليس واضع نظرية العلاج العقلاني الانفعالي.	70
06	نموذج العلاج العقلاني الانفعالي "ألبرت إليس".	75
07	فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي "ألبرت إليس"	81
08	صورة للعالِم "ألبرت باندورا"	100
09	كيفية التعلم بالملاحظة عند "ألبرت باندورا"	106
10	الفرق بين فاعلية الذات وتوقعات النتائج.	108
11	مبدأ الحتمية المتبادلة في نظرية فاعلية الذات.	111
12	أبعاد فاعلية الذات	112
13	مصادر فاعلية الذات.	113
14	خصائص مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والشعبة الدراسية.	133
15	خصائص عينة الدراسة الأساسية.	152

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية المسيلة"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم بناء أدوات الدراسة من طرف الباحثة تمثلت في برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية (آرون بيك) والنظرية العقلانية الانفعالية (ألبرت إليس)، يتكون من **(14)** جلسة إرشادية بمعدل جلستين في الأسبوع مدة كل جلسة **(60)** دقيقة، ومقياس فاعلية الذات متكون من أربعة أبعاد (إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية)، تم التأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات). بعدها تم تطبيق البرنامج الإرشادي ومقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة الأساسية المتكونة من **(30)** تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي موزعون على المجموعة التجريبية **(15)** والمجموعة الضابطة **(15)**، باعتماد المنهج التجريبي وفق القياس القبلي والبعدي. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- مستوى فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء لصالح المجموعة التجريبية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الإقناع اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية.

6- للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أثر في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي معرفي سلوكي، فاعلية الذات، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Titre de la thèse:

L'effet d'un programme de thérapie cognitivo-comportemental sur le développement de l'auto-efficacité chez les étudiants de troisième année de l'enseignement secondaire

Résumé de l'étude :

L'étude a pour visée la détermination de l'effet d'un programme de thérapie cognitivo-comportemental sur le développement de l'auto-efficacité chez les élèves de troisième année de l'enseignement secondaire, à l'aide d'outils que le chercheur a mis au pointqui consiste en un programme de thérapie basé sur la théorie du comportement cognitif (Aaron Beck) et la théorie rationnelle émotionnelle (Albert Ellis),étalé sur **14** séances thérapeutiques à raison de deux séances par semaine et chaque séance a une durée de **60** minutes. Le test de la mesure de l'auto-efficacité comprend quatre dimensions (réalisation de la performance, expériences alternatives, persuasion verbale, excitation émotionnelle), dont les caractéristiques psychométriques (honnêteté et stabilité) ont été vérifiées. Par la suite, le programme de thérapie et le test d'auto-efficacité ont été appliqués sur l'échantillon principal de l'étude constitué de **30** étudiants de troisième année de l'enseignement secondairerépartis entre le groupe expérimental **(15)**, et le groupe de control **(15)**, suivant de la méthode expérimentale de pré- test et de post- test.

L'étude a révélé les résultats suivants:

1- Le niveau de l'auto-efficacité Avant d'appliquer le programme d'extension chez les élèves de la 3ème année secondaire est haut.

2 - Existence de différences statistiquement significatives entre les scores moyens des membres du groupe de control et les scores moyens des membres du groupe expérimental dans le post- test au niveau de la dimension de la réalisation de la performance,en faveur du groupe expérimental.

3 - Pas de différence statistiquement significative entre les scores moyens du groupe de control et les scores moyens du groupe expérimental dans le post- test au niveau de la dimension des expériences alternatives en faveur du groupe expérimental.

4 - Existencede différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe de control et les scores moyens du groupe expérimental dans le post- test au niveau de la dimension de la persuasion verbale en faveur du groupe expérimental.

5. Existencede différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe de control et les scores moyens du groupe expérimental dans le post- test au niveau de la dimension de d'excitation émotive en faveur du groupe expérimental.

6- Le programme de thérapie cognitivo-comportemental contribue au développement de l'auto-efficacité chez les élèves de troisième année de l'enseignement secondaire.

Title of the thesis:

The effect of a cognitive-behavioral therapy program on the development of self-efficacy among third-year high school students

Abstract:

The purpose of the study is to determine the effect of a cognitive-behavioral therapy program on the development of self-efficacy among third-year high school students, using tools that the researcher has developed consisting on a therapy program based on the cognitive behavior theory (Aaron Beck) and rational emotional theory (Albert Ellis), spread over **14** therapeutic sessions at the rate of two sessions per week and each session has a duration of 60 minutes. The self-efficacy measurement test includes four dimensions (performance achievement, alternative experiences, verbal persuasion, emotional excitement), whose psychometric characteristics (honesty and stability) have been verified. Subsequently, the therapy program and the self-efficacy test were applied to the main sample of the study composed of **30** third-year high school students divided among the experimental group **(15)**, and the control group **(15)**, following the experimental pre-test and post-test method.

The study revealed the following results:

1- The level of the third year highs school pupils self-efficacy Before applying the extension program is high.

2 - Existence of statistically significant differences between the average scores of the members of the control group and the average scores of the members of the experimental group in the post-test at the level of the achievement of performance dimension, in favor of the experimental group.

3 - No statistically significant difference between the average scores of the members of the control group and the average scores of the members of the experimental group in the post-test at the level of the alternative experiments dimension in favor of the experimental group.

4 - Existence of statistically significant differences between the average scores of the members of the control group and the average scores of the members of the experimental group in the post-test at the level of verbal persuasion dimension in favor of the experimental group.

5. Existence of statistically significant differences between the average scores of the members of the control group and the average scores of the members of the experimental group in the post-test at the level of emotional excitement dimension in favor of the experimental group.

6- The cognitive-behavioral therapy program contributes to the development of self-efficacy among third-year high school students.

مقـــدمـة

يعاني الأفراد عامة والتلاميذ المراهقون خاصة حالة من التغيّر وتعقيدات الحياة الحديثة في جميع مجالاتها. فقد تحولت الحياة من الحياة البسيطة إلى المركبة، وأصبحت الكماليات ضروريات، والحاجات والمتطلبات ازدادت أكثر فأكثر، ولم يعد الواحد منا قادراً على وضع الأهداف المناسبة لمستقبله المجهول، وحتى لم يعد لدينا المقدرة الكافية على تحقيق أهدافنا، وحتى لم تعد الأهداف قادرة على تحقيق آمالنا ولا تخطي آلامنا. والحياة بمتطلباتها اللامتناهية تصطدم بالواقع وضعف الإمكانيات، وقلة المصادر التي من الممكن أن تخفف عنا هذه الضغوطات وتحل تلك التعقيدات التي من المحقق أن تأثيرها علينا سلبيا **(عيد الإيسي، 2015، ص 2)**. كما يؤثر على ثقة الفرد بنفسه وتضعف فاعليته في قدرته على إدراك قدراته بأنها ستؤهله لمواجهة هذه الضغوطات والتعقيدات.

تعد فاعلية الذات من المتغيرات البارزة في علم النفس الإيجابي، وفي هذه الدراسة تم تسليط الضوء عليها لما لها من أهمية وفائدة عظيمة لدى الأفراد. وقد تم اختيار تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية لتزويد اعتقادهم بقدرتهم على مواجهة امتحان نهاية هذه المرحلة بنجاح وتميّز؛ وذلك من خلال الاستغلال الأمثل لمصادرها المتمثلة في التمكن من إنجاز الأداء، والخبرات البديلة (النماذج الاجتماعية والاستفادة منها)، الإقناع اللفظي (تأثير الآراء والتوجيهات على الفرد)، والاستثارة الانفعالية (إدارة الانفعالات والمشاعر في المواقف المختلفة).

كما تعددت أساليب الإرشاد وزاد استعمالها في تحصين الفرد وعلاجه ضمن مستويات الإرشاد المختلفة (النمائية، والوقائية، والعلاجية)، وقد تم استعمال برنامج إرشادي معرفي سلوكي لمعرفة مدى مساهمته في تنمية فاعلية الذات، إذ أن الكثير من الدراسات استعملت هذا الأسلوب لأنه يؤدي إلى تحسين النواحي النفسية والجسمية والسلوكية والعاطفية.

وانطلاقاً من الأهمية البالغة لمرحلة التعليم الثانوي، باعتبار مخرجاتها غاية في التنمية ووسيلتها معاً، أصبح من الضروري إيلاء أهمية إلى بلورة وتطوير شخصية

متكاملة لتلميذ هذه المرحلة، بحيث تتمتع بوجود مستويات ملائمة ومعتدلة من الأفكار والمعتقدات العقلانية، والصحة النفسية، لكي يتسنى لها القيام بأدوارها المجتمعية بثقة واقتدار لمواكبة مستجدات العصر وتحدياته**(طموني، 2019، ص 02).**

يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي على حقيقة مؤداها أن لكل فرد منا أفكارا وتوقعات ومعانٍ وافتراضات عن الذات وعن الآخرين وعن العالم المحيط به، وهي التي توجه سلوكه وتحدد انفعالاته وتشكل في جملتها الفلسفة الأساسية للفرد في الحياة. إن المشكلات والصعوبات النفسية (قلق–اكتئاب) في الحياة، تحدث عندما تكون هذه الأفكار والاعتقادات والافتراضات لديه ذات طبيعة سلبية وخاطئة، ومن هنا يسعى المرشد المعرفي إلى مساعدة المسترشد على أن يصبح أكثر وعياً بأنماط التفكير**(طموني، 2019، ص 13).**

على الرغم من أن فكرة تأثير التفكير في الشخصية قد تبلورت بشكل واضح في السنوات الأخيرة، إلا أن لها جذوراً تاريخية، فقد كتب مارك أوريل "**Mark – aurele**" قائلاً: "إذا كانت بعض هموم الحياة تجعلك حزينا فإن الأمر لا يرجع إلى تلك الهموم في حد ذاتها، إنّما ما يقلقك هو طريقة حكمك عليها لذا فإن الأمر متروك لك وحدك من أجل تطهير نفسك من هذه الأحكام **(طموني، 2019، ص 14).** وطبيعة الأحكام حول الفاعلية الذاتية لديها تأثير كبير على درجة إنجاز الفرد للمهام والمكلف بها، وعلى درجة تقبله لآراء الآخرين والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم، إضافة إلى تأثُر حالته الانفعالية، من هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج إرشادي قائم على النظرية المعرفية السلوكية في تنمية فاعلية الذات. حيث تحتوي الدراسة على مقدمة وخمسة فصول، وخلاصة النتائج هي كما يلي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة؛ تضمن مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، مفاهيم ومصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: الإرشاد المعرفي السلوكي؛ تضمن تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي، الخلفية النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي، أهداف ومبادئ ومراحل وخطوات الإرشاد المعرفي السلوكي، الاتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي (إتجاه آرون بيك في الإرشاد المعرفي السلوكي، إتجاه ألبرت إليس في الإرشاد العقلاني الانفعالي)، أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات.

الفصل الثالث: فاعلية الذات تضمن؛ تعريف فاعلية الذات، فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها، النظريات المفسرة لفاعلية الذات، مبادئ وأبعاد ومصادر وخصائص وأنواع فاعلية الذات، العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة تضمن؛ منهج الدراسة، التصميم التجريبي، إجراءات الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة (إعداد البرنامج الإرشادي، بناء مقياس فاعلية الذات)، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات)، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها. ثم تعليق عام على النتائج، الاقتراحات، المراجع، الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للـدراسة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. مفاهيم ومصطلحات الدراسة
6. الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

تسعى العملية التربوية إلى تحقيق هدف سام يتمثل في مساعدة التلاميذ والطلبة في تطوير أدائهم وكفاءاتهم للنهوض بمردود العملية التعليمية التعلميّة على أكمل وجه، معتمدة في ذلك على مؤسسات مختلفة، تعد المدرسة أهمها؛ حيث يتم فيها إعداد التلاميذ للتفاعل الصحيح مع محيطهم، إعداداً عملياً وفنياً للحياة**(العجريمي، 2011)**.

يعد الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاها علاجيا حديثا نسبيا، يركز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات الخارجية وتغييرها، فقد أشارت نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاهاً رئيسياً يقوم على أساس إدخال العقل في الإرشاد النفسي وتغيير الأفكار السلبية أو المعتقدات اللاعقلانية التي يتبناها الفرد من خبراته المبكرة وذلك لغرض تعديل سلوكه إذ تعبر الاضطرابات النفسية بأشكالها المختلفة عن تشوه الإدراك**(الجبوري، دون سنة، ص167)**.

من هذه النظريات، ثلاثة نماذج علاجية حمل كل منها اسم واضعه، وهي نموذج "آرون بيك" **(A.Beck)** نموذج "ألبرت إليس" **(A. Ellis)** نموذج "دونالد ميتشنبوم" **(D. Meichenbaum)** حيث يهتم الإرشاد المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني، والسياق الاجتماعي للفرد، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات معرفية، وسلوكية، وانفعالية، واجتماعية، وبيئية، لإحداث التغيير المطلوب**(أحمد شاهين، 2015، ص362)**. فهو أحد أهم الأساليب الحديثة نسبياً، ونتاج الارتباط بين الإرشاد المعرفي والإرشاد السلوكي، من منطلق وجود ارتباط وثيق بين التفكير والانفعال والسلوك، بحيث أن الفرد حينما يُفكر؛ يَنفعل ويَسلُك؛ وحينما يَنفعل؛ يُفكر ويَسلُك، ولما يَسلُك؛ يُفكر ويَنفعل. وفي هذا الصدد رأى بيك وبيك **(Beck & Beck, 1995)** أن جزءاً كبيراً من الاضطرابات السلوكية ناتجة عن التفكير الخاطئ، أو التشويه المعرفي، فالأفراد يفكرون بطريقة خاطئة لأنهم لم يعرفوا الطريقة الصحيحة في التفكير، وأن التركيز على طرق التفكير والتشوهات المعرفية قد

يساعد في تعديل السلوك، فالأشخاص يصابون بالاكتئاب بسبب تفكيرهم الخاطئ واستخدامهم أفكاراً مشوهة**(طموني، 2019، ص06)**.

كان الإرشاد المعرفي فعّالاً مع العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية، إذ قام بيك **(Beak)** بإجراء تحليلٍ لنتائج الإرشاد باستخدام الإرشاد المعرفي، والإرشاد المعرفي السلوكي خلال الفترة **(1967–2003)**، شمل خلالها حوالي **(16)** دراسة تحليلية، ضمت أكثر من **(9000)** مشاركاً من خلال حوالي **(330)** دراسة، مما يؤكد فعالية الإرشاد المعرفي، والإرشاد المعرفي السلوكي**(طموني، 2019، ص05)**.

لذلك رأى ماهوني**(Mahoney)** أن الباحثين اتفقوا مع نهاية الثمانينيات من القرن الماضي أن الإرشاد المعرفي السلوكي يضم اتجاهين متميّزين؛ الأول استدلالي بنائي ويمثله "بيك" والثاني عقلاني ويمثله "إليس"؛ وقد شهد هذان الاتجاهان تطوراً متسارعاً وأدخلت عليهما فنيات حديثة وازداد عدد وأنواع المشكلات والاضطرابات التي أصبح بالإمكان التعامل معها. وما يميّز هذا التوجه الإرشادي هو تعامله مع الاضطرابات من منظور ثلاثي، فهو يأخذ بالاعتبار المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية، زيادة إلى استخدام مهارة التوجه أو التعرُّض (يواجه المسترشد أثناء الإرشاد مصدر التهديد بطريقة تدريجية خيالية أو واقعية) مما يجعل احتمالات حدوث الانتكاس بعد إنهاء البرنامج الإرشادي ضئيلة جداً**(سخسوخ، 2014، ص ص5-6)**.

يعد الإرشاد المعرفي إرشاداً اقتصادياً قصير المدى، ذا وقت محدد علمياً، ومنطقياً، مباشراً تعاونياً، تعليمياً، نشطاً فعّالاً، ويتخذ الجانب البنائي، شاملاً، يكون فعّالاً ونافعاً بشكل أفضل بالدمج بين الأساليب المعرفية والأساليب السلوكية، لإحداث تغيرات في المشاعر والتفكير، وهو فعّال وقائياً، حيث تبيّن فاعليته في الحد من العديد من الأعراض والاضطرابات النفسية**(طموني، 2019، ص04)**.

كما يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي على التعاون بين المرشد والمسترشد في صياغة الفرضيات وتحديد الأهداف، ويعمل المسترشد بنشاط لحل صعوباته من خلال

مهام يكلّف بها وأهداف يجب بلوغها بين الجلسات الإرشادية، ويراعي النموذج المعرفي السلوكي الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية للإنسان، كما أن مدته تعتبر قصيرة بالنظر إلى الأساليب الكلاسيكية**(سخسوخ، 2014، ص07)**. وذلك بالاعتماد على فنيات متعددة كتحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها وتعديلها، وتقنية حل المشكلات، والحوار الذاتي وصرف الانتباه والمراقبة الذاتية والواجبات المنزلية، ومنها تقنيات انفعالية مثل التعريض والتخيّل والاسترخاء، ومنها تقنيات سلوكية مثل تنظيم الوقت وجدولة الأنشطة اليومية والترفيهية**(هدير الإيسي، 2014، ص05)**.

المشكلة التي يعاني منها المسترشد بدورها تحدد طريقة اختيار الأسلوب الإرشادي المناسب، وبعض المشكلات تحتاج إلى إرشاد فردي، وبعضها يصلح معها الإرشاد الجماعي، الذي يعني "عملية تربوية، تقوم على أسس نفسية واجتماعية، إذ تقوى العلاقة الإرشادية في الجماعة ويزداد التفاعل الاجتماعي وتنمي الخبرة الاجتماعية، والشعور بالأمن مع الآخرين، والجاذبية والمسايرة والاتصال الاجتماعي"**(غولي، 2019، ص375)**.

البرنامج الإرشادي يعني "سلسلة منظمة من الخطوات والإجراءات المنتظمة والنشاطات التدريبية والتعليمية الهادفة إلى تنمية الحوار الذاتي –الحديث الذاتي- والملاحظة الذاتية"**(غولي، 2019، ص376)** التي تستهدف إلى تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في هذه الدراسة باعتماد فنيات متعددة (المراقبة الذاتية، الحديث الذاتي، الحوار الفعّال، المناقشة، المحاضرة، التدريب، لعب الدور، التنفيس الانفعالي، تقنية ملئ الفراغ، جدول للمراجعة، طرح الأسئلة، اكتشاف الأفكار التلقائية السلبية وتحويلها إلى أفكار إيجابية) قُدّمت لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بهدف تنمية مهاراتهم الفكرية والاجتماعية وتطوير وعيهم بذواتهم، ورفع فاعلية الذات لديهم؛ ومثل هذه البرامج الإرشادية المفيدة والمتواصلة قد تساعد على كسب ثقة هؤلاء التلاميذ الذين هم في مرحلة المراهقة، والتخطيط لملئ أوقات فراغهم والعمل على إضفاء التنوع على حياتهم تعد خطوات مهمة،

لذلك فإن متغيرات الدراسة الحالية (البرنامج الإرشادي وفق النظرية المعرفية السلوكية والنظرية العقلانية الانفعالية وفاعلية الذات) تُعد جوانب مهمة في حياة المراهقين.

كشفت دراسات عديدة عن دور البرامج الإرشادية في خفض التوتر على البعدين النفسي والعام. وتقوية مهارات الاتصال، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتنمية الأمانة المهنية والمسئولية الشخصية، وزيادة التحصيل الدراسي، وتحسين التكيّف النفسي، ودورها كذلك في خفض الاحتراق النفسي، وخفض مستوى الإدمان على الإنترنت، وتخفيف الضغط النفسي، وتعزيز مهارات اتخاذ القرار والقرار المهني، وتخفيف قلق التدريس، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وتعزيز التوافق النفسي الاجتماعي، والتخفيف من قلق الامتحان، وذلك في دراسة كل من:**(أحمد سعد علي، 2000)**، و**(مقدادي، 2003)**، و**(بكار، 2006)**، و**(الدرا، 2008)**، و**(كاظم وآخران، 2009)**، و**(أبو لبدة، 2011)**، و**(زكي علي، 2011)**، و**(العنزي، 2013)**، **(عنبوسي، 2013)**، و**(الخواجة، 2015)**، و**(بومجان، 2016)**، و**(أبو عيطة والكوشة، 2016)**، و**(محمد علي، 2017)**، و**(الخزرجي، 2017)**.

إنّ عملية إرشاد المراهقين والشباب **Youth Counseling** تعني عملية تقديم المساعدة لرعاية نموهم، وتوجيههم نفسياً وتربوياً ومهنياً واجتماعياً ومساعدتهم في حل مشكلاتهم اليومية، بهدف تحقيق نمو سليم متكامل، وتوافق سوي شامل، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية، لكي يتغلبوا على الصعوبات وحل المشكلات الشخصية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والتربوية التي قد تطرأ خاصة في الحالات الانفعالية وضبطها، وتنمية الصفات الشخصية والاجتماعية السوية والمرغوب فيها بهدف تحقيق التوافق الانفعالي السوي، والتحكم بالمشاعر والتناقض الانفعالي والإعجاب بالذات أو طلب الاهتمام من الآخرين**(غولي، 2019، ص375)**.

يعدُّ مفهوم فاعلية الذات **self-efficacy** من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا **(Bandura)** والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات، والكفايات الشخصية، والخبرات المتعددة، فالفاعلية

الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، كما أنه يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف. وقد أشار كل من بوتشمان ودالتون **(Buchman & Dalton, 2002)** إلى أن الفاعلية الذاتية للأبناء وطموحاتهم الأكاديمية والمهنية تتشكل في ضوء تأثيرات التوقعات الوالدية.**(محمود، والجمالي، 2010، ص63).**

كما اهتم باندورا بمظهر خاص من الإدراك الذاتي بشكل خاص يتمثل في فاعلية السلوك الذاتي أو في تصور الكفاءة الذاتية الذي يشكل المُكون الرئيسي في منظومة مفهوم الذات، والمقصود بفاعلية الذات أو توقعات الفاعلية الذاتية توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف. وهذا يعني أنه عندما تواجه الفرد مشكلة ما أو موقفا يتطلب الحل فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك ما يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة بأنه يمتلك بالفعل الفاعلية اللازمة بسلوك ما بصورة ناجحة **(علوان، 2009، ص04).**

بحيث رأى **باندورا** أن فاعلية الذات تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفاعلية التألق يركز جل اهتمامه عند مواجهته للمشكلة **(المصري، 2006، ص45).** وكما عرّفها **(باندورا، 1997)** بأنها: أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعّال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة العقبات وإنجاز السلوك**(برهان، وشرادقة، 2013، ص.177).** تدل على أهمية وجود مستوى مرتفع للفاعلية الذاتية لدى الأفراد، والتي تناولتها العديد من الدراسات وقياس مستواها، فنجد دراسة **(مسعودي، 2016)** التي كشفت عن وجود مستوى مرتفع للفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة. فهي تؤثر على ثقة الفرد بنفسه وتوقعاته حول قدرته على تجاوز هذه المشكلات؛ أو ما يسمى فاعلية الذات التي تُعد من المتغيرات النفسية الهامة التي توجِّه سلوك الفرد، وتُسهمُ في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام

والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة مما يُسهمُ في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء. وقد اشتقت نظرية فاعلية الذات من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضعها (باندورا، 1986) حيث افترض مبدأ الحتمية المتبادلة، وقد فسر أساس ذلك المبدأ على أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في نظريته يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاث مؤثرات: العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية **(أبو غالي، 2012، ص620).**

بيّن باندورا أن الأحداث البيئية والعوامل الداخلية تتفاعل مع السلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا ما يُعرَف بمبدأ الحتمية المتبادلة؛ فالمتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، حيث تُطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وأما عوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء والمعلمين والأقران. كما أشار **(باندورا، 1977)** إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة في إعطاء الناتج النهائي للسلوك **(حسن، 2005، ص36)**، والنتائج التي يعطيها السلوك لا تختلف بين الذكور والإناث ولا بين التلاميذ الذين يدرسون في التخصص العلمي أو الأدبي؛ وهذا ما أكدته دراسة **(مسعودي، 2016)** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية حسب متغيّر الجنس.

تعتبر فاعلية الذات من أهم العوامل الدافعية المؤثرة في سلوك الفرد وتحديداً خلال عمليات التعلم؛ فكلما زادت فاعلية الذات زادت قدرة التلاميذ على المثابرة في إنجاز أهدافهم، ومواجهة العقبات التي تعترضهم. وزادت ثقتهم بقدرتهم على النجاح والتفوق، وعلى النقيض نجد أن الافتقار لفاعلية الذات يؤثر سلبا في قدرة التلاميذ على المثابرة وإنجاز أهدافهم التعليمية. لأنه يزيد من تفاقم المشكلات الوجدانية لديهم مثل: اضطراب

القلق الذي يؤثر هو الآخر سلباً في عملية التعلم والإنجاز الأكاديمي، فقد أشارت نتائج دراسات كل من **(Rixi, 2008, Eris, 2008)** إلى وجود ارتباط سلبي بين فاعلية الذات والقلق، وفيما يتعلق باختلاف فاعلية الذات باختلاف المتغيرات الديمغرافية (مُمثلة في النوع) فقد أشارت نتائج دراسة **(أحمد، 2000)** ودراسة **(Cubukcu, 2008)** إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في فاعلية الذات **(شاهين، 2012، ص149-150)**.

كما أن لفاعلية الذات تأثيراً على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولدراسة أثر تفاعل كل من مستوى الفاعلية الذاتية (مرتفع، منخفض) والتغذية الراجعة (التصحيحية، التفسيرية) في التحصيل الدراسي جاءت دراسة **(خليل والبسيوني، 2003)** على عينة **(ن = 120)** من طلاب الفرقة الأولى في جامعة الأزهر طُبّق عليهم مقياس الفاعلية الذاتية العامة، ومقياس التحصيل الدراسي في مادة مدخل لعلم النفس أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة والطلاب ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى الفاعلية الذاتية ونوع التغذية الراجعة في أثرهما على التحصيل الدراسي. ولبحث التأثير المشترك لكل من فاعلية الذات الأكاديمية والضغوط في الأداء الأكاديمي قام جازكوفا **(Jazacova, A. 2005)** بتطبيق مقياسين أحدهما لتقدير فاعلية الذات الأكاديمية، والآخر لتقدير الضغوط على عينة قوامها **(107)** من طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية هي المنبئ الأقوى بالنجاح الأكاديمي وذلك مقارنة بالضغوط **(شاهين، 2012، ص164)**.

تناولت الدراسة فاعلية الذات التي تتأثر جزئياً بالخبرات البديلة أو رؤية الآخرين المشابهة وهم يؤدون أعمالهم بنجاح، وخاصة الذين يحكمون على أنفسهم بأنهم قادرون على إنجاز الأنشطة، وبالرغم من ضعف المكونات المتشابهة والمدركة في ملاحظة الآخرين، فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية، أي أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون ترفع من مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، وبالمقابل فشل شخص آخر في أداء عمله يؤدي إلى خفض مستوى الفاعلية

(أبو سلامة، 2014، ص03). وتتأثر الفاعلية الذاتية بنوع الأفراد، كما لها علاقة بعدة متغيرات كالتحصيل الأكاديمي وحل المشكلات والارتياح النفسي، كما في دراسة كل من **(خالدي، 2000)**، **(محمود والجمالي، 2010)**، **(مسعودي، 2016)**، **(الكفيري، 2018)**.

كشفت دراسة ليو **(Liu, 2004)** عن وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات وثقة الفرد بنفسه، وبقدراته على إنجاز السلوك، وكذلك بمستويات المنافسة لأن الفاعلية الذاتية تؤثر على الثقة بالنفس، والتي بدورها تحدد مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة في عمليات البحث، والدراسة والإدراك، والتدريب، وتضيف نتائج دراسة "ويدير بورن" **(Wedder Burn, 2005)** أن فاعلية الذات لها دور أساسي في تقبل التكنولوجيا والاتجاه الإيجابي نحو استخدامها، وتمتد الآثار الإيجابية لفاعلية الذات وعلاقتها الموجبة بالدافع للإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي المرتفع كما اتضح من نتائج دراسة كل من: **(عجوة، 1993)** و**(الشعراوي، 2000)**، ويسلي **(Wesley, 2002)**، وكروز **(Cruz, 2002)**، و**(توفيق، 2002)** وويت **(Witt, 2003)**، و**(سحلول، 2006)**، و**(الرحيب، 2006)**، و**(المزروع، 2007)**، و**(الحكمي، 2009)** أيضا ارتباطها الموجب بدافعية الإنجاز. **(محمود، والجمالي، 2010، ص63)**.

تنمية فاعلية الذات من خلال عمل برنامج يساعد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للحصول على صحة نفسية سليمة تعكس أدائهم نحو السلوك الإيجابي في المجتمع الجزائري لها تأثيرات عديدة عليهم. فقد اتضح من نتائج دراسة **(زايد، 2002)** وجود تأثير موجب لفاعلية الذات المدركة على كل من أهداف إتقان أداء الرياضيات والاستراتيجيات الفعّالة، وأضاف كيليباك **(Killpak, 2005)** وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات وكل من تحديد الأهداف والمثابرة بالإضافة إلى القدرة على اتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، ولا تقف الآثار الإيجابية لفاعلية الذات عند هذا الحد، بل تزداد لتصل إلى الوقاية من الاكتئاب والتوتر، وهذا ما أكدته نتائج دراسة **(القضاة، 1999)** و**(حمدى وداود، 2000)** والشعور بالتفاؤل وحسن التوافق النفسي وهذا ما دلت عليه نتائج **(موسى وعثمان، 1999)**، وفي هذا الصدد أجرى **(فايد، 2003)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين اليأس

وحل المشكلات والوحدة النفسية وفعالية الذات وتصور الانتحار أجريت على عينة قوامها **(312)** طالبة، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط دال بين تصور الانتحار وكل من اليأس والقصور في حل المشكلات، والشعور بالوحدة النفسية وانخفاض فاعلية الذات لديهن. **(محمود، والجمالي، 2010، ص63-64).**

عُنيَت الحضارات والدول بالحاجات النفسية لأبنائها ومساندتهم في تكوين صورة ايجابية لمفهوم ذواتهم من أجل صياغة المواطن الصالح المعطَاء وهذا ما تسعى إليه الدراسة، متجلياً ذلك في رفع مستوى فاعليته الذاتية ومسايرة الحياة بروح التفاؤل والعيش الكريم مع الآخرين، بذلك أكد **(باندورا)** بصورة متزايدة على دور فاعلية الذات في تحديد ما يستطيع الفرد القيام به من سلوك، وعلى قدرته على المثابرة وعلى أنماط التفكير والانفعالات الصادرة عنه، فالشخص الذي تنقصه الثقة في فاعلية الذات غالباً ما يُركز على مواطن الضعف والقصور لديه، وعلى شعوره بعدم الكفاءة الشخصية، كما يتسم تقييمه للمشكلات التي تواجهه بالمبالغة وعدم الواقعية، ومن ثم يفشل في توجيه الاهتمام الكافي بالمهام التي يتطلع بها فما يزيد من احتمال تعرُّضه للفشل والإحباط والشعور بالدونية. والتلاميذ بحاجة إلى دراسة مشكلاتهم النفسية والسلوكية، فضلا عن حاجاتهم إلى عملية تهيئة البرامج الإرشادية الإنمائية والوقائية التي تساعدهم على حلها وتعينهم في تجاوز الصعوبات لغرض تحقيق توافقهم النفسي، وفي هذا الصدد أكدت الدراسات أن للبرامج الإرشادية دور في تحسين فاعلية الذات المدركة، وفاعلية الذات الاجتماعية، فاعلية الذات العامة، فاعلية الذات التعليمية الأكاديمية العامة والخاصة، فاعلية الذات المهنية، الفاعلية الذاتية في الفيزياء، ونجد ذلك في دراسة كل من: **(أحمد سعد علي، 2000)، و(مقدادي، 2003)، و(بكار، 2006)، و(الدرا، 2008)، و(أبو رمان، 2008)، و(علوان، 2009)، و(أبو لبدة، 2011)، و(زكي علي، 2011)، و(العنزي، 2013)، و(الرشيد، 2013)، و(عنبوسي، 2013)، و(الزغبي، 2014)، و(الخواجة، 2015)، و(خفاجي، 2016)، و(أبو عيطة والكوشة، 2016)، و(محمد علي، 2017)، و(النجار، 2017)، و(اليازيدي هندي، 2017)، و(فراص، 2018)، و(التميمي والياسري، 2019).**

ولهذا تسعى الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي للإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء لصالح المجموعة التجريبية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة لصالح المجموعة التجريبية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الإقناع اللفظي لصالح المجموعة التجريبية؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية؟

6- هل للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أثر في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2. فرضيات الدراسة:

1- مستوى فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفض.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة بالنسبة للقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الإقناع اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية.

6- للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أثر في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية متغيراتها، والفائدة التي ترجى من كل من البرنامج القائم على الإرشاد المعرفي السلوكي حيث يخلّص التلميذ من الأفكار السلبية والخاطئة وغير العقلانية والمؤثرة على سلوكه، ذلك لما لهذه البرامج الإرشادية من دور بارز ومعروف في تعديل وتغيير السلوكيات غير المقبولة؛ خاصة في مرحلة المراهقة التي تصادف تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية وحتى الجامعية، فهي مراحل حساسة لها العديد من التأثيرات.

وهناك أهمية أخرى لهذه الدراسة من حيث فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؛ فهي فئة متميّزة بخطوة مهمة جدا في حياتهم وهي اجتياز امتحان السنة النهائية من التعليم الثانوي.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة في أن محورها هو التلميذ كإنسان خلال تفاعله مع معطيات الحياة المختلفة وما يترتب على ذلك من نجاحات أو مشكلات، وذلك أن الحياة بكلياتها لا يمكن معايشتها إلا من خلال إنسان سوي في تكوينه النفسي والجسمي والانفعالي. كذلك تنبع أهميتها من أن تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، وازدياد عددهم وما يعانونه من صراعات نفسية تتولد من خوفهم وضعف ذواتهم من اجتياز هذا الامتحان المصيري. ولهذا لفاعلية الذات مكانة هامة في شخصية التلميذ في حياته عامة، وفي دراسته خاصة؛ فوجود مستوى عال من الفاعلية الذاتية يجعل التلميذ قادراً على تجاوز مشكلاته، وللإرشاد أيضا مكانة جد هامة في حياة التلميذ خاصة في المدرسة.

4. أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن مستوى فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء من مقياس فاعلية الذات.

3- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة من مقياس فاعلية الذات.

4- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الإقناع اللفظي من مقياس فاعلية الذات.

5- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية من مقياس فاعلية الذات.

6- الكشف عن أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5. مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدة متغيرات تحتاج إلى الوصف والتعريف وهي:

1.5. البرنامج: عرّفه**(أبو عميرة، 1995، ص39)** بأنه "مجموعة من المعارف والمفاهيم والأنشطة والخبرات المتنوعة التي تقدّمها مؤسسة ما لمجموعة من المتعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة".

2.5. البرنامج الإرشادي:

عرّفه**(الجنابي، 1992، ص15)** بأنه: "تصميم مُخَطط على أسس علمية سليمة، يحتوي على مجموعة من الخدمات لحل المشكلات التي يواجهها الطلبة في المجالات المختلفة الاقتصادية والنفسية والاجتماعية الأمر الذي يؤدي إلى نجاحهم الدراسي وتوافقهم مع البيئة".

وعرّفه **(الداهري، 2001، ص468)** بأنه: "عبارة عن عملية أو علاقة تساعد النّاس في عملية الاختيار والوصول إلى أحسن الخبرات المناسبة وهي عملية تعلّم ونمو معلومات ذاتية من الممكن أن تترجم إلى فهم أفضل لدور الإنسان والسلوك بفاعلية إيجابية".

البرنامج الإرشادي إجرائياً: برنامج يحتوي على مجموعة من الحصص على شكل جلسات، تتضمن كل جلسة عنواناً وأهدافاً تسعى لتحقيقها عن طريق مجموعة من الفنيات المعرفية السلوكية وهي: المحاضرة، المناقشة الفردية والجماعية، الحوار الفعّال والتفاعل، الشرح والتبسيط، الأسئلة، الاستنتاج والتعميم، التنفيس الانفعالي، تقنية المراقبة الذاتية، تقنية الجدول الثلاثي (ملئ الفراغ) **A.B.C**، التخيّل، التعلّم، لعب الدور، التلخيص، التحليل المنطقي، استمارة تقويم الجلسة.

3.5. الإرشاد المعرفي السلوكي: عرفّه المعجم الموسوعي لعلم النفس **(1983)** بأنه: "شكل من أشكال الإرشاد النفسي الحديث تم استخدامه من قبل "آرون بيك" حيث يقوم بتصحيح التصورات الخاطئة واستبعاد الأفكار السالبة الناتجة عن التعلم الخاطئ، ويركز هذا الإرشاد على المحتوى الفكري ويكون الهدف الرئيسي له تصحيح التصورات والإدراكات الخاطئة. واستبدال الأفكار التلقائية السالبة" **(إسماعيل، 2015، ص78).**

من خلال هذا التعريف يمكن تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه: أسلوب من أحد الأساليب المتعددة التي أثبتت فاعليتها في علاج العديد من المشكلات والاضطرابات، التي تعود في أصلها إلى تشوه في التفكير ووجود أفكار لا منطقية لدى الأفراد، وهدف الإرشاد المعرفي السلوكي هو تعديل التفكير والتخلص من الأفكار المشوهة التي هي في الأصل أساس الاضطراب وليس المشكل في حد ذاته، أي يُغيّر هذا الأسلوب من الإرشاد طريقة تفكير الفرد من الطريقة السلبية إلى الطريقة الإيجابية.

الإرشاد المعرفي السلوكي إجرائياً: يُقصد به في الدراسة الحالية ذلك الأسلوب الذي يهتم بتعديل الأفكار الخاطئة والمعارف والمُدركات المشوهة، التي تؤثر على سلوكات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكذلك تؤثر على إدراكهم واعتقادهم في قدراتهم على تحقيق النجاح في امتحان شهادة البكالوريا، بمعنى تؤثر على فاعليتهم الذاتية التي تعتبر عاملاً مهما في تحقيق الإنجازات والمهام التي تنتظرهم خلال السنة الدراسية، وتم ذلك باستخدام بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي على هؤلاء التلاميذ.

4.5. فاعلية الذات: هي "ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة والمواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في تحقيق الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل"**(العدل، 2001، ص131).**

فاعلية الذات إجرائيا: هي درجة وعي تلميذ السنة الثالثة ثانوي واعتقاده بقدراته وكفاءتها في إنجاز سلوك معيّن بنجاح، حيث يعكس هذا النجاح الجانب الإيجابي لهذه القدرات

وكفاءتها في المواقف الصعبة، ويعكس كذلك المجهودات اللازمة في أي نشاط أو مهمة يقوم بها، أو مواجهة مشكلة معينة، كما تعكس ثقة هذا التلميذ في قدراته التي يعبر عنها من خلال المواقف الجديدة والمفاجئة، وقدرته على وضع إدراكات وأحكام حول قدرته على إنجاز المهام، والاستفادة من تجارب الآخرين وتحقيق النجاح في جميع المواقف العادية والمفاجئة، والاستفادة من الخبرات الاجتماعية وحل المشكلات وتحقيق الهدف المطلوب من خلال تقييم التلميذ لنفسه وحكم الآخرين عليه. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس فاعلية الذات المطبق في هذه الدراسة بأبعاده الأربعة وهي: إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة الفيسيولوجية.

6. الدراسات السابقة:

- دراسة (أحمد سعد علي، 2000) بعمان -الأردن: هدفت إلى فحص أثر برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي، تألفت عينة الدراسة من شعبتين من الصف السابع الأساسي في إحدى المدارس الخاصة المختلطة في عمان المدرسة المصرية، تم اختيار إحدى الشعبتين عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية **(21)** طالبا والثانية المجموعة الضابطة **(21)** طالبا، وتكون البرنامج الإرشادي في الدراما الإرشادية من ثلاثة عشر جلسة مدة كل منها **(60)** دقيقة ولمدة ثلاثة عشر أسبوعا، وطبق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس التوتر، بعد مرور أربعة عشر أسبوعا من القياس القبلي، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لعلامات الطلبة على المقياسين ولمعرفة الدلالات الإحصائية تم استخدام أسلوب التغاير **(ANOVA)** وقد أسفرت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الجسمية، الكفاءة المعرفية، الكفاءة العامة) كما ظهرت فروق دالة إحصائيا على بعدين من أبعاد مقياس التوتر هما (البعد النفسي، البعد العام)، كما ظهرت فروق على بقية الأبعاد (المعرفي، الفسيولوجي)، وأخيرا

توصل البرنامج الإرشادي في الدراما النفسية إلى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة على جميع الأبعاد، في المقابل توصل إلى خفض مستوى التوتر على البعدين النفسي والعام.

- **دراسة (خالدي، 2000):** هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة، والكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا لمتغيرات المدرسة (حكومية/ أهلية)، والجنس (ذكر/ أنثى) والفرع الأكاديمي (علمي/ أدبي). تكونت عينة الدراسة من **(422)** طالبة وطالبا اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد طور الباحث مقياسا لفاعلية الذات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات السائدة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة يقع ضمن المستوى المرتفع، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس (ذكر/أنثى) لصالح الإناث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهلية، لم تكشف عن وجود أثر فاعلية الذات أو نوع المدرسة (حكومية / أهلية)، أو أثر التفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديمي، أو التفاعل الثلاثي بين الجنسين ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي.

- **دراسة (مقدادي، 2003) بجامعة عمان العربية:** هدفت إلى التعرف على فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم تألف مجتمع الدراسة من **(143)** طفلا في مراكز رعاية الأحداث، ومراكز رعاية الأطفال التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، والقطاع الخاص التطوعي، من الفئة العمرية **(9-14)** سنة، وتألفت عينة الدراسة من **(45)** طفلا مساء إليهم والذين حصلوا على درجات عالية على مقياس القلق **(45-60)** على كل من مقياس سمة القلق ومقياس حالة القلق، ودرجات عالية على مقياس التعرض للإساءة **(168-240)** ودرجات منخفضة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (أقل من 23). وتم توزيع مراكز عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى وعدد أفرادها **(15)** طفلا؛ تلقوا برنامج إرشاد جمعي بالعلاج باللعب؛ من أجل

خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لمدة سبعة أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعيا، مدة كل جلسة **(60)** دقيقة، والمجموعة الضابطة تكونت من **(15)** طفلا لم يتلقوا تدريبا على برنامج العلاج باللعب أو برنامج التدريب التوكيدي. تم استخدام مقياس القلق (سمة وحالة) كمقياس قبلي وبعدي، لتحديد مستوى التحسن في انخفاض مستوى القلق، واستخدام مقياس التعرض للإساءة كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مستوى التحسن في انخفاض مستوى التعرض للإساءة، واستخدم كذلك مقياس الكفاءة الذاتية المدركة كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مستوى التحسن في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم. وتم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك **(ANOVA)** لمعرفة أثر المعالجة التجريبية على كل من القلق (سمة وحالة) والتعرض للإساءة والكفاءة الذاتية المدركة. أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت العلاج باللعب والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ولجميع المتغيرات التابعة. وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت التدريب التوكيدي والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية ولجميع المتغيرات التابعة. وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التي تلقت العلاج باللعب والمجموعة التي تلقت التدريب التوكيدي فيما يتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة (بكار، 2006):** هدفت إلى استقصاء أثر برنامج إرشادي لتدريب الأمهات على مهارات الاتصال في تحسين فعالية الذات الاجتماعية لديهن ومستوى تواصلهن مع أطفالهن. تكون أفراد الدراسة من **(50)** أمًا ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياسي الدراسة بعد تطبيقها على الأمهات البالغ عددهن **(98)** اللاتي كن يستفدن من خدمات جمعية رعاية أسرة الجندي في بداية الدراسة في العام **(2005)**، واللاتي تراوحت أعمارهن بين **(27-36)** سنة، وتراوح مستواهن التعليمي بين شهادة الثانوية العامة ودبلوم كليات المجتمع. تم توزيع أفراد الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية

(ن=25) تلقت فيها الأمهات التدريب على البرنامج الإرشادي القائم على مهارات الاتصال المكون من **(24)** جلسة، ومجموعة ضابطة **(ن=25)** لم تتلق فيها الأمهات التدريب على البرنامج الإرشادي. قام الباحث ببناء كل من مقياس فعالية الذات الاجتماعية للأمهات، ومقياس مستوى تواصل الأم مع الطفل استنادا إلى مراجعة الأدب ذي العلاقة بالموضوع، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات لهذين المقياسين، واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب (التغاير) لاختبار فرضيتي الدراسة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر دال عند مستوى دلالة **(α<0.05)** لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على مهارات الاتصال في تحسين كل من مستوى فعالية الذات الاجتماعية، ومستوى تواصل الأم. الطفل لدى أمهات المجموعة التجريبية اللاتي تلقين التدريب على برنامج الإرشاد القائم على مهارات الاتصال مقارنة بأمهات المجموعة الضابطة اللاتي لم يتلقين التدريب على البرنامج الإرشادي.

- **دراسة (الدرا، 2008) بخان يونس:** هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح في زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخريجين وبناء وإعداد برنامج لزيادة الكفاءة الاجتماعية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ولذا تكون مجتمع الدراسة الأصلي من طلاب مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة خان يونس المسجلين عام **(2008)** والبالغ عددهم **(2971)** وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي تمثلت عينة الدراسة بالعينة العشوائية والتي أخذت من طلاب الصف العاشر وتم اختيار **(30)** طالبا من الذين حصلوا على أعلى الدرجات وقسمت إلى مجموعتين **(15)** طالبا للمجموعة التجريبية و**(15)** طالبا للمجموعة الضابطة مع مراعاة عنصر تجانس العينة بين المجموعتين (العمر، الجنس، الخجل)، استخدمت الدراسة مقياس أعراض الخجل من إعداد "مايسه الليال" و"مدحت زيد" يتكون من **(40)** فقرة، أما الأساليب الإحصائية فكانت ممثلة بمعامل الارتباط بيرسون وسبيرمان، واختبار ألفا كرومباخ، النسب المئوية والتكرارات واختبار كولومجروف، واختبار "ت"، وأسفرت الدراسة إلى أن البرنامج له

أثر فعال لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب أعضاء المجموعة التجريبية وتخلصهم من الخجل، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل بين القياس القبلي والبعدي لظاهرة الخجل للمجموعة الضابطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي لظاهرة الخجل للمجموعة التجريبية.

- **دراسة (أبو رمان، 2008) بالأردن:** هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي مستند إلى نظرية الاختيار في الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الأحداث الجانحين في الأردن. اختير المشاركون من مركز أسامة بن زيد لرعاية الأحداث في محافظة الزرقاء في الأردن، تراوحت أعمارهم ما بين(**12-16**) عاما جميعهم من الذكور، حيث استخدم في الدراسة المنهج التجريبي، ووزعوا عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية وعددها (**15**) حدثا، والمجموعة الضابطة وعددها (**15**) حدثا، خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي مستند إلى نظرية الاختيار/العلاج الواقعي، بينما خضعت المجموعة الضابطة للبرنامج الاعتيادي المعتمد بالمركز، تضمن برنامج الإرشاد الجمعي (**15**) جلسة إرشادية، طبقت فيها استراتيجيات وفنيات نظرية الاختيار/ العلاج الواقعي لمدة شهرين. تم تطبيق القياسات القبلية والبعدية والمتابعة باستخدام مقياسي الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة، تم إعدادهما لأغراض هذه الدراسة وإيجاد دلالات الصدق والثبات لهما، أشارت نتائج تحليل التباين المشترك **(ANOVA)** وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية الاختيار في تحسين الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الأحداث الجانحين لصالح المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج الإرشادي، كما أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية قد احتفظت بالتحسن في الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة وذلك بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج الإرشادي من خلال قياس المتابعة.

- **دراسة (كاظم وآخران، 2009) بجامعة ديالي:** هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي وفق أسلوب الفاعلية الذاتية في تنمية الأمانة المهنية والمسئولية الشخصية لدى موظفي

كلية التربية. استخدم الباحثون البرنامج الإرشادي وفق أسلوب الفاعلية الذاتية وبناء مقياس الأمانة المهنية وتحمل المسئولية الشخصية، أما العينة فقد تكونت من موظفي كلية التربية بطريقة عشوائية من مجتمع البحث البالغ **(278)** موظفا على ملاك كلية التربية (شعبة الإحصاء في الكلية)، أثبتت نتائج البحث أن هناك فاعلية للمقياس الذي أعده الباحثون وأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الأمانة المهنية وتحمل المسئولية الشخصية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على مقياس الأمانة المهنية وتحمل المسئولية الشخصية بعد تطبيق البرنامج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمرجأ على مقياس الأمانة المهنية وتحمل المسئولية الشخصية. كان للبرنامج الإرشادي الذي أعده الباحثون أثرا واضحا ومهما في تنمية مستوى أداء الأمانة المهنية وتحمل المسئولية الشخصية والوفاء بها بوصفهم أفرادا ينتمون إلى مجتمع ملتزم بالمبادئ والقيم والأنظمة والآداب الأخلاقية والمهنية وحسن التعامل مع الآخرين.

-دراسة (علوان، 2009) بقطاع غزة: هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا بقطاع غزة، والتعرف على الفروق الدالة إحصائيا في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (قبلي، بعدي) والتعرف على الفروق الدالة إحصائيا في استمرارية زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في المجوعة التجريبية يعزى للتطبيق (بعدي، تتبعي)، استخدم الباحث برنامج إرشادي، ومقياس كفاءة الذات من إعداده، واستخدم اختبار "مان ويتني" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وغير مرتبطتين. اختبار "ولكاكسون" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وغي مرتبطتين. معاملات ارتباط "بيرسون" للتاكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، معادلة "كرومباخ ألفا" لإيجاد ثبات المقياس. "سبيرمان

براون" لحساب ثبات المقياس بالتجزئة النصفية. ودلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (قبلي، بعدي) وذلك لصالح التطبيق البعدي في المجالين والمجموع الكلي للاستبانة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (بعدي، تتبعي) وذلك لصالح التطبيق التتبعي في المجال الثاني والمجموع الكلي للاستبانة.

- **دراسة (محمود والجمالي، 2010):** هدفت إلى دراسة فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا، من الأقسام العلمية والأدبية وتأثيرها على جودة الحياة لديهم، اشتملت العينة على **(202)** طالبا وطالبة، **(102 طالبة، 100 طالب، 166 من المتفوقين، 36 من المتعثرين)**، تم تطبيق مقياس فعالية الذات ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحثتين، أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين الذكور والإناث، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين المتفوقين والمتعثرين دراسيا لصالح المتفوقين دراسيا وبين طلبة الأقسام الأدبية والأقسام العلمية لصالح طلبة الأقسام العلمية، وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور وبين المتفوقين والمتعثرين دراسيا ولصالح المتفوقين دراسيا، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة بين طلبة الأقسام الأدبية والأقسام العلمية، يمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بجودة الحياة من فعالية الذات لدى طلبة الجامعة.

- **دراسة (أبو لبدة، 2011) بالمملكة العربية السعودية:** هدفت إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية تدريس مستندة إلى التقييم التكويني في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والخاصة لدى الطلبة. تكون أفراد الدراسة من **(96)** طالبا من طلبة الصف الثامن، كلهم من الذكور، في مدارس الظهران في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي **2009/2008** موزعين على أربع شعب بواقع أربعة وعشرين طالبا في كل شعبة،

واختيرت شعبتان بشكل عشوائي، لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة، وبهذا أصبح عدد أفراد الدراسة ثمانية وأربعين **(48)** طالبا. تم بناء برنامج تدريبي للمعلمين في مكونات التقييم التكويني تألف من ثلاثين جلسة تدريبية، استمرت على مدى ستة أسابيع، ودمجت هذه المكونات في وحدة الاستقصاء العلمي في مادة العلوم للصف الثامن، استخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم مقارنة متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين استنادا إلى درجاتهم في الاختبار التحصيلي النهائي في مادة العلوم للفصل الدراسي الأول **(2009/2008)** وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة. وطبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة في الاستقصاء العلمي تطبيقا قبليا وبعديا على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، كما طبقت إستراتيجية التدريس المستندة إلى التقييم التكويني من خلال وحدة الاستقصاء العلمي للصف الثامن مع طلبة المجموعة التجريبية، دون طلبة المجموعة الضابطة، واستمر تطبيقها لمدة **(08)** أسابيع وبمجموع **(32)** حصة تدريسية، وطبق الاختبار التحصيلي في الاستقصاء العلمي تطبيقا بعديا على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل يعزى إلى إستراتيجية التدريس، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة (زكي على، 2011) بجامعة المنيا:** هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية الإرشاد بالواقع لتنمية فعالية الذات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المتأخرين دراسيا بكلية التربية بجامعة المنيا بالفرقة الثانية، استخدم مقياس فعالية الذات الاجتماعية لطلبة الجامعة المتأخرين دراسيا وبرنامج الإرشاد بالواقع المقترح من إعداد الباحث، توصلت الدراسة إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من العينة الأساسية على مقياس فعالية الذات الاجتماعية وأبعاده. وجود فروق دالة إحصائيا بين

متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فعالية الذات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث من أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس فعالية الذات الاجتماعية وأبعاده في القياس البعدي. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فعالية الذات الاجتماعية وأبعاده.

- **دراسة (العنزي، 2013):** هدفت إلى فحص فعالية برنامج إرشادي قائم على توكيد الذات وحل المشكلات في تحسين التكيّف النفسي والفعالية الاجتماعية لدى عينة من المراهقين الأيتام. تألفت عينة الدراسة من **(90)** طالبا من الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياس التكيّف النفسي ومقياس الفعالية الاجتماعية. تم توزيع أفراد الدراسة على مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية خضع أفرادها للبرنامج العلاجي لمدة شهرين بواقع جلستين أسبوعيا، ولمدة **(60)** دقيقة للجلسة الواحدة؛ ومجموعة ضابطة لم تتعرض لأي برنامج إرشادي. لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج إرشادي قائم على إستراتيجيتي توكيد الذات وحل المشكلات، وتم إعداد وتطبيق مقياسي الفعالية الاجتماعية والتكيّف النفسي كقياس قبلي وبعدي. استخدم تحليل التباين الأحادي المشترك. وأشارت النتائج إلى أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في مستوى التكيف النفسي والفعالية الاجتماعية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. هذه النتيجة تظهر أن البرنامج الإرشادي كان فعالا في تحسين مستوى التكيف النفسي والفعالية الاجتماعية لدى الطلبة الأيتام.

-دراسة (الرشيد، 2013) بالمملكة العربية السعودية: هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على نظام المودل في المعرفة البيداغوجية والفعالية الذاتية التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وقد تم إعداد برنامج تدريبي قائم على نظام المودل، وعرض على مجموعة من المحكمين، كما طوّر اختبار المعرفة البيداغوجية ومقياس للفاعلية الذاتية التعليمية، وقد تم التأكد من

صدقها وثباتها. وتم اختيار مجموعتين من معلمي الصفوف الأولية الملتحقين بدورة تدريب على الحقيبة التعليمية لكفايات منهاج (لغتي)، وتم اختيار إحداهما مجموعة تجريبية، والأخرى مجموعة ضابطة، وقد بلغ عدد المعلمين في المجموعة التجريبية **(30)** معلما، وعدد معلمي المجموعة الضابطة **(30)** معلما، وتم تدريب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05=α)** في تحصيل المعلمين في اختبار المعرفة البيداغوجية، واستجاباتهم على مقياس الفاعلية الذاتية التعليمية يعزى لطريقة التدريب من خلال البرنامج القائم على نظام المودل لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة (عنبوسي، 2013) بفلسطين:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من **(30)** مرشدا (ة) تربويا يعملون في مدارس التربية والتعليم في مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس في فلسطين، حيث تم اختيار العينة بناءً على درجاتهم على مقياس "ماسلاك" للاحتراق النفسي. وتم توزيع أفراد العينة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، وفي كل مجموعة **(15)** مرشدا (ة) تربويا (ة) تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامجا تدريبيا يستند إلى العلاج السلوكي المعرفي، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أي نوع من التدريب. تم قياس أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والاحتراق النفسي قبل البرنامج التدريبي وبعد، في حين تم أخذ قياس المتابعة للمجموعة التجريبية بعد ثلاثة أسابيع من انتهاء البرنامج. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها برنامجا تدريبيا في العلاج السلوكي المعرفي، حيث تحسن لدى أفرادها مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وانخفض مستوى الاحتراق النفسي.

- **دراسة (الزغبي، 2014) جامعة بنها:** هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من **(49)** طالبة من طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها **(26)** طالبة والثانية ضابطة وعددها **(23)** طالبة من الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. من إعداد الباحثة تطبيقا قبليا للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتم تطبيق البرنامج المعد في الدراسة الحالية على عينة المجموعة التجريبية، ثم طبق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تطبيقا بعديا للكشف عن فعالية البرنامج في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (العينة التجريبية للدراسة) واستخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي المقياس ككل بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة لصالح متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية.

- **دراسة (الخواجة، 2015) جامعة السلطان قابوس:** هدفت إلى تطوير برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، واستقصاء مدى فاعليته في خفض مستوى إدمان الإنترنت وتحسين الكفاءة الذاتية العامة لدى عينة من الطلاب الذكور مدمني الإنترنت، تألفت عينة الدراسة من **(24)** طالبا قُسمت عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) تكوَّن كل منها من **(12)** طالبا، حيث خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج الإرشاد الجمعي الذي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي **(REBT)**، في حين لم تتلقّ المجموعة الضابطة أي تدريب. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك **(ANCOVA)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، واختبار المتابعة لمقياس إدمان الإنترنت ومقياس الكفاءة الذاتية العامة. ووجد أن قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستوى **α=0.005.**

- **دراسة (بومجان، 2016) بسكرة – الجزائر:** هدفت إلى بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة، يستند إلى فنيات وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي ومنهج التدريب التحصيني ضد الضغط لماكينبوم، بتصميم المجموعتين المتكافئتين تجريبية مكونة من **(5)** أستاذات وضابطة مكونة من **(6)** أستاذات باختبار قبلي وبعدي، تم تعيينها بشكل عشوائي، تم استخدام مقياس الضغط النفسي ومقياس استجابة الضغط النفسي، والبرنامج الإرشادي، من إعداد الباحثة، توصلت الدراسة إلى أن الأستاذة الجامعية المتزوجة تعاني ضغطاً نفسياً وفقا لمقياس مصادر الضغط النفسي و استجابة الضغط النفسي، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي المقترح يؤثر على الأستاذة الجامعية المتزوجة وذلك بتخفيف مستوى الضغط النفسي لديها.

- **دراسة (مسعودي، 2016)**: هدفت إلى التعرف على مستوى الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين، ومدى اختلافهما باختلاف جنسهم، ومكان عملهم وأقدميتهم في التعليم من وجهة نظرهم على عينة مكونة من **(346)** معلماً ومعلمةً، أسفرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية كان مرتفعاً، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الارتياح النفسي أو في الفاعلية الذاتية للمعلمين مهما كان جنسهم، ومكان عملهم أو أقدميتهم في التعليم، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية. ويمكن التنبؤ بالارتياح النفسي من الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

- **دراسة (خفاجي، 2016) جامعة بور سعيد:** هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتأكد من مدى استمرارية فعالية هذا البرنامج على المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة، تكونت عينة الدراسة من **(8)** تلاميذ بالمرحلة الإعدادية تراوحت أعمارهم ما بين **(12- 13)** سنة،

باستخدام المنهج التجريبي، وأدوات الدراسة تمثلت في اختبار **(أوتيس-لينون)** للقدرة العقلية العامة إعداد وتقنين **(صلاح مراد ومحمد عبد الغفار، 1985)**، مقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم الرياضيات إعداد **(فتحي الزيات، 2007)**، اختبار التفكير الابتكاري الشكلي الصورة "أ" إعداد وتقنين**(فؤاد أبو حطب، عبد الله سليمان، 1973)**، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسر إعداد **(عبد العزيز الشخص، 2013)**، مقياس فاعلية الذات للمراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إعداد **(الباحثة)**، برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات إعداد **(الباحثة)**، أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة **(z)** دالة عند مستوى **0.005**، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج والمتابعة، حيث جاءت قيمة **(z)** غير دالة، مما يؤكد استمرارية فعالية البرنامج.

- **دراسة (أبو عيطة، والكوشة، 2016) بالأردن:** هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذات، ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر. تم إعداد مقياس الفاعلية الذاتية المهنية ومقياس اتخاذ القرار المهني، وإعداد برنامج إرشاد مهني وفق نظرية معالجة المعلومات تكوّن من **(14)** جلسة إرشادية، وُزّع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعة ضابطة **(10)** طلاب ومجموعة تجريبية **(10)** طلاب، طُبِّق البرنامج على العينة التجريبية فقط. استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً **(0.05)** في تحسين فاعلية الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً **(0.05)** في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لصالح المجموعة التجريبية، أي أن برنامج الإرشاد الجمعي المهني كان فعّالاً في تزويد الطلاب بمهارة اتخاذ القرار وتحسين مستوى فاعلية الذات.

- **دراسة (محمد علي، 2017) جامعة بور سعيد:** هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات وأثره على قلق التدريس لدى الطالب المعلم، تكونت عينة الدراسة من **(16)** طالب معلم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين **(8)** ضابطة و**(8)** تجريبية، استخدم المنهج شبه التجريبي، استخدم مقياس فاعلية الذات إعداد **(هويدة حنفي)** ومقياس قلق التدريس مع البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، يتكون من **(24)** جلسة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس قلق التدريس بعد تطبيق البرنامج، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق التدريس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات ومقياس قلق التدريس بعد ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج.

- **دراسة (الخزرجي، 2017) بجامعة ديالي:** هدفت إلى التعرّف على فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية والتعرف على دلالة الفروق في فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وبحسب متغير الجنس، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. استخدم مقياس فاعلية الذات لـ**(الناشئ، 2005)** يتكون من **(38)** عبارة، وبناء مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بالاعتماد على النظرية المعرفية (الجشطالت) يتكون من **(50)** عبارة، وتكونت عينة الدراسة من **(200)** معلم ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية من مركز محافظة ديالي، استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة،

والاختبار التائي لعينتين، توصلت إلى: أن معلمي المرحلة الابتدائية يتمتعون بفاعلية الذات وبالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ويوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الإناث، يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية لصالح الذكور، وأن عناك علاقة بين فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

- **دراسة (النجار، 2017) بالأردن**: هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديميا في الأردن، تم اختيار أفراد عينة الدراسة بشكل عشوائي من شعبة الفصل الأول الثانوي موزعين على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة **(25)** طالبة. وتم اختيار المجموعة التجريبية لكل طالبة تحصلت على معدل **(95%)** فما فوق وفقاً لامتحانات الفصل الدراسي الأول. تم استخدام أداتين هما: مقياس الدافعية الذاتية **(العلوان وعطيات، 2014)**، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد **(الباحث)**، وبناء برنامج مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية **(الباحث)**، توصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس الدافعية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة (اليازيدي، وهندي، 2017) جامعة البليدة 2 –الجزائر**: هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة أولى جامعي، تكونت العينة من **(100)** طالب وطالبة من جامعة سعد دحلب "البليدة" تم تطبيق مقياس فاعلية الذات لـ شرار**(Sharear)**، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي **(زينب محمود شقير)**، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والتوافق النفسي الاجتماعي، وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات وأبعاد التوافق النفسي الاجتماعي

(الشخصي، الصحي، الأسري، الاجتماعي) عند طلاب الجامعة، يعني أنه كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات ارتفع معها مستوى التوافق النفسي الاجتماعي عند الطلبة.

- **دراسة (حياوي بديوي، 2018) بجامعة البصرة:** هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات جامعة البصرة، على عينة مكونة من **(30)** طالبة من كلية التربية للعلوم الإنسانية، تم توزيعهن على مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية من **(15)** طالبة ومجموعة ضابطة مكونة من **(15)** طالبة. تم استخدام مقياس قلق الامتحان لـ**(ريتشارد ديسكول، 2007)** وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي من إعداد الباحثة، توصلت الدراسة إلى أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده، لا يوجد فرق دال إحصائيا بين درجات المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج وبعده، وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس قلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي. توجد فاعلية للبرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية.

- **دراسة (فراص، 2018) بصنعاء-** اليمن: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية عادات العقل والفاعلية الذاتية في الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، تكونت عينتها من **(64)** طلبة من طالبات هذا الصف بمدرسة السيدة زينب للبنات في أمانة العاصمة صنعاء، تم بناء مقياسين الأول لقياس عادات العقل الآتية (المثابرة، التفكير التبادلي، التحكم بالتهور، الاستعداد للتعلم المستمر، التفكير بمرونة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، التصور والابتكار والتجديد)، بلغ ثباته **(0.84)**، والمقياس الثاني تم بناءه لقياس الفاعلية الذاتية وهو مكوّن من **(39)** عبارة ذات تدرج ثلاثي، بلغ ثباته **(0.84)**، أسفرت نتائج التحليل

الإحصائي للبيانات عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياسي عادات العقل والفاعلية الذاتية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq$ 0.01)** لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم تأثير المتغير المستقل للبرنامج القائم على نموذج **(شوارتز)** على مقياس عادات العقل **(0.73)**، وعلى مقياس الفاعلية الذاتية **(0.43)**.

- دراسة (الكفيري، 2018) بجامعة بابل: هدفت إلى استقصاء أثر فاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، على عينة من **(300)** طالبة من كلية الهندسة والآداب. تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، تم إعداد مقياس فاعلية الذات، وتم قياس التحصيل الأكاديمي للطالبات من خلال المعدل التراكمي، كشفت الدراسة عن: مستوى متوسط لكل من الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وجود أثر موجب ودال إحصائياً لفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي، وجود فروق في فاعلية الذات تعزى لمتغير العمر لصالح فئة **(25)** سنة فأكثر، وجود فروق ذات دلالة في مستوى التحصيل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص لصالح كلية التربية.

- دراسة (التميمي، والياسري، 2019) جامعة البصرة: هدفت إلى معرفة فاعلية استعمال برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، استخدم التصميم شبه التجريبي ذو الاختبار البعدي لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة تكونت عينة البحث من **(80)** طالباً وطالبةً من قسم الصفوف الأولى –كلية التربية الأساسية للعام الدراسي **2018-2019** م وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين كل مجموعة **(40)** طالبا وطالبة إحداهما كمجوعة تجريبية تم تدريسها من خلال البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية والثانية كمجموعة ضابطة تم تدريسها بطريقة تقليدية، وقد كافئ الباحث بين المجموعتين من حيث (العمر الزمني، الذكاء، المعلومات السابقة)، وتم إعداد البرنامج التعليمي وأداة

البحث (الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية)، وقد تم التحقق صدقها وثباتها، وأهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحصيلهم الدراسي.

1.6. تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي تم الاطلاع عليها يمكن تحديد مجموعة من الاستنتاجات الآتية:

- **من حيث الموضوع:**

بعد عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية البرامج الإرشادية وفق الأسلوب المعرفي السلوكي والكفاءة الذاتية وقد اتفقت في الموضوع وهو معرفة أثر أو فاعلية هذه البرامج في علاج بعض الاضطرابات والتخفيف منها، كدراسة **(أحمد سعد علي، 2000)** أثر برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة. **(مقدادي، 2003)** الذي تناول فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة. كذلك دراسة **(بكار، 2006)** كان موضوعها التعرف على أثر برنامج إرشادي لتدريب الأمهات على مهارات الاتصال في تحسين فعالية الذات الاجتماعية لديهن ومستوى تواصلهن مع أطفالهن. دراسة **(الدرا، 2008)** فاعلية برنامج مقترح في زيادة الكفاءة الاجتماعية. دراسة **(أبو رمان، 2008)** تناولت أثر برنامج إرشادي مستند إلى نظرية الاختيار في الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الذاتية. أيضا دراسة **(كاظم وآخران، 2009)** تناولت أثر برنامج إرشادي وفق أسلوب الفاعلية الذاتية في تنمية الأمانة المهنية والمسئولية الاجتماعية. ودراسة **(علوان، 2009)** اقترحت برنامج لزيادة كفاءة الذات. ودراسة **(أبو لبدة، 2011)** حول فاعلية استراتيجية تدريس مستندة إلى التقييم التكويني في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة. دراسة **(زكي علي، 2011)** اهتمت بدراسة فعالية الإرشاد بالواقع لتنمية فعالية الذات الاجتماعية. ودراسة **(العنزي، 2013)** فعالية برنامج إرشادي قائم على توكيد الذات وحل المشكلات في تحسين التكيّف النفسي والفعالية الاجتماعية. دراسة **(الرشيد، 2013)** تناولت

أثر برنامج تدريبي قائم على نظام المودل في المعرفة البيداغوجية والفعالية الذاتية التعليمية. دراسة **(عنبوسي، 2013)** تناولت فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة. أيضا دراسة **(الزغبي، 2014)** حول فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية. دراسة **(بومجان، 2016)** تناولت بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي. دراسة **(الخواجة، 2015)** اهتمت بتطوير برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي واستقصاء مدى فاعليته في خفض مستوى إدمان الإنترنت وتحسين الكفاءة الذاتية العامة. دراسة **(بومجان، 2016)** كان موضوعها بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي. دراسة **(خفاجي، 2016)** موضوعها فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات. دراسة **(أبو عيطة والكوشة، 2016)** موضوعها فعالية برنامج إرشادي جمعي مهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذات واتخاذ القرار المهني. دراسة **(محمد علي، 2017)** درست فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات وأثره على قلق التدريس. دراسة **(النجار، 2017)** تناولت فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية. دراسة **(حياوي بديوي، 2018)** درست فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان. دراسة **(فراص، 2018)** درست أثر برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية عادات العقل والفاعلية الذاتية في الفيزياء. دراسة **(التميمي والياسري، 2019)** تناولت فاعلية استعمال برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية. أما دراسة **(خالدي، 2000)** فقد تناولت مستوى فاعلية الذات. ودراسة **(مسعودي، 2016)** اهتمت بدراسة مستوى الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية. دراسة **(محمود والجمالي، 2010)** اهتمت بدراسة فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً من الأقسام العلمية والأدبية وتأثيرها على جودة الحياة لديهم. دراسة **(الخزرجي، 2017)** درست

فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. دراسة **(اليازيدي وهندي، 2017)** درست العلاقة بين فاعلية الذات والتوافق النفسي الاجتماعي. دراسة **(الكفيري، 2018)** تناولت أثر فاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي.

- **من حيث الهدف:**

اتفقت معظم دراسات متغير البرامج الإرشادية في الهدف، فقد هدفت إلى معرفة فعالية برنامج مقترح لدراسة بعض المتغيرات، وأوضاع الإرشاد النفسي المدرسي والواقع الفعلي لتطبيق وممارسة برامج التوجيه والإرشاد، وما ينبغي أن تكون عليه هذه الممارسات، وكذا واقع العملية الإرشادية في منظومتنا التربوية وبالأخص في المرحلة الثانوية، وتقويم البرامج الإرشادية في المدرسة الثانوية، ومدى تحقيق الإرشاد في المدارس الثانوية لاحتياجات التلاميذ التعليمية والاجتماعية والشخصية، وأداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية. ونجد ذلك في دراسة أما متغيّر فاعلية الذات تميّز بوفرة الدراسات التي حاولت دراسته من عدة جوانب منها بناء برامج إرشادية مستندة إلى نظرية الفاعلية الذاتية كدراسة **(أحمد سعد علي، (2000)**، دراسة **(مقدادي، 2003)**، دراسة **(بكار، 2006)**، ودراسة **(أبو رمان، (2008)**، دراسة **(الدرا، 2008)**، ، دراسة **(كاظم وآخران، 2009)**، دراسة **(علوان، 2009)**، دراسة **(زكي علي، 2011)**، أما دراسة **(أبو لبدة،2011)** اعتمدت على تطبيق استراتيجية تدريس مستندة إلى التقييم التكويني في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والخاصة. دراسة **(العنزي، 2013)**، دراسة **(الرشيد، 2013)**، دراسة **(عنبوسي، 2013)**، دراسة **(الزغبي، 2014).**

- **من حيث العينة:**

تنوعت العينات التي أُجريت عليها الدراسات المذكورة بين تلاميذ وطلبة جامعيين ومعلمين ومرشدين وأحداث جانحين، وأمهات وأطفال حيث نجد دراسة **(خالدي، 2000)** شملت تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة **(أحمد سعد علي، 2000)** شملت طلاب التعليم الأساسي، **(مقدادي، 2003)** شملت الأطفال المساء إليهم في مراكز الأحداث، دراسة **(بكار،**

2006) التي شملت الأمهات، ودراسة **(الدرا، 2008)** طلاب التعليم الأساسي، **(أبو رمان، 2008)** مع شملت الأحداث الجانحين جميعهم من الذكور، ودراسة **(كاظم وآخران، 2009)** شملت الموظفين في كلية التربية (شعبة الإحصاء)، دراسة **(علوان، 2009)** شملت المعاقين حركيا، دراسة **(محمود والجمالي، 2010)** شملت طلبة الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسياً، دراسة **(أبو لبدة، 2011)** شملت طلبة الصف الثامن وكلهم ذكور، **(زكي علي، 2011)** شملت طلبة الجامعة المتأخرين دراسياً، دراسة **(العنزي، 2013)** شملت الطلبة المراهقين الأيتام، ودراسة **(الرشيد، 2013)** شملت معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، دراسة **(عنبوسي، 2013)** شملت المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، دراسة **(الزعبي، 2014)** شملت الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، دراسة **(الخواجة، 2015)** شملت الطلاب الذكور، دراسة **(بومجان، 2016)** شملت الأستاذة الجامعية المتزوجة، دراسة **(مسعودي، 2016)** شملت على المعلمين، دراسة **(خفاجي، 2016)** شملت التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، دراسة **(أبو عيطة والكوشة، 2016)** شملت طلبة الصف العاشر، دراسة **(محمد علي، 2017)** على الطالب المعلم، دراسة **(الخزرجي، 2017)** على معلمي المرحلة الابتدائية، دراسة **(النجار، 2017)** على طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديمياً، دراسة **(اليازيدي وهندي، 2017)** على طلبة السنة أولى جامعي، دراسة **(حياوي بديوي، 2018)** على طالبات الجامعة، دراسة **(فراص، 2018)** على طالبات الصف الأول الثانوي، دراسة **(التميمي والياسري، 2019)** كانت الطلبة.

واختيار العينة كان بالطريقة العشوائية البسيطة في كل الدراسات، حيث اعتمدت في مجملها على التصميم التجريبي الثنائي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، باستثناء دراسة **(مقدادي، 2000)** التي اعتمدت ثلاثة مجموعات فرعية (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، والضابطة الثالثة). ودراسة **(كاظم وآخران، 2009)** و**(زكي علي، 2011)** **(خفاجي، 2016)** اعتمدت على التصميم الأحادي لعينة تجريبية واحدة بقياسي قبلي وبعدي. وفي دراسة كل من **(خالدي، 2000)** و**(محمود والجمالي، 2010)** اختيار عينة الدراسة فيها كان

بطريقة عشوائية عنقودية. في حين تفاوت حجم العينة في الدراسات السابقة التي تم عرضها، وكان أقل حجم للعينة **(08)** وأكبر حجم كان **(346)**، وباقي العينات تراوح بينهما.

- **من حيث أدوات الدراسة:**

اعتمدت الدراسات على بناء برامج إرشادية أغلبها استند إلى النظرية المعرفية السلوكية والنظرية العقلانية الانفعالية في تحديد جلسات البرامج الإرشادية لتحقيق الأهداف المرجوة منها. كذلك اعتمدت على عدة مقاييس نفسية حسب متغيراتها منها مقياس فاعلية الذات.

- **من حيث النتائج:**

توصلت أغلب الدراسات إلى أن البرامج الإرشادية تؤدي دوراً فعالاً في مساعدة الأفراد على مواجهة وتجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى الإخفاق في حياتهم. وذلك من خلال الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث أغلب البرامج المعتمدة استندت إلى النظرية المعرفية السلوكية **(آرون بيك)** والنظرية العقلانية الانفعالية **(ألبرت إليس)** وقد كانت لها فاعلية في تعديل وتحسين العديد من السلوكات الخاطئة لدى الأفراد، ولهذا تم الاستعانة بها في هذه الدراسة للاستناد إلى نتائجها، ولمعرفة فعالية هذه البرامج تم معرفة الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة للتأكد أثر هذه البرامج.

2.6. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

تمثلت الاستفادة من الخلفية النظرية المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية في جانبين:

- **الجانب النظري:** تمثلت الاستفادة من الدراسات السابقة في تغطية الجانب النظري من خلال الاستناد على المعلومات المتوفرة في هذه الدراسات، وضع خطة كل فصل من فصول الدراسة، وجمع بعض المادة العلمية منها كمراجع. كما تم الاستعانة ببعض الدراسات في بناء البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية وهي دراسة

(الصياح، 2014)، دراسة**(بلحسيني، 2011)**، دراسة**(بومجان، 2016)**، دراسة ضيف**(العتيبي، 2014).**

أما مقياس فاعلية الذات فقد تم البحث عن بعض المقاييس ذات الصلة، وتم تحديد المحاور المعتمدة، بعد ذلك تم جمع بعض الفقرات أو البنود تحت كل محور وهذه الدراسات هي دراسة **(محمود، والجمالي، 2010)**، دراسة **(أبو سلامة، 2014)**، مقياس فاعلية الذات إعداد **(العدل، 2001).**

- **الجانب التطبيقي:** تم الاستفادة من الدراسات السابقة من النتائج التي توصلت إليها في تفسير نتائج الدراسة الحالية، كل فرضية على حِدا ودعمهما بنتائج تؤكد أهمية البرامج الإرشادية ودورها في التخفيف من عدة اضطرابات ومشكلات نفسية وتربوية واجتماعية لمختلف فئات المجتمع، إضافة إلى أهمية البرامج الإرشادية في تنمية بعض الجوانب النفسية والتربوية لدى الأفراد الأسوياء ضمن المنهج الوقائي لهم. كما تساعد القراءة الرقمية للنتائج المتوصل إليها إلى تفسيرات مختلفة موجودة في هذه الدراسات تم بذلك الاستعانة بها.

الفصل الثاني

الإرشاد المعرفي السلوكي

تمهيد

1. **تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي**
2. **الخلفية النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي**
3. **أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي**
4. **مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي**
5. **مراحل وخطوات الإرشاد المعرفي السلوكي**
6. **الاتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي**
7. **أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تدعيم فاعلية الذات**
8. **البرامج الإرشادية**

خلاصة

تمهيد:

يعد الإرشاد المعرفي السلوكي من أشكال الإرشاد النفسي الحديثة نسبيا، ويركز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها، وإعطاء المعاني لخبراته المتعددة. ويستند هذا النمط على نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات (العمليات العقلية) الذي يرى أنه خلال فترات التوتر النفسي يصبح الفرد أكثر جمودا وأكثر تشويها، وتصبح أحكامه مطلقة ويسيطر عليها التعميم الزائد، كما تصبح المعتقدات الأساسية للفرد حول نفسه والعالم من حوله محددة بدرجة كبيرة.

1. تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي:

هناك العديد من التعريفات لهذا النوع من الإرشاد أهمها:

- عرّفه كندال **(Kendall,1993)** بأنه: محاولة دمج الفنيات المستخدمة في العلاج السلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك مع الجوانب المعرفية لطالب الخدمة النفسية بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم بالجانب الوجداني للمريض وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه**(السقا صباح، 2005، ص122)**.

- عرّفه **(عادل عبد الله، 1999، ص23)** بأنه: مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترك في افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، وأن هذه العمليات تتغيّر من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية، ويختلف هذا الأسلوب العلاجي عن علاج الاستبصار التقليدي في أن معارف الـ **(هنا والآن)** النوعية تكون هي الهدف في التغيير من خلال إجراءات نوعية أكثر من التأكيد على الماضي كسبب للصعوبات الحالية، وتشتمل المعارف على الاعتقادات ونظم الاعتقادات والتفكير والتخيلات. وتشمل العمليات المعرفية على طرق تقييم وتنظيم المعلومات عن البيئة والذات، وطرق تعلم تلك المعلومات للتغلب على المشاكل أو حلها، وطرق التنبؤ بالأحداث المستقبلية وتقييمها.

- عرّفه**(عبد الوهاب خالد، 2006، ص92)** بأنه مدخل إرشادي وعلاجي يركز على تعليم العميل أو المسترشد الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية اللازمة للتخلص من المشكلة، بدلا من التفكير في كيفية الهروب منها والذي يعتمد على مجموعة متنوعة من الأساليب والفنيات.

- عرّفه **(السواط، 2008، ص28)** بأنه يقوم على إقناع المسترشد أن معتقداته غير منطقية، وأفكاره السالبة وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تُحدِث ردود الفعل الدالة على سوء التكيّف، ولذلك فهو يهدف إلى تعديل الجوانب المعرفية المشوهة والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملاءمة للتفكير من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وجدانية لدى المسترشد.

- عرّفه **(أحمد شاهين، 2015، ص369)** بأنه: منهج إرشادي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى المسترشد.

رأى بيك **(Beck, 1979)** وماهوني **(Mahony, 1991)** أن هذا النوع من الإرشاد يقوم أساسا على فرضية مفادها أن العاطفة والسلوك يتحدَّدان بدرجة كبيرة من خلال أفكار ومعتقدات الإنسان اتجاه العالم المحيط به، وبالتالي فإنه يركز على مساعدة الأفراد على مراقبة وضبط الأفكار غير السوية والخاطئة لاستبدالها أو تعديلها لتكون أكثر واقعية **(السهل راشد، 2005، ص223)**.

كما أشار **(السيد، دون سنة، ص704)** أن العلاج المعرفي السلوكي يعد من المداخل العلاجية الأكثر مناسبة للعمل مع مشكلات السلوك اللاتوافقي، نظرا لما تحتويه من أساليب علاجية تصلح للعمل مع التلميذ داخل المؤسسة وتساهم في تعديل سلوكه اللاتوافقي ولقدرة هذا المدخل على تحديد أنماط السلوك اللاتوافقي والتعامل معها وكذلك التوصل إلى تغييرات معرفية سلوكية للتلاميذ لرفع معدلات التوافق مع البيئة التي يعيشون بها، بما يحقق الاستقرار والتفاعل الإيجابي لديهم.

إن الفكرة الرئيسية في العلاج المعرفي السلوكي هي أن استجاباتنا الوجدانية تتأثر بشكل كبير بمعارفنا والطريقة التي ندرك بها العالم، وندرك بها أنفسنا، وندرك بها الآخرين، وندرك بها المستقبل. لذا فإن تغيير تقييم شيء ما، أو حدث ما، أو موقف ما يمكن أن يغيّر من الاستجابة الانفعالية المصاحبة له **(إس جي، 2012، ص26)**.

مما سبق يمكن تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه: أسلوب إرشادي يستند إلى مجموعة من الفنيات يتم من خلالها تقديم مجموعة من الخدمات لمسترشد يعاني من مشكلة ما، سببها الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي يتبناها ويفسر بها هذه المشكلة والمواقف التي يعيشها، ويهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى إقناع المسترشد بأن طريقة تفكيره وتفسيره للمواقف والمشكلات هو سبب اضطرابه وليس المشكلات في حد ذاتها. ومن الضروري تعديلها أو تغييرها لتكون أكثر منطقية وعقلانية لتتحسن سلوكاته ويزيد توافقه مع بيئته.

2. الخلفية النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي (لمحة تاريخية):

يعود التعبير عن فكرة العلاج المعرفي السلوكي إلى الفيلسوف الرواقي إپيكتيتس **Epictetus** الذي عاش من **(55-134)** بعد الميلاد، فمن أشهر مقولاته: "الناس لا تحركهم الأشياء، ولكن يحركهم منظورهم للأشياء". بعد ذلك كتب مارقوس أوريليوس **(121-180)** بعد الميلاد: "لو أنك تأملت من أي شيء خارجي، فليس هذا الشيء هو الذي سبّب لك الإزعاج، ولكن حكمك عليه؛ وبمقدورك أن تزيل هذا الحكم الآن". كما كتب شكسبير في هاملیت: "ليس هناك شيء جيّد، وآخر سيء، ولكن التفكير هو الذي يجعله كذلك"**.(إس جي، 2012، ص16)**.

من الفترات الزمنية المميّزة لهذا التغير هي نشر عالم النفس "ألبرت باندورا" **(A.Bandura)** كتابه مبادئ تعديل السلوك عام **1929** وكتابه "نظرية التعلم الاجتماعي"؛ تلك الأعمال التي اعتمدت على العمل التجريبي حول التعلم بالملاحظة، وفي صياغته

للتعلم في نظريته "التعلم الاجتماعي" اعتبر باندورا أن العمليات المعرفية ذات دور خطير في اكتساب وتنظيم السلوك، وأن البيئة تؤثر بشكل حتمي **(العتيبي، 2014، ص32).**

صاغ باندورا ذلك في صورة ما يعرف بقانون الحتمية المتبادلة التي تعترف أن الشخص والبيئة لهما تأثير متبادل لكل منهما على الآخر، والجانب الثاني الأساسي لارتقاء النظرية المعرفية السلوكية والنظرية المعرفية والأساليب العلاجية المشتقة منها**(العتيبي، 2014، صص 32-33).**

تأسس العلاج المعرفي السلوكي بواسطة **(آرون بيك)** في جامعة بنسلفانيا في أوائل الستينات كعلاج منظم ومختصر ومتمركز حول الحاضر لمرض الاكتئاب، وهو موجه أساساً إلى التعامل مع مشاكل المريض الحالية مع إعادة تشكيل التفكير السلبي والسلوك المترتب عليه. ومنذ ذلك التاريخ نجح بيك **(Beak, 1964)** وآخرون في تكييف هذا العلاج وتعديله لمعالجة مجموعة من الاضطرابات النفسية المختلفة بطريقة مدهشة"**(جوديث بيك، 2007، ص17).**

طُوّرت أشكال مختلفة من العلاج المعرفي السلوكي بواسطة منظرين رئيسيين من أهمها: العلاج العقلاني الانفعالي **Rational-Emotive Therapy** لألبرت إليس**(Ellis, 1962)**، والعلاج المتعدد الاتجاهات **Multimodal Therapy** للازاروس **(Lazarus, 1976).** والتعديل المعرفي السلوكي **Cognitive Behavioral Modification** لدونالد ميشينام **(Meichenbaum 1977)**، وهناك إسهامات مهمة بواسطة آخرين كثيرين مثل: **(ميشيل ماهوني، 1991)** و**(فيتوريو جويدانو، وجيوفاني ليوتي، 1983) (جوديث بيك، 2007، ص ص17-18).**

كما أُخضع العلاج المعرفي للاختبار بتوسع منذ ظهور الدراسة الأولى التي نشرت عام **1977** بواسطة روش وآخرون. وقد تدرب بيك على التحليل النفسي الفرويدي، وشعر بعدم الرضا عن قلة الدعم التجريبي لأفكار **(فرويد)**. فقد وجد **(بيك)** من خلال عمله مع مرضى الاكتئاب- أن الأفراد المكتئبين قد أعلنوا عن مدى واسع من الأفكار السالبة،

والتي تظهر لديهم بشكل عفوي، أطلق **(بيك)** على هذه الأفكار الأفكار الآلية **Automatic Thoughts**. وأيضا تدرّب **(إليس)** على التحليل النفسي الفرويدي مثل **(بيك)**، ولكنه تأثر كثيرا بالفرويديين المحدثين أمثال **(كارين هورني)**. ويؤكد المدخل العلاجي لـ**(إليس)** على العمليات المعرفية **(إس جي، 2012، ص ص 13-14)**.

في البداية أطلق **(إليس)** على هذا العلاج اسم العلاج النفسي العقلاني **Rational Therapy** ثم أطلق عليه بعد ذلك العلاج العقلاني الانفعالي، وأخيرا أطلق عليه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي عام **1993** ليؤكد الأهمية المتداخلة للمعرفة، والسلوك، والوجدان (الانفعال)**(إس جي، 2012، ص14)**.

ذكر **(عادل عبد الله، 1999، ص18)** أن الأطر النظرية لهذا المنحى العلاجي تتمثل في تلك الأساليب التي قدمها كل من دونالد ميتشنبوم **(D.Meichenbaum)** وألبرت إليس **(A.Ellis)** وآرون بيك **(A.Beak)** وفيكتور رايمي **(V.Raimy)** إلا أن باترسون **Patterson** رأى أن ما فعله كل من (ميتشنبوم ورايمي) يُعد بمثابة محاولة لم تكتمل في سبيل الوصول إلى نظرية علاجية، ولكنهما مع ذلك قد قطعا شوطا كبيرا باتجاه النظرية المعرفية السلوكية في العلاج.

لذلك كان ظهور الاتجاه المعرفي السلوكي نتيجة لعدة عوامل أهمها **(إسماعيل، 2015، ص ص 75-76)**:

1- ظهور الاتجاه المعرفي كرد فعل على الانتقادات الموجهة للمدرسة السلوكية، حيث أنها ركزت على تغيير السلوك فقط دون الاهتمام بالنواحي المعرفية للفرد أو العميل.

2- تزايد الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية وعلاقتها بالوظائف النفسية حيث فتحت بعض النظريات مثل نظرية (دولار) ونظرية (باندورا) الباب في هذا الاتجاه، وأصبح تفسير التعلم من خلال تدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة غير كاف في معرفة الميكانيزمات المستترة في الحفظ ومعالجة المعلومات.

3- جهود بعض العلماء مثل (جون بياجيه) الذي ربط بين النمو العقلي والنمو الخلقي وشرح ذلك من خلال مفهومين أساسيين هما الامتصاص والموائمة، كما كانت لجهود (كيلي) دورا بارزا في توضيح دور البيئة في تعديل البنية العقلية والتركيبات الشخصية ومن ثم تغير السلوك.

4- لعبت الثورة العلمية الحديثة التي أصبح الكمبيوتر فيها بمثابة السبب والنتيجة معها دورا أيضا، حيث شبَّه البعض المعالجات في المخ البشري بالمعالجات التي تتم في الحاسب الآلي على شكل مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية مرتدة وهكذا.

واستمر بيك كمعالج نفسي أكاديمي في جامعة بنسلفانيا في تتبع بحوثه في مواجهة المقاومة الشديدة لمجتمع العلاج النفسي الذي يسيطر عليه الأفكار الفرويدية. وعندما طلب من الحكومة تقديم منحة بحثية لاختبار أفكاره، تم رفض هذا الطلب. و جمع الأصدقاء والزملاء لإجراء هذه الدراسات بدون أي دعم مالي من الحكومة أو من أي جهة أخرى مانحة.إضافة إلى ذلك رفضت المجلات الأكاديمية نشر بحوثه، ومن ثم استطاع إقناع المحررين متفتحي الذهن لنشر كتاباته في شكل كتب.

عندما أدرك المجتمع التأثير الكبير للدكتور بيك، منحه جائزة لاسكر **(Lasker Award)** عام **(2006)** وهي أعلى جائزة طبية تمنح للأفراد الذين يفوزون بجائزة نوبل. قال رئيس هيئة لاسكر: "يعد العلاج المعرفي أحد أهم التطورات الهامة –إذا لم يكن على الإطلاق- في علاج الأمراض العقلية خلال الخمسين عاما الماضية"**(إس جي، 2012، ص15)**.

بكل حزن، ودعنا الدكتور إليس في **2007/7/24**. أما الدكتور بيك فهو الآن في التسعين من عمره، ومازال ممارسا، وعالما نشطا، ولديه ولع بالعلم والمعرفة، لقد كان كل من بيك وإليس اللذان طورا مدخليهما في العلاج النفسي في الستينيات من القرن الماضي تأثيرا كبيرا على العلاج النفسي وعلم النفس الإكلينيكي المعاصر. في مواجهة

هيمنة تفكير التحليل النفسي، بدأ هذان الرائدان في التشكك في بعض الافتراضات الرئيسية للعلاج النفسي**(إس جي، 2012، ص15).**

1.2. تطورات العلاج المعرفي السلوكي:

شهد العلاج المعرفي بعض التطورات ذكرها**(عادل عبد الله، 1999، ص106)** في الآتي:

1- التنظيم الهرمي للأبنية المعرفية:

رأى العديد من الباحثين أن الأبنية المعرفية تترتب بشكل هرمي، فيوجد بناء معرفي جوهري أو أساسي، وآخر سطحي أو ثانوي. وترتبط الأبنية الجوهرية بمفهوم الهوية لدى الفرد. ورأى يونغ **(Young, 1990)** أن هذه الأبنية ليست إشتراطية، كما أنها تقاوم التغيير. ورأى سافران **(Safran, 1990)** أن هناك العديد من الأمور التي يجب مراعاتها عند تقييم الأبنية والعمليات المعرفية الجوهرية منها ما يلي:

أ- أن الأبنية المعرفية الجوهرية تنعكس في المعارف الذاتية للفرد.

ب- أن الأبنية المعرفية الجوهرية تبدو سائدة في العديد من تلك المواقف التي يتعرّض الفرد لها.

جـ- أن هناك أفكارا عامة ومشتركة لدى العديد من المرضى، وخصوصا تلك الأفكار التي تتضمن حب الناس للفرد (الانتحاء الاجتماعي) **sociotropy**، والكفاءة (الاستقلال عن الجماعة) **autonomy**.

حينما تثار الأبنية الجوهرية ينتج عنها مستوى مرتفع من الانفعالات يؤثر على تصوير المريض لخبراته. ويقوم المعالج باختيار الاستراتيجيات العلاجية المناسبة وفقا للأبنية الجوهرية لدى المريض.

2- الاهتمام بالعمليات الدفاعية:

رأى العديد من الباحثين والمنظرين فيما يتعلق بهذا المنحى العلاجي أن تحديد الفرد عن اعتقاداته الجوهرية المختلة وظيفيا يولد القلق، ومن ثم يحاول أن يحمي نفسه منه وذلك بتطوير مجموعة من الاعتقادات يبدو أنها تسير في محتوى الأبنية الجوهرية.

وهو ما أطلق عليه يونغ **(Young,1990)** عملية التعويض داخل الأبنية المعرفية **Schema Compensation** وهناك عملية دفاعية أخرى أطلق عليها يونغ (التجنب)، أي تجنب البناء المعرفي **schema avoidance** يتم من خلالها تجنب ذلك البناء المعرفي انفعاليا أو معرفيا أو سلوكيا وذلك على النحو التالي:

أ- من الناحية المعرفية: ويتم ذلك عن طريق القمع، أو إنكار الأحداث، أو اختلال الآنية (فقد الهوية) **deperso nalization**.

ب-من الناحية الانفعالية: عن طريق فقد الإحساس، أو التفكك والانفصال **dissociation** أو التقليل من شأن الخبرات المؤلمة إلى الحد الأدنى.

ج- من الناحية السلوكية: عن طريق تجنب المواقف التي يحتمل أن تعمل على إثارة البناء المعرفي الجوهري. كما أن هناك عملية دفاعية أخرى تعرف "بالإبقاء" أي الإبقاء على البناء المعرفي كما هو. **(عادل عبد الله، 1999، ص107).**

3- الاهتمام بالعلاقات بين الشخصية والعلاقة العلاجية:

تعد الأبنية المعرفية المتعلقة بالعلاقات بين الشخصية وأنماط العلاقات التي تطورت على مدى العديد من السنوات هي أهم الأبنية التي يجب أن يتم التعامل معها؛ حيث أن المشكلات السائدة لدى المريض تعكس الأبنية المعرفية المتعلقة بالعلاقات بين الشخصية والمختلة وظيفيا.

تساعد في تقييم الموقف، أي أنها تساعد المريض من ناحية أخرى على فحص وتعديل مثل هذه الأبنية وذلك من خلال تقنيات مثل التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلات.

كذلك فإن العلاقة العلاجية تلعب دورا هاما في الكشف عن علاقات المريض، وتوفر الفرص اللازمة والهامة لفهم وتعديل كل من الأبنية المعرفية المتعلقة بالعلاقات بين الشخصية والسلوك**(عادل عبد الله، 1999، ص108).**

4- التركيز على دور الانفعالات:

عاد كل من بيك وإليس بمزيد من الاهتمام والتركيز على أن هناك علاقة قوية بين المعرفة والانفعال، وأن مثل هذه العلاقة تميل إلى التركيز إما على أثر الانفعال على العمليات المعرفية وإما على دور العمليات المعرفية في حدوث الحالات الانفعالية.

ويتم تقديم الانفعال من خلال الفرد وذلك بأسلوبين إما أن يخيّر الفرد العادي حالة مؤقتة من الإثارة الانفعالية، أو قد يخيّر إثارة انفعالية مزمنة إضافة إلى الانشغال**(عادل عبد الله، 1999، ص109).**

5- التركيز على الأمور التطورية:

يعني بذلك البحث عن الجذور التاريخية لتطور الاعتقادات اللاتواؤمية خصوصا في حالة اضطرابات الشخصية. إذ وصف يونغ **(Young,1990)** البناء المعرفي الجوهري بأنه عبارة عن أبنية لاتواؤمية تكونت في وقت مبكر من حياة الفرد وتطورت من الطفولة إلى المراهقة فالرشد، ومن ثم فإنها تقاوم التغيير.

وللتعامل الناجح معها يجب الرجوع إلى بدايتها وتذكر التاريخ والمواقف التي تطورت فيها، وهذا من شأنه أن يقلل من الانفعالات السلبية للمريض. ويتم في هذا الصدد استخدام تقنيات المقابلة الإكلينيكية، وتخيّل الخبرات المبكرة، ولعب الدور العكسي بين المريض والمعالج. ويعد هذا الاهتمام بالخبرات المبكرة علاجا لإحدى سلبيات الاتجاه المعرفي السلوكي والتي تتعلق بعدم الاهتمام بجذور المشكلة**(عادل عبد الله، 1999، ص ص 109 -110).**

3. أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

هناك وجهات نظر متعددة في ما يتعلق بتحديد أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي ففي عام **(1979)** عرض بيك في كتابه "العلاج المعرفي للاكتئاب" **cognitive therapy of depression** التداخل والتفاعل بين الفنيات العلاجية المعرفية والسلوكية بغرض تحقيق ما يلي**(عادل عبد الله، 1999، ص25)**:

1.ملاحظة وتحديد الأفكار الأوتوماتيكية (التلقائية) السلبية.

2.التعرف على العلاقة بين المعرفة والانفعال والسلوك.

3.التحقق من مدى صحة الأدلة المتاحة حول الأفكار الأوتوماتيكية المشوهة سواء كانت معها أو ضدها.

4.وضع تفسيرات للمعارف المنحازة تتسم بتوجهها نحو الواقع.

5.تعليم المريض كيف يقوم بتحديد الاعتقادات المختلة وظيفيا والتي تؤدي به إلى تشويه الخبرة.

كما أن محمد معوض **(1996)** لخص أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي كما ذكرها **(إسماعيل، 2015، ص85-86)** فيما يلي:

1- تعديل إدراكات العميل المشوهة والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير وذلك من أجل إحداث تغيرات سلوكية ومعرفية وانفعالية لدى العميل.

2- محاولة إكساب العملاء ممارسة فنيات معرفية وسلوكية متنوعة تساعدهم على التخلص من مشكلاتهم الحالية ومواجهة أيّه مشكلات نفسية أخرى في المستقبل.

3- ملاحظة مدى التحسن والتغير الذي يطرأ على العملاء أثناء الجلسات الإرشادية والعمل على زيادة دافعيتهم لأداء الواجبات المنزلية.

4- تدريب العملاء على أن يكونوا مرشدين لأنفسهم في المستقبل.

كما أكد بيك على أن الإرشاد المعرفي السلوكي أسلوب لتعديل سلوك الفرد من خلال التأثير على عمليات التفكير، حيث يؤدي إلى تغيير الأفكار ومن ثم تغيير السلوك وفي الوقت نفسه ينتج تغيّر السلوك تغيير في الأفكار. وهذا يوضح أن الإرشاد المعرفي السلوكي عندما ركز على الدور السلبي في حدوث الانفعالات والسلوك لم يهمل دور تغيّر السلوك في الانفعالات والتفكير. وقد ثبتت فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الاضطرابات النفسية مثل: الاكتئاب، والتوتر، والقلق، والوسواس القهري**(محمد عبد الجواد، 2013)**.

وحددها علماء النفس المعرفي السلوكي (بيك، وفرمان، وميكانبوم، وبترسون) حسب **(السقا صباح، 2008، صص 165-166)** وهي:

1- مساعدة المسترشد كيف يلاحظ ويحدد الأفكار التلقائية التي يتبناها لنفسه.

2- مساعدة المسترشد على أن يكون واعيا في تفكيره.

3- مساعدة المسترشد على الربط وإدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.

4- العمل على تعديل الأفكار والمخططات والمعتقدات غير المنطقية المسببة للمشكل (الاضطراب).

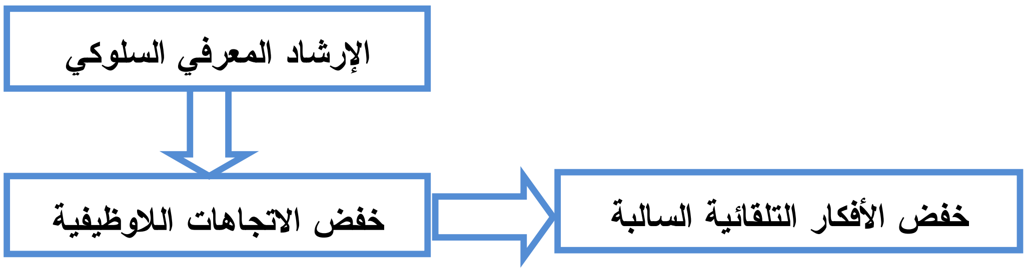
5- تعليم المسترشد كيفية تغيير أفكاره وتخيلاته وخاصة تلك المرتبطة بالاضطراب.

6- تحسين المهارات الاجتماعية للمسترشدين من خلال تعليمهم حل المشكلات.

7- تدريب المسترشدين على توجيه تعليمات ذاتية من خلال الحوار الداخلي.

8- تدريب المسترشدين على استراتيجيات وفنيات لتعديل المعارف والسلوكيات النابعة من الواقع خلال مواقف حياتية جديدة.

أشار **(عادل عبد الله، 1999، ص21)** بأن أهداف هذا النمط العلاجي والإرشادي في تعليم المريض أن يصحح أداءاته المعرفية الخاطئة والمشوهة، وفي تغيير معتقداته المختلة وظيفيا والتي تعرضه لخبرات مشوهة، أي تصحيح التشغيل الخاطئ للمعلومات، وفي تعديل الأفكار والاعتقادات من خلال التخلص من أفكاره اللامنطقية وإعادة البناء المعرفي وخفض الاتجاهات المختلة وظيفيا **reduction in dysfunctional attitudes** وهذا بدوره يساعد على خفض المعارف والأفكار التلقائية السالبة**(محمد عبد الجواد، 2013).**



شكل رقم (01): يوضح مراحل خفض الأفكار التلقائية السلبية

أشار **(ميكنبوم)** مؤسس العلاج المعرفي السلوكي إلى أهمية تغيير معتقدات الفرد حيث تعد السبب الرئيسي في سلوك الفرد واضطرابه. كما أن التفكير والإدراك والبناءات المعرفية وحديث الفرد الداخلي مع نفسه يلعب دورا هاما في سلوكه **(محمد عبد الجواد، 2013).** كما ذكرت جانت وزارب **(Janet & Zarb, 1992)** أن من الأهداف الرئيسية للإرشاد المعرفي السلوكي ما يلي **(جابر وآخران، 2014):**

- مساعدة الفرد للتوصل إلى منظور جديد لفهم مشكلته.
- أن العلاجات المعرفية السلوكية نشطة وقائمة على الوصول للأهداف وتشمل الطرق التعليمية مثل وضع جدول الأعمال وإعادة البناء والتوضيح وردود الفعل والانعكاسات، والتمرين والواجبات المنزلية.

4. مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

حدد **(Gagnon, 2009, p2-3)** مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي فيما يلي:

- **المشاركة**: المرشد في هذا النمط من الإرشاد ليس متحكما ولا مسيطرا على العملية الإرشادية، ويكون دوره مساعدة المسترشد على فهم أفضل عن طريق الحوار في إطار جو من الثقة والمحبة والحوار المتبادل.
- **التكييف**: لا يقوم الإرشاد على إملاء الأفكار والمعتقدات وإنما يكيف حسب شخصية المسترشد وأهدافه، ويساعده على اختيار أحسن الطرق للشعور بالأفضل,
- **التركيز على اللحظة الراهنة (الآن والهنا):** يركز هذا النوع من الإرشاد عن أسباب الاضطراب في اللحظة الراهنة من أجل التخلص منها.
- **الاعتراف بالفرد:** ينطلق الإرشاد المعرفي السلوكي من أن الأشخاص متمايزون وعليه يعتمد على الحوار لفهم شخصية المسترشد ولأن الأشخاص أيضا بطبيعتهم عقلانيين فإن الإرشاد يساعد على تقييم أفكارهم ومعتقداتهم بكل موضوعية للاستعداد إلى استدخال معلومات جديدة قد تحدث تغيراً في المعتقدات السابقة.

- **منظم وتعليمي:** يكون الإرشاد في حصص يتم خلالها إعداد جدول عمل وتحضير واجبات منزلية وتعليمات تناقش خلال الجلسة يتعلم فيها الفرد مهارات التفكير الصحيح والعقلاني.

- **تعليمي للمهارات والفنيات:** يتعلم الفرد عن طريق الإرشاد المعرفي السلوكي مجموعة من المهارات والتقنيات خلال الجلسات الإرشادية تساعده على التخلص من أعراض مشكلته بتغيير أنماط تفكيره وانفعالاته.

- **مختصر ومحدد بوقت:** يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي مختصرا مقارنة مع التحليل النفسي لكون أن الإرشاد قد يصل إلى غايته في جلسات بينما التحليل النفسي نجده يستمر في حالات إلى سنوات قد يصعب معرفة نهايتها **(Gagnon, 2009, p3)**

كما ذكر**(جوديث بيك، 2007، ص23)** أن هناك مبادئ معينة يتميّز بها العلاج المعرفي السلوكي أهمها:

- **التقييم المتنامي المستمر للمريض ومشاكله في صيغة مصطلحات معرفية:** فالمعالج ينظر إلى متاعب المريض في إطارات زمنية ثلاثة:

1- يحدد طريقة تفكير المريض الحالية التي تساعد على شعوره المستمر بالحزن (أنا فاشل، الاعتزال عن الناس وتجنب طلب المساعدة...) وتتبع هذه التصرفات من أفكار المريض السلبية وبالتالي يدعمها.

2- يحدد العوامل المرسبة التي أثرت في إدراك المريض في بداية مرضه.

3- يضع المعالج فرضية عن نشأتها والأحداث المحيطة بتربية المريض والنماذج الثابتة في تفسير هذه الأحداث التي جعلت المريض يشعر بالاضطراب.

ويبني المعالج هذه الافتراضات بناء على المعلومات التي أوردها المريض في اللقاء الأول.

- **العلاج النفسي تحالف علاجي سليم:** حيث يعبر المعالج عن احترامه لمشاعر المريض بترديد عبارات تعاطفية والاستماع بعناية وانتباه، ويلخص مشاعره وأفكاره بدقة، ويكون

متفائلا بواقعية، وكذلك يسأل المريض في نهاية كل جلسة عن انطباعه أو رد فعله ليتأكد أنه قد فهم جيدا. وأن مشاعره إيجابية اتجاه الجلسات.

- **التعاون والمشاركة الفعالة:** إن المعالج يشجع المريض على أن يرى العلاج على أنه عمل جماعي؛ فعليهما أن يقررا معا أشياء كثيرة، مثل: ماذا عليهما أن يناقشا في كل جلسة، وكم عدد المرات التي عليهما أن يتقبلا فيها. وماذا على العميل أن يعمل بين الجلسات كواجبات منزلية. وفي البداية يكون للمعالج دور أكبر في اقتراح التوجيهات للجلسات العلاجية وتلخيص ما تم مناقشته خلال الجلسات.

- العلاج المعرفي هو علاج ذو هدف واضح ومتمركز حول المشكلة **(جوديث بيك، 2007، ص26).**

- **يركز العلاج المعرفي على الحاضر**: أي يركز على المشاكل الحالية وعلى المواقف التي تؤلم المرضى؛ فالتقييم الواقعي للمواقف المؤلمة الحالية والعمل على حلها سوف يؤدي إلى تحسن في الأعراض.

- **العلاج المعرفي هو علاج تعليمي في الأساس**: يركز على تجنب الانتكاسات.

- **العلاج المعرفي محدد بزمن:** فأغلب المرضى ذوو الاكتئاب البسيط الواضح أو القلق النفسي يتطلب علاجهم من أربع إلى أربع عشرة جلسة. وقد لا يحرز المرضى تقدما كافيا في شهور قليلة؛ فقد يحتاج بعض المرضى إلى عام أو عامين (أو ربما أكثر) لتطويع معتقدات سلبية جامدة وأنماط من السلوك قد أسهمت في محنتهم المزمنة **(جوديث بيك، 2007، ص26-28).**

- **جلسات العلاج المعرفي مقننة**: من خلال التشخيص أيا كانت المرحلة العلاجية.

- **التعليم:** حيث يعلم المعالج المعرفي المرضى كيف يتعرفون ويقيّمون ويستجيبون لأفكارهم ومعتقداتهم السلبية أو المعطلة. بسؤال العميل (عما يدور في رأسه) وتقييم مصداقية أفكاره. وكيفية إعداد خطة عمل.

- **استخدام التقنيات:** للعلاج المعرفي تقنيات وطرق مختلفة لكي يغيّر التفكير والمزاج والسلوك **(جوديث بيك، 2007، ص29).**

إن العلاج المعرفي كما قال (بيك، **1989**) ينظر إلى الشخصية على أنها تعكس التنظيم والبناء المعرفي للفرد والذي يتأثر بالجوانب البيولوجية والجوانب الاجتماعية. وفي حدود التشريح العصبي، والكيمياء الحيوية للفرد، فإن الخبرات التعليمية تساعد على تحديد كيف ينمو هذا الفرد وكيف يستجيب.وقد حدد **(بيك، 1989)** مجموعة من النماذج لتفسير حدوث بعض الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق والهوس والفوبيا والبارانويا والوسواس القهري والأفعال القهرية وغيرها **(الشناوي، 1996، ص413).** ويعمل العلاج المعرفي السلوكي على توطيد المصداقية مع المريض، وتقليل أو اختزال المشكلة **(Reduction)** أي تقسيمها إلى وحدات يسهل تناولها، ومعرفة كيفية العلاج **(الشحادات، 2017، ص35).**

5. مراحل وخطوات الإرشاد المعرفي السلوكي:

رأى **(أرون بيك)** أن الإرشاد المعرفي السلوكي يتضمن عدة خطوات وهي كما يلي: **(إسماعيل، 2015، ص90):**

- **الخطوة الأولى:** صياغة مشكلة المسترشد ضمن إطار المنظور المعرفي، ويعتمد المرشد في صياغة مشكلة المسترشد على عوامل منها تحديد الأفكار والافتراضات العقلية السلبية الموجودة لدى المسترشد والتي تسهم في حدوث الاضطرابات الانفعالية لديه، والتعرف على السلوكيات السلبية التي تصدر عنه من جراء هذه الأفكار، والمعارف السلبية لديه، والتعرف على الأسلوب المعرفي الذي من خلاله يفسر المريض الأحداث والمواقف المؤلمة التي يتعرض لها.
- **الخطوة الثانية:** التعرف على الافتراضات العقلية السلبية التي تكمن وراء ظهور الاضطراب الانفعالي لدى المسترشد والتي من شأنها تفاقم الأفكار السلبية لديه.

❖ **الخطوة الثالثة:** استبدال الأفكار السلبية والخاطئة بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وموضوعية، ولتحقيق ذلك يستخدم المرشد العديد من الفنيات المعرفية والسلوكية.

6. الاتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي (طرق إعادة البناء المعرفي):

1.6. اتجاه آرون بيك للإرشاد المعرفي السلوكي:

1.1.6 نبذة عن حياة آرون بيك:

آرون بيك **Aaron Beck** واضع نظرية الإرشاد المعرفي ولد عام **1921**، هو من الباحثين المعاصرين ومن خريجي جامعة **(براون)** عام **1949**، حاصل على درجة الدكتوراه في الطب من جامعة **(ييل)** بالولايات المتحدة الأمريكية سنة **1946**. وفي عام **1952** تحصل على درجة التخصص العالية في الطب النفسي، وهو باحث وممارس للتحليل النفسي. تلقى **(بيك)** جوائز عن بحوثه من كل من الجمعية الأمريكية لعلم النفس والجمعية الأمريكية للطب النفسي كما تحصل على جائزة **(جيرومير)** عام **2004** لدوره الريادي في تطوير علم النفس. ألّف **17** كتاباً و**500** بحث وحاضَر في جُل أنحاء العالم، ويشغل منصب أستاذ الطب النفسي في جامعة بنسلفانيا، كما شغل منصب رئيس معهد "بيك للعلاج المعرفي والبحوث" ورئيس فخري لأكاديمية العلاج المعرفي**(الهادي، 2008)**.

شكل رقم **(02)**: العالِم آرون بيك

2.1.6. نظرية بيك في الإرشاد المعرفي:

يُعتبر **(Beck, 1976)** من رواد هذا المنهج بالرغم من ارتباط اسمه بالعلاج المعرفي **(Cognitive Therapy)**، فالمشكلات النفسية ترجع بالدرجة الأساس إلى أن الفرد يقوم بتحريف الواقع والحقائق بناءً على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة. وتنشأ هذه الأوهام عن تعلم خاطئ في إحدى مراحل النمو المعرفي **(Beck, 1988)**. وتفترض النظرية المعرفية أنه: من الممكن إحداث تغييرات انفعالية وسلوكية وجسمية من خلال إحداث تغييرات في أفكار واعتقادات المريض. ويُعد النموذج الذي قدمه **(بيك، 2000)** من أبرز النماذج العلاجية **(الشحادات، 2017، ص34)**. فسَّر من

خلاله حدوث الاضطرابات الانفعالية في ضوء المعتقدات أو الآراء السلبية التي يحملها الفرد عن النفس والعالم والمستقبل**(عيسى محمد وآخرون، 2015، ص44-45).**

أوضح فان أوبن **(Van Oppen, 1987)**، أن النموذج الذي قدّمه **(آرون بيك)** يعتبر منهجا فينومولوجيا ومعرفيا معاً، يُركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد في الهنا والآن **(here and now)** كسبب في الاضطرابات النفسية، ويستعين أيضا بنفس التقنيات السلوكية لتعليم الفرد المهارات التي يجب أن تتغيّر بتغيّر معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل. وطوّر بيك هذه النظرية التي تدخل في إطار إعادة البناء المعرفي عام **(1993)** والهدف النهائي لهذه النظرية كما في سابقاتها هو تنمية أنماط التفكير العقلاني المتوافق**(حجازي إدريس، 2007، 62).**

وذكر **(محمد علي، 2017، ص650)** مواصفات النموذج المعرفي لـ **"بيك"** كما يلي:

1. استدلالي تعسفي أو خاطئ، أي أن الفرد يصل إلى استنتاج معيّن دون وجود دليل كافي.

2. تجريد انتقائي يتم الوصول منه إلى استنتاج من خلال عنصر واحد من العناصر الكثيرة الممكنة.

3. المبالغة في التعميم، أو عمل استنتاج شامل من نقطة بدء تافهة.

4. التضخيم والتقليل اللذان يتضمنان أخطاء في الحكم على الأداء.

5. لوم الذات، وهو إساءة تفسير الوقائع وفقاً لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية.

3.1.6. فرضيات نظرية آرون بيك في الإرشاد المعرفي السلوكي:

انطلقت نظرية بيك من الفرضيات التالية**(عيسى محمد، 2015، صص46-47)** في الآتي:

1) إن نماذج التفكير المحرّفة أو المختلفة وظيفيا قد تكون مسببة للاضطرابات النفسية أو مبقية عليها.

2) إن التحريفات المعرفية تعكس وجهة نظر غير واقعية وسلبية عن الذات والعالم والمستقبل.

3) المعارف المختلفة وظيفيا متناسقة مع الواقع، من خلال وجهة النظر الشخصية التي يعاني منها.

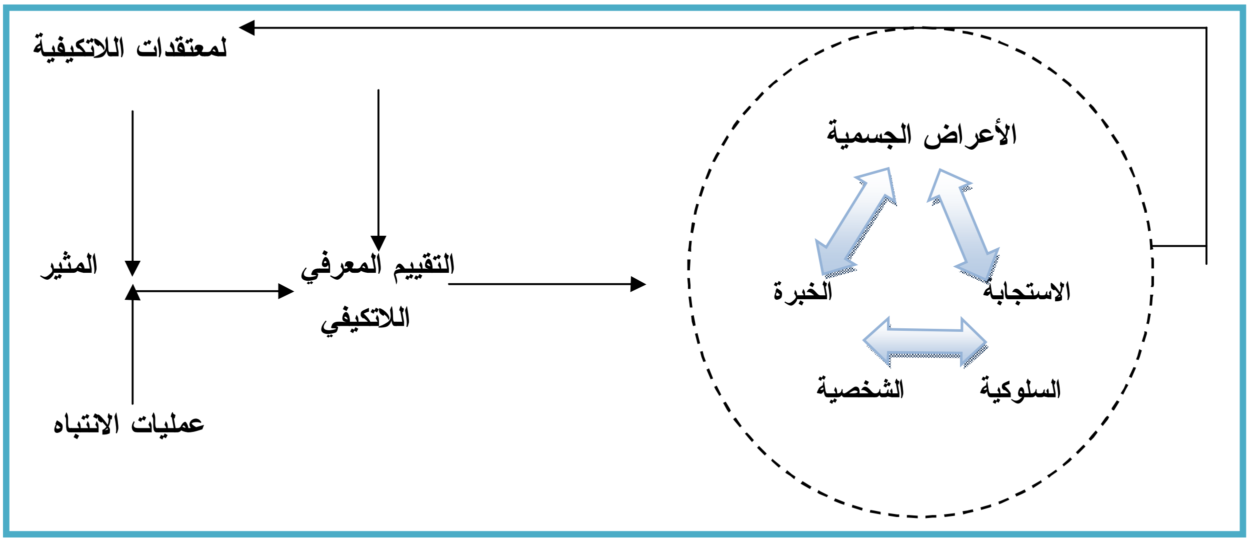
4) من الناحية الإكلينيكية، فإن التحريفات المعرفية المزعجة تحدث استثارتها غالبا عن طريق أحداث الحياة غير الملائمة، بالإضافة إلى الإبقاء عليها عن طريق الإدراك الثابت للقواعد أو المخططات**«Schemata»**.

5) تعطي المخططات الأساس لانتظام وتصنيف وتعميم الفكرة، ثم الحكم حينئذ على الخبرات الجديدة وذكريات الأحداث الماضية.

6) غالبا ما تنمو المخططات مبكرا في حياة الفرد ويتم تشكيلها عن طريق الخبرات الملائمة النموذجية.

يمكن القول أن هذا العالِم رأى: أن العامل الأساسي في تفسير الإحساس بالضغوط يتمثل في اضطراب الناحية المعرفية، وهذا يعني أن هناك مشكلة في إدراك وفهم وتفكير الفرد. وبهذا لا يمكن عزل اضطرابات الأفراد ومشاكلهم السلوكية في الطريقة التي يفكرون بها وما يحملونه من آراء واتجاهات ومعتقدات نحو أنفسهم ونحو المواقف التي يتعاملون معها. فإذا تعرّض شخصان لنفس الموقف الضاغط تماما فقد ينظران إليه بطريقتين مختلفتين، وهذا راجع للأسلوب المعرفي وطريقة تفكير كل فرد وبالتالي سوف يمران بخبرات تأثير مختلفة **(عيسى محمد، 2015، ص47)**.

وخلاصة القول أن هدف طريقة العلاج المعرفي السلوكي هو اختبار المريض لفروضه، وإذا كانت هذه الفروض غير صحيحة يقوم بتعديلها لكي يتم تنمية منظور أكثر واقعية عن العالم الحقيقي. والشكل رقم **(03)** يصور نموذج العالم للعلاج المعرفي السلوكي.



شكل رقم (03): نموذج العلاج المعرفي السلوكي (إس جي، 2012، ص38)

يظهر هذا النموذج أن المعتقدات اللاتكيفية (المخططات) يمكن أن تؤدي إلى معارف معينة لا تكيفية (وفي الغالب آلية) عندما يخصص الانتباه إلى مظاهر مثيرات معينة مثل المواقف، أو الأحداث، أو الأحاسيس، أو حتى الأفكار الأخرى. غالبا ما تظهر عمليات الانتباه هذه درجة من الآلية ويمكن أن تحدث عند مستوى ملازم للوعي **(إس جي، 2012، ص39).**

وحدا فيكتور رايمي **(V.Raimy)** على نهج بيك وقدّم ما يعرف بفرض المفهوم الخاطئ، ورأى أن الاضطرابات النفسية تعد نتيجة لمعتقدات أو اقتناعات خاطئة يتبناها العميل عن ذاته بشكل غير موضوعي مما يدفع به إلى سلوك غير متعقل، وإلى انهزام الذات. ويهدف العلاج إلى تصحيح التصورات الخاطئة لدى المريض وتعديلها بما يؤدي إلى زوال سوء التوافق**(عادل عبد الله، 1999، ص61).**

4.1.6. المفاهيم الرئيسية للإرشاد المعرفي عند آرون بيك:

من أهم المفاهيم التي يعتمد عليها الإرشاد المعرفي (الثالوث المعرفي، والأفكار التلقائية، والتحريفات المعرفية، والمخططات المعرفية) ويمكن بيان ذلك بإيجاز فيما يلي:

1- **الأفكار التلقائية:** تعتبر الأفكار التلقائية مفهوم أساسي في العلاج المعرفي عند آرون بيك وتسمى بالحدث المعرفي **cognitive Event**. وقد عرّفها آرون بيك نفسه بأنها: "أفكار لا شعورية تظهر تلقائيا لدى الفرد وتلح عليه ولا يستطيع الفرد إيقافها، وتعمل على ضبط حاجاته وسلوكياته، فمثلا: الأفراد المصابين بالقلق والاكتئاب والإحباط يكون لديهم أفكارا سلبية حول أنفسهم والعالم ومستقبلهم وهذه الأفكار السلبية تظهر على شكل تحريفات أو تشوهات معرفية.

تتضمن الأفكار التلقائية السلبية عند بيك ما يقوله الفرد لنفسه في الاستجابة نحو الحدث وهو ما يعرف بأحاديث الذات السلبية **negative self talk**. وهي عبارة عن رسائل لفظية سلبية يقولها الفرد لنفسه عن نفسه تجاه المواقف والأشياء والأشخاص الذين يتعامل معهم. فإذا كانت ذات طبيعة سلبية فإنها تؤدي إلى حدوث الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد مثلما يقول الفرد لنفسه "أنا حظي دائما سيء"

1-1- خصائص الأفكار التلقائية:

الأفكار التلقائية المعطلة تتميّز بالخصائص التالية **(جوديث بيك، 2007، صص126-127):**

1- غالبا ما تكون سلبية ومحزنة ما لم يكن العميل يعاني من الهوس أو الهوس الخفيف، أو يعاني من اضطراب الشخصية النرجسي، أو يسيء استخدام العقاقير أو المخدرات.

2- دائما قصيرة، وتُشعر العميل بالمشاعر التي تسببها، أكثر من الشعور بها ذاتها. مثلا: يفكر العميل (أنا مخدر، أنا لا أفهم حقيقة ما يقوله المعالج) ويشعر بالحزن (إنه ينظر إلى الساعة. المعالج. أنا مجرد حالة بالنسبة إليه ويشعر بقليل من الغضب، وحينما تكون لديه الأفكار (ماذا لو لم ينجح هذا العلاج) (ماذا سأفعل بعد ذلك). ويشعر العميل بالقلق.

3- غالبا ما تأتي الأفكار التلقائية في صورة مختزلة، و يمكن سؤال المعالج عن معناها بالنسبة للمريض؛ فعلى سبيل المثال (لا...لا) ممكن أن تترجم بالتالي (إن معالجي سوف يعطيني واجبا كثيرا) و(اللعنة).

4- قد تكون الأفكار التلقائية في صورة لفظية أو صورة خيالية أو كليهما. فبالإضافة إلى أفكار العميل التلقائية، اللفظية (لا...لا) فإنه يتخيل نفسه وحيدا على مكتبه في المساء يحاول عمل واجبه المنزلي الذي طلبه منه المعالج **(جوديث بيك، 2007، ص127)**.

5- إن الأفكار التلقائية توجد مع أفكار أخرى أكثر وضوحا، وتنشأ تلقائيا، ولا تنتج من تأمل أو قصد. غالبا فالأفراد يكونون واعين بالمشاعر المصاحبة لها فقط، ولكن بقليل من التدريب يمكنهم التعرف على هذه الأفكار.

2- المخططات المعرفية cognitive schemas:

لقد سبق **(بيك)** في استخدام هذا المصطلح بعض العلماء مثل سيجل **(Segal)** وبياجيه حيث كان **(بياجيه، 1952)** يستخدم كلمة مخطط للإشارة إلى الأبنية المعرفية لدى الطفل لحظة معينة. والأبنية المعرفية هي: عمليات عقلية وطرق للتنظيم موجودة لدى الطفل تنظم استجابات للمواقف والخبرات؛ فالمخططات تتيح للفرد أن يقرر الطريقة التي يدرك بها البيئة. ويرى **(بياجيه)** أن المخططات تتغير وتتعدّل عن طريق التنظيم والتكيف.

- **التنظيم:** الاستعداد الفطري للكائن الحي على عمل تآزر وتكامل المخططات في البناء المعرفي داخل أنساق أكثر تعقيدا. وذلك لتسهيل تكيف الطفل مع البيئة.

- **التكيّف:** يتضمن عمليتين معرفيتين وهما المماثلة والموائمة؛ وتشير المماثلة إلى استخدام الفرد الأفكار القديمة الموجودة لديه لفهم المواقف الجديدة وهذا مما يعني أن الفرد يستخدم ما لديه من أفكار موجودة من قبل في استيعاب وفهم الخبرات الجديدة وذلك عن طريق تمثلها عقليا في أبنية معرفية جديدة.

- **الموائمة:** تغيير الأفكار القديمة لفهم المواقف الجديدة، فالفرد يغيّر ويعدل من تراكيبه وأبنيته المعرفية ليتوائم مع متطلبات البيئة.

ويمثل هذا المصطلح **(المخططات)** عند (آرون **بيك)** أحد المفاهيم الأساسية في نظريته العلاجية، ويشير مفهوم المخططات إلى الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد وهي تتضمن الاعتقادات والافتراضات والتوقعات والمعاني والقواعد التي يكونها الفرد عن الأحداث

والآخرين والبيئة. والعلاج المعرفي السلوكي يسعى إلى تغيير المخططات غير التوافقية أو المختلة وظيفيا Dysfunctional schemas لدى المرضى **(اسماعيل، 2015، ص88).**

3- التحريفات المعرفية cognitive Distortions

عمليات عقلية تُمثل أخطاء في التفكير تؤدي إلى معتقدات سلبية، وتسبب بدورها مشاعر سلبية مما يساعد على ظهور نمط استجابات الفرد السلوكية **(Beck, Rush, & Shaw Emery, 1987)(طموني، 2019، ص11).** وهي أخطاء معرفية تحدث في معالجة المعلومات يمارسها الأفراد وتسبب لهم الشعور بالضيق والألم، تحرّف الأفكار الأوتوماتيكية نتيجة للتفسير غير العقلاني للخبرات التي يمر بها الفرد ودائما تحتوي هذه الأفكار التلقائية والسلبية على تشوهات وتحريفات معرفية ضخمة، ويكون هدف العلاج المعرفي هنا مساعدة العميل على التخلص من التشوهات والتحريفات المعرفية، وأشار **(آرون بيك)** إلى أن التحريفات المعرفية للأفكار التلقائية تعكس نظرة غير واقعية وسلبية عن الذات والعالم والمستقبل لدى الفرد**(إسماعيل، 2015، ص89).**

1-3- التحريفات المعرفية التي تؤدي إلى ظهور الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد:

حددها (بيك) فيما يلي: **(إسماعيل، 2015، ص89)**

- **المبالغة:** تتمثل في الميل إلى إدراك الأشياء أو الخبرات الواقعية وإضفاء دلالات مبالغ فيها، مثل تصور الخطر والدمار والمبالغة في إدراك النتائج وربما لا توجد أسباب لذلك.

- **الاستنتاج الاعتباطي arbitrary inference**: يعني توصل الفرد إلى استنتاج معين دون وجود دليل كاف عليه.

- **التجريد الانتقائي selective abstraction**: تعني التوصل إلى نتيجة استناداً إلى عنصر واحد فقط من عناصر الموقف، أي أن الفرد يبني استنتاجاته على العناصر السلبية في حين يتجاهل الجوانب الإيجابية في الموقف.

- **التعميم الزائد over Generalization**: يقصد به التوصل إلى استنتاجات كلية على أساس حدث واحد وقد يكون هذا الحدث تافها، أي القفز إلى تعميم غير منطقي بناء على واقعة واحدة حيث يعمم الفرد ما يحصل معه من موقف واحد على جميع المواقف.

- **التفكير المستقطب أو الثنائي:** أو التفكير بلغة الكل أو لا شيء **all-or-nothing thinking**، ويعني ميل الفرد إلى التفكير بصورة مطلقة من قبيل النجاح الكامل أو الفشل التام؛ أي التطرف والشطط في التفكير والحكم على الوقائع والأحداث بطريقة متطرفة، فهي إما بيضاء أو سوداء، حسناء أو رديئة، رائعة أو فظيعة، صادقة أو خاطئة دون أن يدرك أن الشيء الواحد الذي يبدو في ظاهر الأمرسيئا قد تكون فيه نواح إيجابية أو يؤدي إلى نتائج إيجابية.

- **الشخصنة أو التمثيل الشخصي Personnalisation**: تفسير الأحداث من وجهة نظر المريض حيث يفسر الأحداث على أنها تنطبق عليه وتحل وجهات النظر الذاتية على مَحمَل شخصي، أي تفسير الأحداث من وجهة النظر الشخصية للمريض، حيث يعزو وقوع الأحداث إلى نفسه بينما هي في الحقيقة ليست كذلك **(إسماعيل، 2015، ص89)**.

وقد أضاف بيك خمسة تشويهات معرفية جديدة لها دورها الفاعل في توتر العلاقات المختلفة، هي:**(عادل عبد الله، 1999، ص100-101)**:

1- الرؤية الضيقة (النفق): والتي لا يدرك الفرد من خلالها وفي ضوئها سوى ما يتفق مع حالته العقلية فقط.

2- التفسيرات المنحازة أو العزو السلبي والذي يتعلق بشريك الفرد.

3- إطلاق أسماء أو مسلمات سلبية على الأشياء والأشخاص.

4- قراءة العقل أو الأفكار **mind reading** والتي تفترض أن الفرد يعرف ما يفكر فيه شريكه، وأن هذا الشريك يجب أن يكون قادرا على أن يقوم بتخمين ما يفكر فيه الفرد.

5- التعقل أو التفكير الذاتي **subjective reasoning** أو الاعتقاد بأن الفرد يشعر بأن انفعالاته قوية بما فيه الكفاية وأن هناك ما يبرر ذلك.

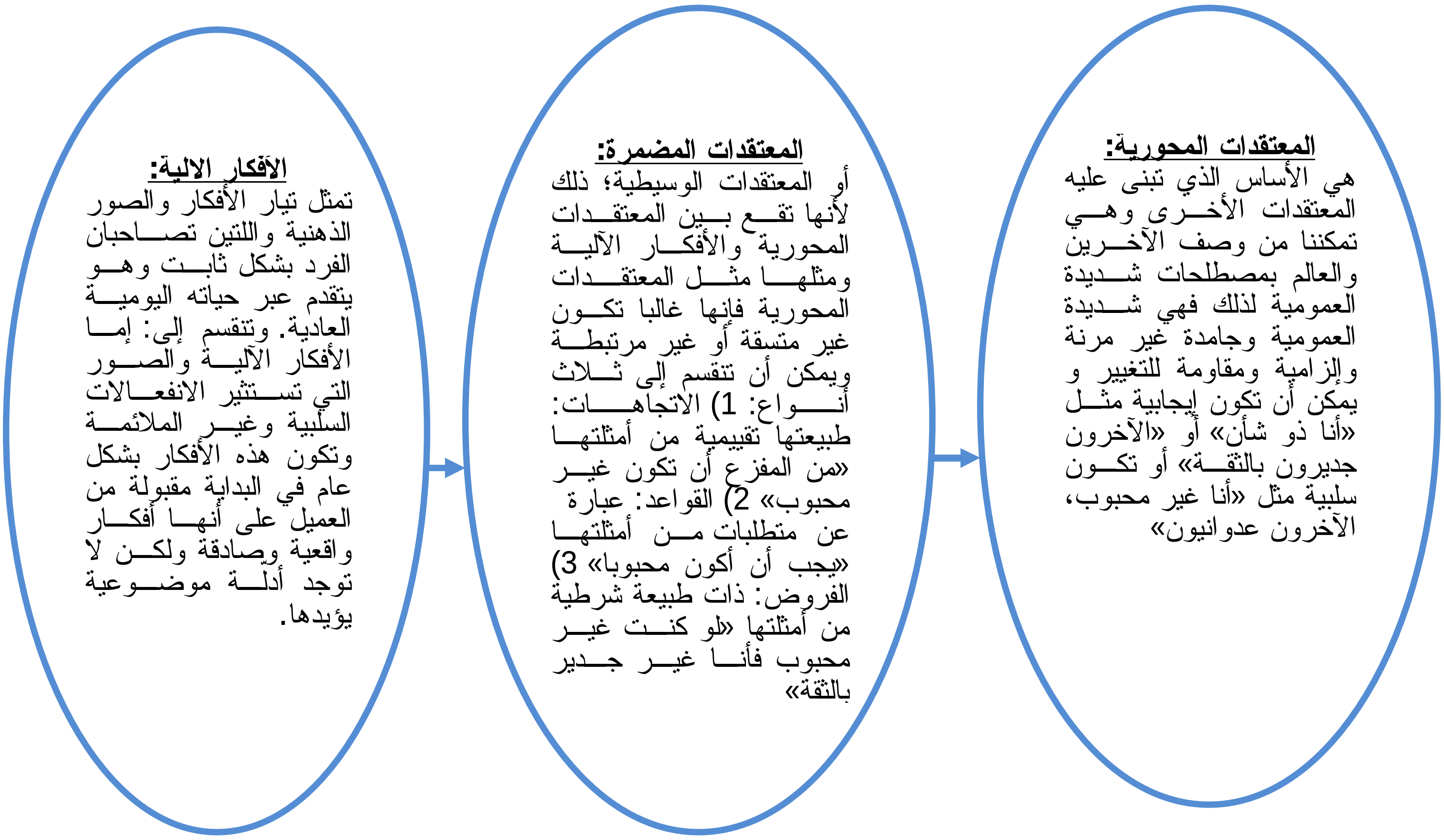
2- الثالوث المعرفي Cognitive Triad

عبارة عن معتقدات ووجهات نظر خاطئة يتبناها الشخص عن نفسه وعن الآخرين وعن الحياة ومشكلاتها فتسبب له الاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب والعدوان والغضب وهزيمة الذات وغيرها من الاضطرابات الانفعالية الأخرى. ويتألف الثالوث المعرفي من ثلاثة عناصر معرفية تتضمن:

1. نظرة وإدراك الفرد لنفسه وللآخرين والبيئة من حوله.

2. ميل المكتئب إلى تفسير تجاربه بطريقة سلبية، فهو يرى أن العالم يفرض عليه مطالب ومصاعب لا تقهر ولا يمكن تذليلها للوصول إلى أهدافه في الحياة فهو مهزوم لا محال.

3. النظرة السلبية إلى المستقبل، فالمكتئب يتنبأ بأن مصاعبه الحالية سوف تستمر إلى ما لا نهاية **(إسماعيل، 2015، ص90)**.



شكل (04) المخططات المعرفية عند آرون بيك

5.1.6. الفنيات الإرشادية الشائعة في الإرشاد المعرفي السلوكي:

فيما يلي عرض لبعض الفنيات الإرشادية الشائعة التي يستخدمها العلاج المعرفي السلوكي ومنها ما حدده **(جهاد علاء الدين وعز الدين عبد الرحمن، 2011)**:

1- التدريب على حل المشكلات: يعمل هذا الأسلوب على تطوير مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في حالة مواجهتها، وتسير هذه العملية عبر الخطوات التالية:

- الاعتراف بالمشكلة وإدراكها.
- تعريف المشكلة وتحديدها.
- اقتراح الحلول الممكنة.
- اختيار أحد الحلول.
- التنفيذ.

2- إعادة البناء المعرفي cognitive restructuring: لقد تطورت معظم أساليب العلاج المستخدمة في إعادة البناء المعرفي مباشرة من أعمال كل من إليس **(Ellis,1984)** و**بيك** وآخرين **(Beck, 1993; Rush, Shaw. And Emery, 1979)**. ويهدف اتجاه إليس إلى تعليم المسترشدين أساليب لتحديد كيف تتأثر العلاقة بين المشاعر والسلوك بالمعتقدات وليس بالأحداث، من خلال نموذج **(ABC)**.

3- الضبط الذاتي Self-control: فيه يعمل الفرد على إحداث تغيير في سلوكه عن طريق إحداث تعديلات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في هذا السلوك.

وتصنف استراتيجيات ضبط الذات إلى ثلاثة أنواع:

- **الإستراتيجية البيئية:** وتتضمن تغيير الأوقات والأشخاص والأماكن أو المواقف حيث يتعرض الفرد لخبرة السلوك الصعب المستهدف التحكم به.

- **الإستراتيجية السلوكية**: تشمل على تغيير المقدمات الممهدة أو نتائج السلوك.

- **الإستراتيجية المعرفية:** تتضمن تغيير الأفكار والاعتقادات المرتبطة بالسلوك المستهدف من خلال تعليم المفاهيم والمهارات، وتطبيق هذه المهارات في الحياة اليومية للمشاركين خلال مهام الواجبات البيتية.

4- تعديل الأفكار والمشاعر السلبية: تكون المشكلة الرئيسية في التفكير السلبي لكونه يبدو كما لو كان نهائيا لا يقبل التغيير أو لا جدال فيه. لكن إذا تعلم العميل أن يسجل أفكاره هذه فإن ذلك يؤدي إلى التقليل من تأثيرها لأن ذلك يجعلها مجرد أفكار يمكنه النظر إليها ورؤيتها كظاهرة نفسية فقط، الأمر الذي يساعد في زيادة وعي العميل والتباعد بينه وبين أخطاء تفكيره، ما يؤدي إلى تمهله قبل الوقوع في مثل هذه الأخطاء مستقبلا، ويتم ذلك من خلال محاولة إيجاد أدلة مضادة للأفكار السلبية أو الوصول للمشكلات باستخدام بدائل.

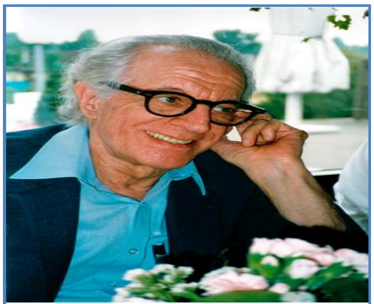
5- لعب الدورRole Play: إذا أُتيح للفرد أن يعبر عن اتجاه جديد أو معتقد عقلاني مناسب وأن يعيد ويكرر ذلك فإن الاتجاه الجديد سيتحول في الغالب إلى خاصية دائمة. ومن المعروف أن التغيّر الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشياء قبل وقوعها.

فالفرد من خلال القيام بلعب أدوار مختلفة تمثل الموقف الذي يمكن أن يؤدي إلى اضطراب سيتمكن من أن يستبق من خلال التفكير في هذه المواقف –التغيّر أو السلوك الذي سيحدث. ومن ثم فسيدخل المواقف الجديدة بثقة أكبر. فضلا عن هذا فإن المشاعر الإيجابية التي تسيطر عليه، بعد أن يتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة ستطلق بشكل مباشر على المقولة الرئيسية في العلاج، وهي أن التفكير في حدوث الأشياء بشكل مخيف، أسوأ من الأشياء نفسها، وأن الاضطراب يتولد بسبب طبيعة التفكير في الأمور، أكثر مما يتولد من تلك الأمور ذاتها، كما أن لعب الدور يساعد الفرد على تعلّم المهارات الاجتماعية المصاحبة للدور.

6- الواجبات المنزلية: إن الواجب المنزلي من المهم جداً لأنه يرفع الوعي لدى المسترشد من خلال قدرته على الاستمرار في الإرشاد حتى بعد انتهاء الجلسات، وذلك لأنه فعليا تعلم العديد من المهارات، وتختلف طبيعة مهام الواجبات المنزلية وأنواعها اختلافاً كبيراً وواسعاً حسب المسترشد وطبيعة المشكلة والعملية الإرشادية **(عليان، 2018، 33-34).**

2. اتجاه ألبرت إليس للإرشاد العقلاني الانفعالي:

1.2. نبذة عن حياة ألبرت إليس:



شكل رقم (05): العالم ألبرت

ولد (ألبرت **إليس**) سنة 1913 في مدينة **(يتسبيرغ)** في **(بنسلفانيا)** وانتقل مع عائلته إلى **(نيويورك)** وفي عام 1934 تخرّج من كلية نيويورك متخصصا في مجال الأعمال. في 1943 تحصل على درجة الماجستير في علم النفس. وفي عام 1947 تحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من جامعة **(كولومبيا)**، بدأ حياته العملية محللا نفسيا متخذا المذهب (**الفرويدي)** حتى عام 1953 أين بدأ ممارسة أفكاره التي صاغها في نظريته التي سماها **(العلاج العقلاني)** وفي سنة 1961 أعاد تسميتها بنظرية **(العلاج العقلاني الانفعالي)** وعدّل تسميتها في 1993 إلى نظرية **(العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي) (نمير حسين، 2008).**

نشر أول كتاب له في **(REBT)** بعنوان: **"كيف تعيش مع عصابي"** عام 1957 **How to live with a neurotic, 1957**، وبعد عامين من ذلك العمل، قام بتأسيس ما يسمى بمعهد الحياة العقلانية حيث يتم بهذا المعهد ورش عمل لتعليم مبادئ هذا الأسلوب لبعض المعالجين الآخرين. وقد أدخل اكبر محاولة لاستخدام العقل والمنطق في عملية الإرشاد النفسي، ففي البداية سمى بالعلاج العقلي ثم العلاج العقلي الانفعالي في مرحلة تالية. وساهم في تعليم مرضاه، كيف يغيّرون تفكيرهم ليتفق مع الأسلوب العقلي في حل المشكلات. وقد ألَّف كتاباً بعنوان "العقل والانفعال في العلاج النفسي".**(الفحل، 2009، ص90).**

نشر **(إليس)** المئات من المقالات والبحوث العلمية والأشرطة المرئية والصوتية. منحت الجمعية الأمريكية في **2003** لقب العالم النفسي الثاني **(لألبرت إليس)** بعد **(كارل روجرز)** وفي عام **2005** نشر كتابه الثامن والسبعون بعنوان **"طريق تقدير الذات"**. توفي "إليس" في **24 جوان 2004 (نمير حسين، 2008).**

2.2. تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي: Cognitive –Emotive Therapy

توصل (إليس) في يناير **(1955)** إلى ما أسماه بالإرشاد العقلاني وغيَّر اسمه لاحقاً في عام **(1961)** إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي. ويرجع (إليس) نشوء الأمراض النفسية إلى ما تم تعلمه من الأفكار غير العقلانية من الناس المهمين خلال فترة الطفولة بالإضافة إلى ما يبتدعه الأطفال أنفسهم من اعتقادات غير منطقية وخرافات، وبعد ذلك يقوم الناس بإعادة تنشيط هذه الاعتقادات غير الفعالة من خلال الإيحاء الذاتي والتكرار. وتنتج معظم الانفعالات من التفكير ويشكل اللوم للنفس وللآخرين حجر الأساس في معظم الاضطرابات الانفعالية**(محمد علي، 2017، 652).**

الإرشاد العقلاني الانفعال هو أحد مداخل الإرشاد المعرفي السلوكي الحديث في الإرشاد النفسي يؤمن بالدور الفعال للتفكير في نشأة واستمرار الاضطرابات الانفعالية والسلوكية للفرد. هدفه الرئيسي ليس تخليص المسترشد من الأفكار اللاعقلانية فقط بل خفض اضطراباته الانفعالية ذات الصلة بالسلوك غير السوي إلى أدنى درجة ممكنة**(عبد الله هشام، 2009، ص5).** ومن التعاريف الواردة في التراث الأدبي لهذا الاتجاه ما يلي:

- عرّفه (إبراهيم محمود، **1992**) بأنه: أحد الأساليب الإرشادية الذي قدّمه "إليس" ويهدف إلى تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية واللامنطقية في سلوك العميل وتعديلها إلى أفكار ومعتقدات عقلانية منطقية سليمة وتبنّي العميل فلسفة جديدة في الحياة. **(ابراهيم محمود، 1992، ص18).**

- عرّفه (عبد الله محمد، **2000**) بأنه: نمط إرشادي تتمثل أهدافه في خفض حدة الاضطرابات الانفعالية إلى أقل حد ممكن ومساعدة العميل على التحليل المنطقي لاضطرابه بما يساعده

في تحقيق الهدف السابق، إضافة إلى تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية تحقق للفرد التوافق وتجعل منه إنساناً سويا، ويشير أيضا إلى أنه إذا كانت عملية الإرشاد في ضوء هذا الاتجاه، تتمثل في علاج اللامعقول بما هو معقول فإن دور المعالج يتمثل في مساعدته من التخلُّص من الأفكار والاتجاهات اللاعقلانية واللامنطقية وأن يحل محلها أفكارا واتجاهات عقلانية ومنطقية **(الحجار، 2000، ص72).**

- عرّفه (حسين طه، **2004)** بأنه: أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشدين 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.**(حسين طه، 2004، ص86).**

3.2. نظرية ألبرت إليس في الإرشاد العقلاني:

تستند هذه النظرية إلى فلسفة فكرية تنتمي إلى مدارس يونانية ترجع نشأتها إلى عام **2500 ق.م**، ويرجع الفضل لبعض شخصيات التاريخ القديم على تطوير العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني **(REBT)** ومن بين هذه الشخصيات: "ابكتيتوس" **Epictetus** والذي عاش في القرن الأول بعد الميلاد. و"ماركوس أوريليوس" **Marcus Aurelius** الإمبراطور الروماني. ويروى عن " ابكتيتوس" أنه قال: الرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأشياء المحيطة بهم وإنما بسبب نظرتهم إلى تلك الأشياء. **(الفحل، 2009، ص127).**

يعتبر **(Ellis, 1978)** من أبرز علماء هذا المنظور الذي أطلق على نظريته اسم النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية **Rational Emotive Behavior Theory (REBT)**، الذي شرح أفكاره من خلال نموذج **(ABC model)**. الأحداث **(Activating event) (A)** والمعتقدات **(Beliefs) (B)**، والنتائج الانفعالية والسلوكية **(Consequences) (C)** الذي يوضح العلاقة بين المعتقدات والأحداث الحياتية والنتائج الانفعالية والسلوكية المتعلقة بها **(الشحادات، 2017، ص36).**

ذكر الحنفي أن منهج "إليس" في تناول الاضطرابات قد قام على دعائم فلسفية موغلة في القدم تعود إلى مدارس أسسها "زيتون" عام **3000 ق.م** منها "المدرسة الرواقية" التي أطلق عليها المسلمون: مدرسة أصحاب المضلة والروحانيين **(الحنفي، 1994، ص473)**. رأى (إليس) أن البشر يشتركون في غايتين أساسيتين أولهما المحافظة على الحياة والثانية الإحساس بالسعادة النسبية والتحرر من الألم، وأن العقلانية تكون من التفكير بطرق تسهم في تحيقي هذين الهدفين على حين أن عدم العقلانية يشتمل على التفكير بطرق تقف حجر عثرة في سبيل تحقيقها، وبذلك فإن العقلانية يمكن تعريفها على أنها "استخدام المنطق في تحقيق الأهداف السريعة والبعيدة" **(محمد علي، 2017، 652).**

توضح ذلك في نظريته المصاغة حسب نموذج **ABCDE** المُقدمة في الجدول رقم **(01)** الذي يوضح الأطر التي يستند عليها الاتجاه العقلاني الانفعالي: **(إبراهيم إبراهيم، 1994، ص166)** و **(لويس كامل، 1994، ص185):**

جدول رقم (01): نموذج A.B.Cفي الاتجاه العقلاني الانفعالي

A: Activating Experience	**أ- خبرة المثير**
B: lrrational Belief System	**ب- نظام المعتقدات اللاعقلانية**
C: Emotional consequence	**ج- نتيجة انفعالية (اضطراب)**
D: dispute	**د- الدحض (شرح وتفسير وتنفيذ الأفكار اللاعقلانية)**
E: effet Psychological Health	**ه- الأثر (بناء فلسفة جديدة في الحياة)**

ويمكن توضيح الرموز كما يلي:

يتعرض الأفراد لأحداث مثيرة صادمة مثل الوفاة، الفشل في الامتحان، الفصل من العمل أو من المدرسة أو غيرها من الأحداث الصادمة التي تصرع الفرد وتمثل خبرات مؤلمة تؤدي إلى حدوث استجابة انفعالية **(C)** سببها الرئيسي ليس الخبرات المثيرة الصادمة **(A)** وإنما العمليات المعرفية الوسيطة والحدث الذاتي الذي يمثل نظام المعتقدات والأفكار اللاعقلانية **(B)** المرتبطة بظروف الفرد النفسية وتنشئته الاجتماعية.

وتعتبر الحالتين **(D)** و **(C)** من مهام المرشد العقلاني الانفعالي إذ يقوم بتفسير وتنفيذ ودحض الأفكار اللاعقلانية للمسترشد ما يرمز له "إليس" بالحالة **(D)** كما يساعده على بناء وتبني فلسفة جديدة في الحياة، مبنية على أفكار عقلانية وسلوك سوي يحقق التوافق والصحة النفسية ما يرمز لها بالحالة **(C).**

أوضح "إليس" من خلال نظريته **(A.B.C)** كيف تؤثر الأفكار على الانفعال وتؤثر أيضا على السلوك حيث أشار إلى أن "لو أن حدث معيّن (A) مثل الرسوب في الامتحان قد أثار استجابة انفعالية **(C)** كالغضب أو الاكتئاب، قد يبدو أن هذه الاستجابة جاءت نتيجة الموقف المُحرض **(A)**، ولكن في الواقع لا يكون هو السبب الرئيس لأن الاستجابة الانفعالية تختلف باختلاف طريقة إدراك وتفسير وفهم الموقف **(B)** التي تعتبر مسئولة عن ذلك الانفعال مثل القلق المرتفع الذي يرجع بالدرجة الأولى إلى الأفكار غير المنطقية لدى الشخص، وعند مواجهة الأفكار غير المنطقية ودحضها بشكل فعّال فإن الاضطراب يصل إلى أقل مستوى أو يختفي **(محمد علي، 2017، ص ص 651-652)**.

4.2. أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي:

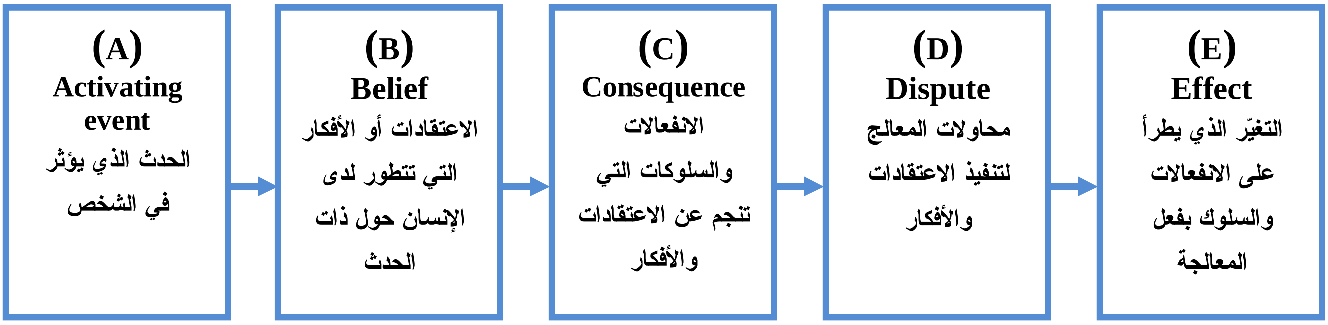
ذكر كل من **(أحمد شاهين و نزيه حمدي، دون سنة، ص11)** و**(العامري، 2000، ص12)** هذه الأهداف في ما يلي:

- العمل على تغيير نمط التفكير غير الواقعي، غير الناضج، والملحاح **demanding** والقطعي **absolute** إلى نمط واقعي من التفكير والسلوك الناضج والمنطقي والعملي، وذلك من خلال تشجيع المسترشد على التخلي عن أفكاره اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار عقلانية، من خلال تعليمه العلاقة بين هذه الأفكار وما يعانيه من اضطراب عاطفي. وهذا بدوره يؤدي إلى ردود فعل انفعالية أكثر ملاءمة لمواقف الحياة، والإجراء الأساسي المستخدم لتحقيق ذلك هو التنفيذ **disputing** الذي يعني التحدي المنطقي للمعتقدات اللاعقلانية.

- وضع (Ellis, 1987) الهدف الرئيس للعلاج العقلاني الانفعالي وهو تشجيع العميل على إحداث تغير فلسفي عميق في مجالين رئيسيين هما: اضطراب الذات واضطراب القلق.

- مساعدة العميل قدر الإمكان من الناحية الإنسانية على التخلي على هذه المجموعات اللاعقلانية لأفكاره واستبدال التفكير العقلاني بها.

- مساعدة العميل على السعي لتحقيق أهدافه الرئيسية طويلة الأمد، وتقبل ذاته قدر الإمكان، واكتساب المهارات التي يستطيع استخدامها كعميل في مرحلة لاحقة لتجنب حدوث مزيد من الاضطرابات في المستقبل.



شكل (06) نموذج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ"إليس". (محمد علي، 2017، ص652).

4.3. مسلمات نظرية "إليس" في الإرشاد العقلاني الانفعالي:

يرتكز الإرشاد العقلاني الانفعالي على المسلمات التالية:

- الإنسان كائن عاقل منفرد في نوعه وهو حين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

- الاضطراب الانفعالي والسلوكي للفرد هما نتيجة للتفكير غير العقلاني كما أن التفكير والانفعال غير منفصلين.

- التفكير غير العقلاني يرجع إلى التعلم المُبكر غير المنطقي.

- تستمر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الفرد باستمرار الحديث الذاتي السلبي ذات الصلة أولاً بالأحداث الخارجية وثانياً بالمفاهيم والمعتقدات والاتجاهات التي يتبناها الفرد نحو هذه الأحداث.

- يمكن مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير حيث يصبح الفرد خلالها منطقياً ومتعقلا ويتعين على المرشد حينها أن يُبيّن للمسترشد أن مصدر الاضطراب هو حديثه الذاتي السلبي **(باترسون، 1990، ص176)**.

إن تأثير المعتقدات اللاعقلانية ليس على الجانب النفسي فقط، بل على الجانب الفسيولوجي فقد قام "هارس وآخرون" **Harris & al** دراسة حول المعتقدات العقلانية وأثرها على الجانب الفيسيولوجي حيث أشارت النتائج إلى ما يلي **(الفحل، 2009، ص129)**:

* ارتفاع متوسط درجات الاهتمام والهدوء لدى أصحاب المعتقدات العقلانية، بينما ارتفعت متوسطات درجات القلق لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية.

* وجود فروق دالة إحصائيا في قياس درجة ضغط الدم بين أصحاب المعتقدات العقلانية وأصحاب المعتقدات غير العقلانية ولصالح العقلانية، حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع ضغط الدم لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية مقارنة بأصحاب المعتقدات العقلانية.

رأى **(إليس)** أن تغيير الانفعالات وحدها لا يؤدي إلى تغيير التفكير كما أن تغير التفكير وحده لا يؤدي إلى تغيير الانفعالات بل أن هناك علاقة دائرية بين التفكير والانفعال والسلوك حيث أن الأفكار تؤثر على المشاعر وسلوكه وأن الانفعالات تؤثر على أفكار الفرد وسلوكه، وإن سلوكات الفرد تعكس ما للفرد من أفكار ومشاعر.**(بهنسي، 2005، ص213)**.

5.2. مفاهيم الإرشاد العقلاني الانفعالي:

أشار **(فرج، 1992)** أن إليس**(Ellis)** اكتشف من خلال خبرته وتجاربه السابقة عددا من المفاهيم الهامة في الإرشاد والعلاج النفسي وكان لها أهميتها في بلورة وظهور نظريته وهي كالتالي:**(فرج، 1992، ص28)**

- **التحدث إلى الذات:** حيث أن ما يُردده الفرد لذاته من جمل وعبارات وأفكار لاعقلانية ولا واقعية التي لا تقوم على خبرة تجريبية دقيقة تسبب اضطرابات انفعالية وسلوكية لدى الفرد.

- **التقييم الذاتي:** إذ يلجأ الفرد بعد كل موقف إلى تقييم ذاته من حيث أفكاره وأفعاله وغالبا ما يتسم هذا التقييم بالسلبية وشدة لوم الذات ولا يعتمد ذلك على الموضوعية ما يساعد على حدوث اضطرابات نفسية سلوكية.

- **المساندة الذاتية:** تعتبر صورة من صور التدعيم الذاتي غير الظاهر حيث يميل الفرد إلى مساندة ذاته في مواقف أخرى غير أن هذه المساندة غالبا ما تكون قائمة على مهارات اجتماعية غير سليمة وتفتقر إلى التفكير العقلاني والخبرة الميدانية ما يؤثر في انفعال الفرد وسلوكه.

- **الأفكار اللاعقلانية**: لقد حدد إليس **(Ellis)** في كتابه **(العقل والانفعال في العلاج النفسي) Reason and Emotion in Psychotherapy (Ellis, 1977)**، إحدى عشرة فكرة اعتبرها أفكارا لاعقلانية، هي المسئولة عن الاضطرابات النفسية، وتؤدي إلى إحداث تشويش في التفكير لدى الفرد، وعدم توافق مع الذات ومع الآخرين. وعادة ما تتشكل هذه الأفكار وتتحكم في تفكير الكثيرين من الذكور والإناث، ويتحدثون بها على هيئة "ينبغيات" **shoulds** أو مفروضات و وجوبيات أو لزوميات **oughts and musts**؛ إن هذه الأفكار موجودة لدى الأطفال والمراهقين والبالغين الكبار، ويكون وراء هذه الأفكار مصادر مختلفة، وهي تنمو في أثناء التربية منذ مرحلة الطفولة. وتتفاوت أسباب التفكير اللاعقلاني، فمنها الجهل والتصرف بحماقة والتصلب والأساليب الدفاعية واللامبالاة، وغيرها، وهذه الأفكار هي:

- طلب التأييد والاستحسان **Demand of Approval** من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومؤيدا من جميع المحيطين به.

- ابتغاء الكمال الشخصي **Personal Perfection** يجب أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة والإنجاز في جميع الجوانب، حتى يعتبر نفسه مستحقا للتقدير **(أحمد شاهين ونزيه حمدي، دون سنة، ص9-10).**

- اللوم الزائد للذات والآخرين، بعض الناس أشرار وخبثاء لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على تصرفهم الشرير والخبيث.

- توقع الكارثة أو المصيبة **catastrophizing**؛ إنها لكارثة حقا أو مأساة عندما لا تتحقق الأشياء كما نرغب أن تكون أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه.

- اللامسئولية الانفعالية؛ وتمثل التعاسة وعدم الإحساس بالسعادة بسبب الظروف والأحداث الخارجية، فالإنسان لا يمتلك القدرة على التحكم في أحزانه وهمومه.

- القلق والاهتمام الزائد **anxious and over concern**؛ هناك أشياء خطيرة ومخيفة تبعث على الهم والضيق والانزعاج، وعلى الفرد أن يتوقعها دائما، ويكون مستعدا للتعامل معها ومواجهتها حين وقوعها.

- تجنب المشكلات **problem avoidance**؛ من الأفضل بل الأيسر أن يتجنب الفرد المشكلات والمسئوليات، لأن ذلك أفضل من مواجهتها.

- الاعتمادية **dependency**؛ يجب أن يعتمد الفرد على الآخرين، وينبغي أن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه دوما.

- الشعور بالعجز **helplessness**؛ الأحداث والخبرات الماضية تحدد السلوك الحالي، وتأثير الماضي قدر لا يمكن تجنبه، فإذا كان هناك أمر أثر بقوة على حياة الفرد، فإن هذا الأمر سوف يستمر له التأثير نفسه.

- الانزعاج لمتاعب الآخرين **upset for people’s problems**؛ يجب أن يشعر الفرد بالحزن والتعاسة، لما يعانيه الآخرون من مشكلات ومصاعب.

- كمال الحلول وتمامها **perfect solution**؛ هناك حل واحد صحيح وكامل لمشكلات الفرد، يجب الوصول إليه، وإنما كارثة إذا لم يوجد الحل.

وردت أفكار إليس الإحدى عشر بمصطلحات ومفاهيم عديدة في كتاباته، وهي تنطوي على المعاني نفسها مثل: غير منطقية **illogical** وخطأ **mistak**، ودوجماتية (جازمة) **dogmatic**، وغير واقعية **unrealistic** أو غير معقولة **unreasonable (أحمد**

شاهين و نزيه حمدي، دون سنة، ص10). هذه الأفكار اللاعقلانية، تؤدي بمن يعتنقها إلى العدوانية، أو بعض الاضطرابات النفسية، ولكن حينما يستطيع قهر هذه الأفكار ويستبدلها بأفكار منطقية عقلانية، يمكن له في هذه الحالة الوصول إلى السوية، ويصبح من الصعب التعرض للاضطرابات النفسية.

مما تقدم يمكن طرح سؤال؛ هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وأبعاد الشخصية؟ وإجابة على ذلك فقد قدّم دافيس **(Davies)** دراسة حول بعض أبعاد الشخصية والأفكار العقلانية، وقد أشارت النتائج إلى: وجود ارتباط دال بين متوسط درجات التقبل الذاتي غير المشروط والعصابية. ووجود ارتباط إيجابي بين المعتقدات غير العقلانية والعصابية وارتباط سلبي مع الانفتاحية **Openness**.

يمكن طرح سؤال: **هل الأفكار اللاعقلانية ثابتة في كل ثقافات العالم أم تختلف من مكان لآخر؟** إجابة على ذلك فقد قدم ستيل وآخران **(Stell & al)** دراسة حول تقييم المعتقدات الشخصية، وهي دراسة مقارنة بين عينات من جنوب أفريقيا والمكسيك وأمريكا. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينات الثلاث في متغير الثقافة. وهذا يدل على وجود فروق حقيقية في نماذج من المعتقدات غير العقلانية بين الثقافات المختلفة. **(الفحل، 2009، ص131).**

6.2. أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي:

تعددت وجهات النظر في تحديد أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي فقد ذكر الشناوي **1994** أن أهدافه تتمثل في: إزالة أو خفض النتائج غير المنطقية لاضطرابهم كما يهدف إلى تحقيق الصحة النفسية من خلال تكوين اهتمام ذاتي يعترف بحقوق الآخرين وتنمية الاستقلالية الذاتية والمسئولية واكتساب المرونة في التفكير والانفتاح على التغيّر الإيجاب **(الشناوي، 1994، 108).**

حدد **(إليس)** أهداف الإرشاد العقلاني الانفعال في ما يلي: **(الخطيب، 2003، 345).**

1- الاهتمام بالذات دون أن يصبح أنانيا أو يُخطئ في حق الآخرين.

2- اكتساب المرشد القدرة على التوجيه الذاتي وتحمل المسئولية الشخصية والاستقلالية.

3- اكتساب المسترشد القدرة على التحمل والصبر على الآخرين لتفادي الشجار وتحقيق التوافق الاجتماعي.

4- اكتساب المسترشد المرونة في التفكير وتقبل التغيير.

5- العمل على الوصول بالمسترشد إلى التفكير العلمي الموضوعي.

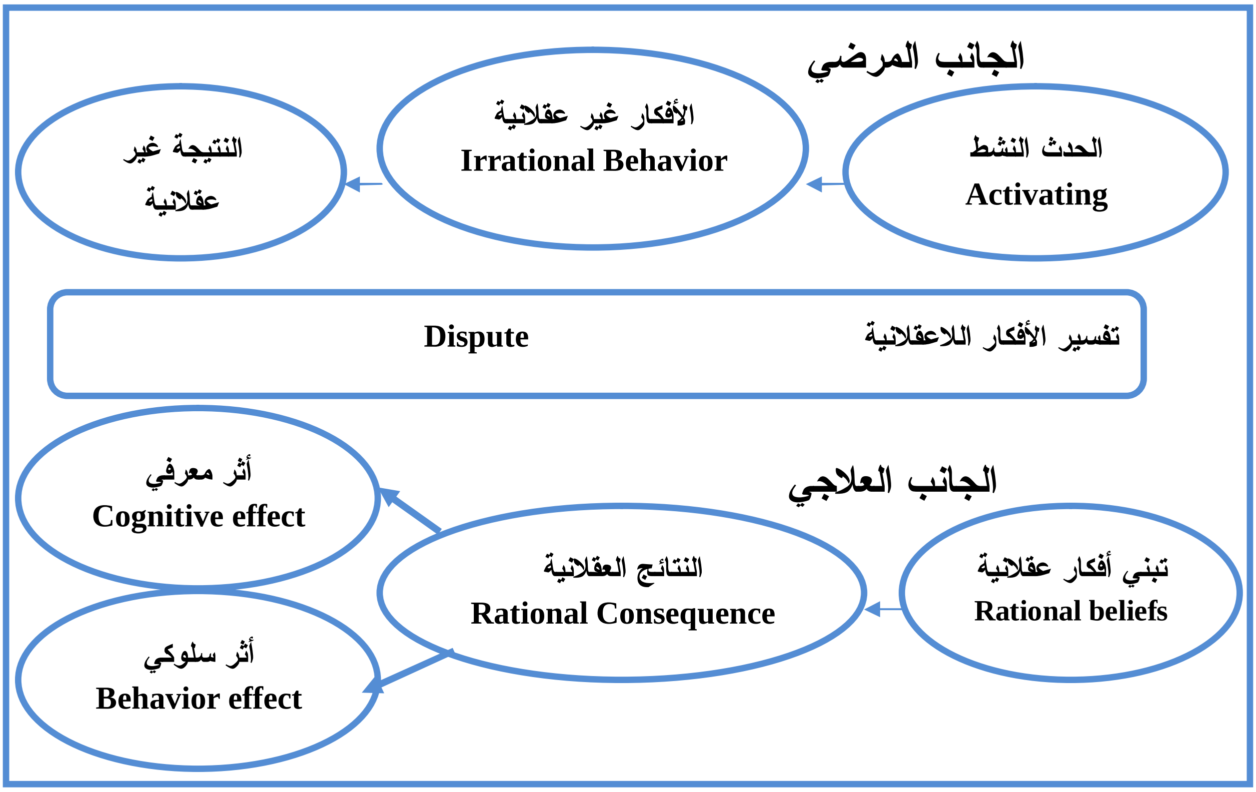
6- مساعدة الفرد على تعديل أفكاره غير العقلانية بمهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لديه ومساعدته للتوقف عنها، مع الحذر في الفصل بين مهاجمة المسترشد كفرد ومهاجمة لأفكاره المحبطة ومعتقداته الخاطئة.

7- توضيح العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وموضوع المشكلة ومعاناة الفرد فيها.

8- مساعدة المسترشد على الاستبصار من خلال فهم الارتباط الموجود بين التفكير اللاعقلاني بالاضطراب الذي يعيشه أولاً، من خلال إكسابه القدرة على استبدال التفكير المنطقي بالتفكير المنطقي العقلاني المنتج ثانياً.

7.2. فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي:

يعمل الإرشاد العقلاني الانفعالي للوصول بالمسترشد إلى تبني الأفكار العقلانية وفق الخطوات المبينة في الشكل التالي الخاص بعناصر العلاج والإرشاد العقلاني الانفعالي**(عوض، 2001، 94)**



شكل رقم (07): فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي "ألبرت إليس"

يستعين المرشد بفنيات متنوعة خلال التطبيق المنظم للأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية أثناء الجلسات العلاجية أو الإرشادية معتمداً في ذلك على الحوار اللفظي في المواجهات التي تتم خلال الجلسات التي تركز على إعادة بناء الفرد لفلسفة جديدة في الحياة بصورة شاملة تتمثل في: **(الحجار، 2000، ص122)**

- تبني رغبات لا تثقل على الفرد.
- تقبل الذات دون شروط.
- اتخاذ اتجاهات غير معادية وغير ناقدة للآخرين.
- تقبُّل قوي للواقع الذي لا يمكن تغييره.
- تسامح وتساهل دون شكوى من إحباط أو حرمان.
- إرادة العمل لتحسين ظروف الحياة لزيادة المتعة الشخصية.

حتى يمكن تحقيق هذه الفلسفة الجديدة في الحياة حدد **(إليس)** عام **1977** مجموعة من الفنيات الإرشادية والعلاجية التي يستخدمها المرشد أو المعالج النفسي في تحقيق أهداف عملية الإرشاد وتنقسم هذه الفنيات إلى:

أولا- الفنيات المعرفية: تساعد العميل على تغيير أفكاره اللاعقلانية وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة وتبني فلسفة واضحة تتضمن الوعي والاستبصار ومراقبة الذات حيث يتخلى العميل على تغيير سلوكه وانفعالاته ومراقبة ردود أفعاله لكل موقف أو حدث بعد اعترافه بمعاناته من الأفكار اللامنطقية. ومن الفنيات المعرفية:

1- **الحوار والمناقشة:** تُعد من أهم الفنيات المعرفية تأثيرا في الموقف التعليمي، لما لها من آثار إيجابية متنوعة تتمثل في إثارة اهتمام التلاميذ نحو المُتحدث والعمل على تركيز الانتباه وعدم تشتته، كما تساعد هذه الفنية على فهم أعمق لمحتوى الدرس وتوجيه التلاميذ لمهارات معينة**(زيتون، 1994، ص244).**

2- **وقف الأفكار:** المقترحة من طرف باين**(Bain)** حيث يطلب من المسترشد أن يُغمض عينيه وأن ينخرط في أفكاره غير المرغوبة ثم يصرخ المرشد بصوت عال (قف) حيث يوقف المسترشد أفكاره الخاطئة ويكرر ذلك مرة أخرى المسترشد في البيت **(أبو أسعد، 2011، ص32).**

3- **التخيُّلات العقلية والانفعالية:** يتخيّل المسترشد نفسه في موقف مؤلم ويستبدل مشاعره تلك بأخرى أقل حدةً وهدوءً.

4- **إعادة البناء المعرفي:** يساعد المرشد المسترشد على إعادة تقييم رؤيته غير الواقعية للمواقف المؤلمة والأحداث المخيفة إذ يكشف له أن أفكاره هي سبب إحساسه بالضعف والاضطراب وليس الحدث بحد ذاته **(كامل وحيد، 2005).**

ثانيا - الفنيات الانفعالية:

تتناول مشاعر المسترشد وأحاسيسه والمواقف الصادمة المثيرة والخبرات الماضية المتعلقة بمشكلة تعمل هذه الفنية على تغيير قيم المسترشد المحورية. ومن هذه الأساليب: أسلوب التقبل غير المشروط للمسترشد وأسلوب لعب الدور وأسلوب النمذجة وأسلوب المدح والدعابة والسخرية من الأفكار اللاعقلانية بجعل المسترشد يضحك على أخطائه ويستصغرها ويتقبل ذاته.

ثالثا - الفنيات السلوكية:

فنيات تساعد العميل أو المسترشد في التخلص من السلوك المُختل وظيفياً **Dysfunctional** وحدث العميل أو المسترشد على تغيير وتعديل سلوكه وتعزيز السلوك التوافقي ومساعدته على التغيير الجذري لمعارفه ومفاهيمه المتعددة عن ذاته وعن الآخرين والعالم ويعبر عنها **(إليس)** بأنها فنيات العلاج العقلاني السلوكي **Rational Behavior Therapy** وهي متعددة منها: الواجبات المنزلية المباشرة، التحصين التدريجي والتعلم بالنموذج.، النشاط المُوجه داخل الجلسات الإرشادية، تعلم ضبط الذات من خلال ضبط انفعالاتها وسلوكاتها، فنية الاستبصار والتعليم، فنية الاسترخاء والتخيُّل العقلي، كما استخدم **(Ellis)** أيضا فنية الدعابة المضادة، التفسير والتنفيذ، الحث والإقناع، الإيحاء، التعزيز، التدريب التوكيدي، المواجهة الشخصية، التدريب على المهارات، القراءة، وحكاية القصص، تعلم أسلوب التفكير العلمي واستخدام أساليب تربوية، وربط الأحداث بالنتائج.

تقوم دعائم نظرية إليس في الإرشاد والعلاج العقلاني على تأثير الأفكار في الانفعالات والسلوك، ويهدف إلى إقناع المسترشد بأن معتقداته غير منطقية، وأن توقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية تؤدي إلى سوء التكيف الذي يعيشه المسترشد، وتعرضه إلى الضغوط النفسية والاضطرابات، وتقلل من تقديره الإيجابي لذاته. ويهدف الإرشاد إلى تعديل الإدراك المشوه لدى المسترشد، وإبداله بطرق أخرى لتفكير أكثر ملاءمة، مما

يؤدي إلى إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لديه. وقد صنفت ثلاثة أنماط من التنفيذ على شكل استفسارات، وهي كالآتي: **(أحمد شاهين ونزيه حمدي، دون سنة، ص ص11-12)**

أ. **التنفيذ المنطقي** **Logical Disputation**، ويتم ذلك من خلال التساؤلات: هل هذا المعتقد منطقي؟ وهل هذا المعتقد حقيقي؟ ولماذا هذه الفكرة حقيقية؟

ب. **التنفيذ العلمي** **Scientific Disputation**، ويتم ذلك من خلال التساؤلات: هل يساعد هذا المعتقد على حل المشكلات الخاصة؟ وهل يساعد على إنجاز الأهداف وتحقيق الطموحات؟ وهل يزود الفرد بنتائج إيجابية؟

إن تنفيذ المعتقدات اللاعقلانية يقود إلى تطوير معتقدات عقلانية فعالة **Rational Effective Beliefs**، مثل: أُفضل وأرغب بدلا من يجب وينبغي. وعندما يدرك المسترشد المعتقدات العقلانية الفعالة ويتعلمها، سيقوده ذلك إلى تطوير مشاعر مناسبة وجديدة **New Feelings** كالانزعاج والضيق بدلا من الغضب والإحباط

7. أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في دعم فاعلية الذات:

لقد أوضحت أبحاث باندورا **(Bandura, 1977)** أن الاعتقاد في قدرة الفرد على التغيير الناجح للسلوك مؤشر على التغيير الفعلي للسلوك. لذا، فإن اعتقاد العميل في قدرته على تغيير السلوك بنجاح (فاعلية ذات لديه) هام في الشروع في تغيير السلوك. ودور المرشد النفسي يتمثل في تشجيع فاعلية الذات من خلال تعزيز التغيير الإيجابي للسلوك، ومن خلال إرشاد العميل نحو نقاط ناجحة اتخذت أو يحاول العميل اتخاذها نحو تغيير السلوك.

تم الاعتماد على اتجاه الإرشاد المعرفي السلوكي في هذه الدراسة لما ثبت عنه من فعالية في العديد من الاضطرابات السلوكية إذ استخدمه "إليس" صاحب التوجه العقلي الانفعالي في علاج المضطربين سلوكياً والذين يسلكون سلوكا مضاداً للمجتمع **(عمارة، 1985، ص56)**. وتوالت دراسات أخرى في نفس التوجه منها: دراسة تحقيق الذات لطلاب

الجامعة **فيندلي (Fundly, 1974)**، ودراسة عن التخلف الدراسي والتحصيل العلمي "**ساندري**" **(Sundry, 1975)**، ودراسة عن تعديل السلوك داخل الفصل المدرسي"**رايموند دابوب**" **(Diguiseppe, 1976)** ودراسة تدريب الطلاب على العمل الاجتماعي"**تورانس روبرتس**" **(Roberts, 1977)**. استخدم هذا النوع من الإرشاد مع طلاب المدارس المتوسطة فيشر **(Fsher, 1981)**. ومن الجانب العربي أشارت **(سناء زهران، 2004، ص87)** إلى فاعلية هذا الإرشاد في الحالات التالية:

1- علاج المضطربين سلوكياً، والجانحين وحالات الإدمان.

2- حالات مشكلات الشباب.

3- حالات صغار السن.

4- حالات التخلف الدراسية.

5- حالات تعديل السلوك داخل الفصل الدراسي.

هذا وقد انتشر استخدام هذا التوجه من الإرشاد في العالم العربي منها دراسة **(الريحاني، 1985)** في الأردن ودراسة **(عمارة، 1985)** و**(إبراهيم، 1985)** ودراسة **(الشيخ 1986)** ودراسة **(الطيب والشيخ، 1990)**، و**(عبد الله، 1991)**.

8. البرامج الإرشادية:

1.8. تعريف البرامج الإرشادية:

هناك عدة تعاريف للبرامج الإرشادية نذكر منها:

- تعريف **(زهران، 1980، ص439)** بأنه: "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمُّهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه لدنة وفريق من المسئولين المؤهلين."

- تعريف **(طه حسين، 2004، ص283)** بأنه: "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي،وتتضمن مجموعة المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة يهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة."

2.8. الخصائص العامة للبرامج الإرشادية:

للبرامج الإرشادية خصائص أوجزها **(البطش، 2018، ص11)** فيما يلي:

1- التنظيم والتخطيط: يكون للبرنامج الإرشادي استراتيجية منظمة ومخطط لها من قِبل الخبراء الذين يمتلكون خبرات علمية وتطبيقية في مجال تصميم البرامج الإرشادية، فالتخطيط والتنظيم يتضمن تغطية عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيد له، ووضع الأهداف واختيار الأفراد المستهدفين وخطوات سيره، بحيث لا تسبق مرحلة الأخرى.

2- المرونة: البرنامج ليس ثابتاً قطعياً من حيث الجلسات والفنيات المستخدمة فيه، وإنما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها.

3- الشمول والتكامل: لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية معينة، وإنما الأخذ من كل ما هو مفيد وقيّم، بحيث يكون شاملاً لجميع الأبعاد الاجتماعية والنفسية والانفعالية، ومتضمناً أدوات قياس وفنيات وطرق عرض مناسبة للفئة والظروف المحيطة، ومتكاملاً كوحدة واحدة يكمل كل جزء الجزء الآخر وتكمل كل جلسة منه الأخرى.

4- الموضوعية: يجب أن يكون البرنامج موضوعياً من حيث المحتوى النظري الذي يستند إليه، ونظرة المرشد إلى الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة، والأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم والتقييم، الفنيات الإرشادية المستخدمة، والنتائج من حيث مناسبتها للبيئة المحيطة بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة.

5- الدقة وسهولة التطبيق: أن يكون البرنامج دقيقاً في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد النفسي والمسترشدين معا.

6- إمكانية التعميم: أي إمكانية تطبيقه إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يدرسها البرنامج.

3.8.أهمية البرامج الإرشادية:

ذكر **(العاسمي، 2015، صص34-35)** الفوائد التي يجنيها المتخصص في مجال تصميم وبناء البرامج الإرشادية في الآتي:

- إن تخطيط برامج الإرشاد والعلاج النفسي يُعدّ الدليل الموجه لكل من المرشد والمسترشد، وينبغي على الطرفين أن يتفقا على الخطة الإرشادية قبل تنفيذها.

- يُعد البرنامج الإرشادي أمراً مهماً وضرورياً للمرشد في التعرف إلى مدى ما تحقق من الأهداف المرحلية المتفق عليها، وكذلك الأهداف النهائية للخطة.

- يُعد البرنامج الإرشادي مفيداً للمرشد والمسترشد وذلك لتبيان جدواه بعد الانتهاء من تطبيقه ومعرفة الأثر الذي أحدثه في سلوك المسترشد فكرياً ونفسياً واجتماعياً.

- يساعد البرنامج الإرشادي المرشدين على تحليل آليات عمل التدخّل الإرشادي بأشكالها المختلفة، وتقويمها باستمرار وتعديل ما يلزم تعديله.

- يستفيد المرشدون من تدوين خطة الإرشاد بوضوح لما توفره لهم من حماية احتمال قيام بعض المسترشدين بمقاضاتهم في المستقبل، نتيجة لأخطاء ارتكبوها بحقهم على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو النفسي.

- يسهل البرنامج الإرشادي المُعدّ بإتقان في توضيح المشكلات التي يعاني منها المسترشد،وأساليب التدخل الإرشادي التي يقوم المرشد بتنفيذها خلال الجلسات الإرشادية.

- مناقشة وضع المسترشد النفسي والانفعالي مع فريق العمل الإرشادي الذي يضم في الغالب الطبيب النفسي والمرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي، والذي يساعد في نهاية الأمر على معرفة التغيّرات التي حدثت لدى المسترشد نتيجة للتدخل الإرشادي.

4.8. أهداف البرامج الإرشادية:

تسعى البرامج الإرشادية إلى تحقيق الأهداف التالية: **(حسين، 2004، ص ص 284-285)**:

- مساعدة الطلاب على التفاعل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.
- تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب.
- ترسيخ بعض القيم الدينية والخلقية والاجتماعية السوية.
- التدريب على ضبط الانفعالات والتحكم فيها.
- مساعدة الطلاب على الاستبصار بمشكلاتهم وإيجاد الحلول الملائمة لها.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتنفيس عن المشاعر والانفعالات والأفكار المكبوتة.
- تعديل أنماط وأساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي إلى سوء التوافق النفسي.
- تعديل الاتجاهات السلبية نحو الذات وتجاه المواقف والأحداث والأشخاص الآخرين.
- مساعدة الطلاب على تقبُّل الذات ومعرفة نواحي القوة والضعف لديهم.
- التدريب على المهارات الاجتماعية والمساهمة في الأنشطة المختلفة سواء كانت اجتماعية أو فنية...

تقدم البرامج الإرشادية مجموعة من الخدمات النفسية والاجتماعية والتربوية من خلال الإرشاد الجمعي تستند في أسلوب تقديمها على الإرشاد الجمعي وفق أسس مهمة.

5.8. الأسس النفسية والاجتماعية للإرشاد الجمعي:

ذكر **(الشحادات، 2017، ص ص 29-30)** هذه الأسس كما يلي:

1- الإنسان كائن اجتماعي لديه حاجات نفسية اجتماعية لا بد من اتباعها في إطار اجتماعي كئل: الحاجة إلى الأمن والنجاح والاعتراف والتقدير والمكانة والشعور بالانتماء والإحساس بالمسئولية والمسايرة وتجنب لوم السلطة والضبط والتوجيه.

2- تتحكم المعايير الاجتماعية التي تحدد الأدوار الاجتماعية في سلوك الفرد وتخضعه للضغوط الاجتماعية.

3- يعتبر التوافق الاجتماعي وتحقيقه هدفاً من أهداف الإرشاد النفسي.

4- تعتبر العزلة الاجتماعية سببا من أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية (Gazda (Ginter, & Horme, 2001

6.8. القوى الإرشادية والعلاجية في المجموعة:

1- **التفاعل الاجتماعي:** أي الأخذ والعطاء والتأثير المتبادل بين أعضاء المجموعة الإرشادية والمرشد.

2- **الخبرة الاجتماعية:** تتيح الجماعة كنموذج مصغر للمجتمع فرصة لتكوين علاقات اجتماعية جديدة واكتساب خبرات ومهارات اجتماعية في تحقيق التوافق الاجتماعي.

3- **الأمن:** يؤدي انتماء المسترشد إلى جماعة إرشادية إلى الشعور بالتقبّل والتخلص من الشعور بالاختلاف والاقتناع بأنه ليس وحده الذي يعاني من مشكلات.

4- **الجاذبية:** للجماعة جاذبيتها الخاصة لأعضائها وذلك بتوفيرها لأنشطة جماعية تتيح إشباع حاجات أعضائه وإشعارهم بالأمن وتحقيق الأهداف.

***ديناميكية المجموعة: Group dynamics**

تعتبر المجموعة الإرشادية وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد يتباين عددهم حسب المرحلة العمرية ، ويحدث بينهم تفاعل اجتماعي **(Interaction Social)** ويتحدد فيها سلوك أفرادها في الأمور التي تخص الجماعة سعياً لتحقيق هدف مشترك (**Corey & Corey ; Gazda, 1989) (الشحادات، 2017، ص31).**

خلاصة

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي من بين الأساليب الفعالة في تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة للأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية أو جسمية، حيث يُقدم في البرامج الإرشادية المختلفة لاستفادة الأفراد من مهارات وخبرات تساعدهم في حل مشكلاتهم التي مروا بها، كما تعتبر البرامج الإرشادية التنفيذ الفعلي لمفهوم الإرشاد النفسي الغني بالنظريات النفسية والسلوكية والعقلانية وغيرها تهتم بالجانب المعرفي؛ أين تتناول التفكير والمدركات والتصورات والمعارف والخبرات والمعتقدات إضافة إلى المستوى الوجداني المتعلق بالقيم والاتجاهات والمشاعر والأحاسيس والانفعالات، والوجدانيات، بشكل عام، والمستوى العملي(السلوكي) يركز على عمليات اكتساب الخبرات والمهارات وكل ما يتعلق بالممارسة والأداء العملي متضمنا مبادئ تعديل السلوك.

الفصل الثالث

فـاعليـة الــذات

تمهيد

1. **تعريف فاعلية الذات**
2. **فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها**
3. **نظرية التعلم الاجتماعي**
4. **مبادئ نظرية فاعلية الذات**
5. **أبعاد فاعلية الذات**
6. **مصادر فاعلية الذات**
7. **خصائص فاعلية الذات**
8. **مستويات فاعلية الذات**
9. **أنواع فاعلية الذات**
10. **العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.**

خلاصة

تمهيد

تعتبر الفاعلية الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لـ "**ألبرت باندورا**" لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك، وحسب "باندورا" فإن للفاعلية الذاتية أهمية مركزية، وهي اعتقاد الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ أعمال معينة ويؤثر هذا الاعتقاد في التوقعات، الاختيارات، الإصرار، المثابرة، والشعور بالمسئولية أمام الأعمال المعقدة ويساعد الاعتقاد بأن الشخص هو المسئول الخاص عن أعماله على التطور والنمو العام**(دودو، 2017، ص1).** ويحتاج جميع الأفراد إلى وجود مستوى من فاعلية الذات تساعدهم على إنجاز المهام حتى ولو كانت صعبة. وفي جميع مجالات الحياة.

1- تعريف فاعلية الذات:

فاعلية الذات من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث الذي وضعه **(ألبرت باندورا)**، ويمكن تعريفها كما يلي:

1-1- تعريف الفاعلية لغة:

المقدرة على انجاز الأهداف المحددة انجازا تاماً بأقل الإمكانات من جهد ووقت ومال**(أقرع، 2002، ص18)**.

1-2- تعريف الذات لغة:

ذات الشيء نفس الشيء عينه وجوهره فهذه الكلمة لغويا مرادفة لكلمة النفس والشيء، وتعتبر الذات أعم وأشمل من الشخص، لأن الذات تطلق على الجسم وغيره والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط **(ابن منظور، 1988، ص13)**.

1-3- تعريف الذات اصطلاحا:

الشعور والوعي بكينونة الفرد، تنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون كنتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية، والذات

المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والثبات وهي تنمو نتيجة للنضج والتعلّم**(صفوت مختار، 1998، ص21)**.

1-4- تعريف فاعلية الذات:

اقترح **(بارون وبيرن، 2000)** أن الفاعلية الذاتية هي تقييم الفرد لقدرته أو كفاءته في أداء المهمة وتحقيق الهدف وإنتاج شيء ما. بالإضافة إلى ذلك؛ عرّف**(سولتز، 1994)** الفاعلية الذاتية على أنها مشاعرنا من حيث الكفاءة وقدرتنا على التعامل مع الحياة. فالفاعلية الذاتية هي معتقدات الفرد بشأن قدرته على التنظيم والقيام بمهمة وتحقيق هدف. وإنتاج شيء ما وتنفيذ إجراءات لعرض مهارات معينة. لذلك تعد الفاعلية الذاتية دوراً مهمًا للغاية في التأثير على الجهد المبذول ومدى قوة الجهد والتنبؤ بتحقيق النجاح **(Schunk , 1996). (SitiNar Azizah, not year, p : 09)** وعموما فقد عرّفت فاعلية الذات بتعريفات متعددة منها ما يلي:

- اعتقاد الأفراد في قدرتهم لإعطاء النتائج المطلوبة لأعمالهم الخاصة.
- فاعلية الذات طبقا لنظرية الإدراك الاجتماعي **(SCT) (Bandura, 1977)** هي: إحساس شخصي من السيطرة يسهّل تغيير السلوك الصحي، وفاعلية الذات تخص الإحساس بالسيطرة على البيئة والسلوك، فإدراك معتقدات فاعلية الذات هو الذي يحدد تغيير السلوك الصحي بأنه سيبدأ، وكم من الجهد يستحق، وإلى متى سيكون هذا السلوك الصحي ثابت اتجاه العقبات وحالات الفشل **(Ralf Schwartzer & Aleksandra, P: 01)**
- عرّفها جولد نستون **(Goldebston, 1984)** بأنها: إحساس عام بقدرة الشخص وفاعليته وقوته وأنها تعمل بمثابة قوة دافعة للحصول على نتائج مرغوبة **(ديغم، دون سنة، ص90)**.
- عرّفها كيرتش**(Kirtsch, 1985)** بأنها: ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز **(المصري، 2011، ص45)**.

- عرّفها سايرز وآخرون (Sayers et al, 1987) بأنها: مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، أي أن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات المهمة لأنها محددة وتعمم في مواقف أخرى**(النفيعي، 2008)**.

- عرّفها برجر(**Burger, 1990**) بأنها: اعتقاد الشخص بأنه يملك قدرة على التأثير في البيئة**(ديغم، 2008، ص90)**.

- ويرى هالين ودانهيز(**Hallian & Danher, 1994**) أن فاعلية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلّق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لديه المقدرة على إحراز الهدف.

- وعرّفها (**Bandura, 1997**) بأنها: أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعّال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة العقبات وإنجاز السلوك **(برهان حمادنة وماهر شرادقة، 2013، ص177)**.

- عرّفها باندورا كذلك بأنها: اعتقاد في قابلية الفرد لتنظيم وتنفيذ العمل وتتطلب طرقا للعمل لإنتاج الهدف المعطى **(Glenn Terrell, 1998, P: 04)**

- عرّفها **(الشناوي، 2006)** بأنها: الوعي بالقدرة لتكون مؤثرة وتتحكم في الأفعال والنتائج كما أن الافتراض الخفي لفاعلية الذات في أدب علم النفس الاجتماعي هو الانضباط الذاتي للسلوك بالعمليات المؤثرة والدافعية والمعرفية. كما أشار أن الفاعلية الذاتية هي إيمان الشخص بقدرته على إنجاز مهمة أو مجموعة مهام**(الشناوي، 2006، ص471)**.

وعليه فمفهوم الفاعلية الذاتية مستمد من مفهوم الإدراك الاجتماعي**(باندورا، 2001)** إلى الفرضية الأساسية أن تقييم قدرة الذات سيؤثر على الدافع والسلوك. وذكر **(وود وباندورا، 1989)** تعريف الفاعلية الذاتية: الإيمان بقدرة الشخص على التحفيز والموارد المعرفية

والإجراءات اللازمة لتلبية متطلبات الظروف؛ هذا التعريف يُبيّن أن الفاعلية الذاتية المتصورة أو المدركة تعتمد على الموقف الاجتماعي المتاح. **(SitiNar Azizah, not year, p : 09)**

كما تشير الفاعلية الذاتية إلى الدرجة التي يعتقد فيها الشخص أنه قادر على التحكم في المواقف والنتائج في حياته من خلال تغيير السلوك والتفكير وعوامل أخرى **(Bandura, 1994)**. وتُعد الفاعلية الذاتية أمراً أساسياً في التنظيم الذاتي واستراتيجية تكيفيّة مستفادة يستخدمها الأفراد للتقدم نحو تحقيق الأهداف سواء لصالحهم أو للمحيطين بهم **(Bandura & wood, 1989, Baumeister & vohs, 2007)** كلما ارتفعت الفاعلية الذاتية للفرد زادت الأهداف التي سيحددها، و زاد الاهتمام بهذه الأهداف من خلال استخدام التنظيم الذاتي **(باندورا، 1993)**. **(Natalie Hruska, 2013, p : 03)**. ومما سبق يمكن تعريف فاعلية الذات بأنها:

درجة وعي الفرد واعتقاده بقدراته وكفاءتها في إنجاز سلوك معيّن بنجاح، حيث يعكس هذا النجاح الجانب الإيجابي لهذه القدرات وكفاءتها في المواقف الصعبة، ويعكس كذلك المجهودات اللازمة في أي نشاط أو مهمة يقوم بها الفرد أو مواجهة مشكلة معينة، كما تعكس ثقة الفرد في قدراته التي يعبر عنها من خلال المواقف الجديدة والمفاجئة.

2- فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

فاعلية الذات ترتبط بعدد من المفاهيم التي يجب تناولها بالتفصيل وذلك لمعرفة الاختلاف بينها و سيتم تناول هذه المفاهيم فيما يلي:

2-1- فاعلية الذات ومفهوم الذات:

لوحظ أن هناك الكثير من الخلط بين مفهوم الذات وفاعلية الذات، فهناك الكثير من الباحثين من يستعملون المصطلحين كمترادفين، وآخرون يصفون مفهوم الذات على أنه شكل معمم لفاعلية الذات ولكن المفهومان يختلفان. وقبل ذكر نقاط الاختلاف سوف يتم عرض بعض مفاهيم مفهوم الذات.

- عرّف **(سوبر وآخرون، 1993)** مفهوم الذات بأنها: تصور كلي متناغم يتشكل من إدراكات وخصائص الفرد وعلاقته مع الآخرين في مختلف جوانب الحياة، والقيم المحددة لهذه الإدراكات، ويعني بذلك عملية متغيّرة ومرنة.. وبصفة عامة، تعتبر خبرات الفرد المادة الخام التي يتشكل منها مفهوم الذات، والذات الواقعية هي مفهوم الذات التي يأمل الفرد التحلي بها**(الحربي، 2003، ص15).**

- عرّف **(هيثم)** مفهوم الذات بأنها: المفهوم الافتراضي الذي يتضمن جميع المعارف والخبرات والأفكار والمشاعر والعوامل الانفعالية لدى الفرد **(أبو زيد، 2005، ص07).**

- المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا، في ضوء علاقتنا بالآخرين وهو قابل للتعديل تحت شروط معينة، وهذا المفهوم هو النواة التي تقوم عليها الشخصية **(القطناني، 2011، ص ص27-28).**

- رأى بيشف **(Beeshaf, 1974)** أن فاعلية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبّر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفاعليته الذاتية التي تكوّنت نتيجة التفاعل مع الآخرين **(مخلافي، 2006، ص484).**

بعد عرض هذه التعاريف يمكن تحديد أوجه الاختلاف بين فاعلية الذات ومفهوم الذات فيما يلي**(المشيخي، 2009، ص ص66-67):**

1- فاعلية الذات تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة، أما مفهوم الذات فهو يحتوي على هذه الأحكام وأيضا المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلّق بهذا الأداء.

2- إذا كان مفهوم الذات يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير، فإنه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى

سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها، أما أحكام فاعلية الذات فهي ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.

3- ليست هناك علاقة ثابتة بين اعتقادات الفرد حول ما يستطيع أو ما لا يستطيع أداءه، وبين احترامه أو عدم احترامه لنفسه فمثلا: قد يعتقد الفرد أنه يملك فاعلية ذات في الرياضيات قليلة جدا. رغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الاحترام لذاته، وقد يعود ذلك إلى أنه لا يعتبر التفوّق في هذا المجال شيئا هاما بالنسبة له وعلى ذلك ففي مثل هذه الحالة لا يكون لدى الفرد مفهوم ذات وإنما يكون لديه فاعلية الذات.

4- مفهوم ذات الفرد يتكوّن من خلال مدى نجاح هذا الفرد في تحقيق مطالبه، فإذا كانت هذه المطالب قليلة فإن تحقيق الفرد للقليل من النجاح يؤدي إلى شعوره بمستوى عال من مفهوم الذات، وبالمقابل قد يعاني الفرد من مفهوم ذات ضعيف لأنه يضع لنفسه متطلبات عالية يصعب عليه تحقيقها، ومن هنا يتضح أن مفهوم الذات العالي لا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيّد بنوعية الإنجاز في المهام المعطاة، ولكن فاعلية الذات العالية يكون لديها احتمال أكبر أن تؤدي إلى هذا التنبؤ**(المشيخي، 2009، ص67).**

2-2- فاعلية الذات وتقدير الذات:

عرّف **(كوبر سميث، 1967)** تقدير الذات على أنه: تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه.

وجد سميث أن هناك مستويات ثلاثة لتقدير الذات، حيث قد تبيّن من بحثه عن تقدير الذات الذي أجراه على **(1700)** طفل أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا هامين يستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، فضلا عن أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يضنونه صوابا، كما أنهم يتمتعون بالتحدي ولا يضربون عن الشدائد، بينما يعتبر ذو التقدير المنخفض للذات أنفسهم غير هامين جدا وغير محبوبين، ولا يستطيعون فعل أشياء يودون فعلها مما يفعله الكثيرون ويعتبرون أن ما يكون لدى الآخرين أفضل ما

لديهم. ويقع الفرد ذو التقدير المتوسط للذات بين هذين النوعين من الصفات، وينمو تقدير الذات من قدرتنا على عمل الأشياء المطلوبة منا**(الضيدان، 2003، ص18).**

معنى ذلك أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، يتمتعون بحالة من التوافق التي تتيح لهم مواجهة المواقف الصعبة، ومواجهة المشكلات المختلفة التي تعترضهم دون أن يفقدهم السيطرة على أنفسهم أو ينهاروا بسبب تعرّضهم لها، في حين الأفراد الذين لديهم تقدير ذات منخفض لا يستطيعون مواجهتها، ويستسلمون بسرعة للأحداث المؤلمة والصعبة.

ذكرت **(المصري، 2011)** أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد عن قيمته، بينما مفهوم فاعلية الذات يُعنى بالجوانب الوجدانية والمعرفية معًا، وأما فاعلية الذات فهي غالبا معرفية وأن مفهوم تقدير الذات وفاعلية الذات بُعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه، وأيضا يؤثر مفهوم كل منهما على الآخر فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذوو قيمة ومؤثرين (تقدير ذات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فاعلية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيرا ونجاحا وقيمة (تقدير ذات إجمالي منخفض)، فتقدير الذات يهتم بقياس ذات الشخص الحالية، بينما فاعلية الذات تهتم بقياس نجاح الفرد المستقبلي**(المصري، 2011، ص63).**

مما سبق يمكن القول أن تقدير الذات يشير إلى "فكرة الفرد عن نفسه، وتقديره لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، فالإنسان الذي يكون تقديره لذاته مرتفعا يستطيع أن يواجه الصعاب وتحديات الحياة. أما الإنسان الذي يميل إلى تقدير ذاته بشكل منخفض، فإنه يشعر بالدونية، ويكون عرضة للإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية الناتجة عن عدم تحقيقه لذاته"**(الطحان ونجيب، 2007، ص203).**

2-3- فاعلية الذات وتحقيق الذات:

لقد أشار شوارزر(Schwarzer, 1999) إلى أن فاعلية الذات تمثل عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية، وأن مستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعيق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية يختارون المهام تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها **(المصري، 2011، ص64).**

يتبيّن أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته، وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط بذلك التحصيل، والإنجاز، والتعبير عن الذات ولذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته، وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية، وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق والتشاؤم **(الشعراوي، 2000، ص296).** ومنه فإن لكل من فاعلية الذات وتقدير الذات أثر إيجابي على الفرد ومقاومة الفشل والضعف أمام المشكلات، فإذا ما توفرت أمكن للفرد أن يشعر بالقوة وبالدافع لإنجاز الأعمال والمهام الموكلة إليه.

3- نظرية التعلم الاجتماعي:

يعود الفضل الأكبر في الاهتمام الحالي بموضوع التعلم عن طريق المحاكاة إلى **(ألبرت باندورا)** الذي خصَّ تجاربه الأولية في بحث قدّمه إلى ندوة **(نبراسكا)** يحمل عنوان **(التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة) (Social learning through Imitation)** كما اشترك مع **(ريتشارد وولترز)** (وهو أول طالب أشرف عليه باندورا في دراسة الدكتوراه) في نشر كتاب يحمل اسم التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية **(Social learning personality Development).** وكانت معالجة **(باندورا وولترز)** لعمليات المحاكاة معالجة جديدة وفريدة من نوعها من عدة أوجه. فقد تعرّفا على ثلاث نتائج مختلفة لتعريض الشخص المراد تعليمه إلى نموذج ما، فهذا الملاحظ قد:

1. يكتسب أنماطاً جديدة (نتيجة التعلم بالملاحظة).

2. يقوي أو يضعف كف الاستجابات (أي يتولد لديه أثر كفي أو غير كفي).

3. يكتشف استجابات سبق له تعلمها باستعماله لسلوك النموذج كإشارة (أي يتولد لديه الأثر الاجتماعي الذي ييسر التعلم). وقد كان **(باندورا وولترز)** يريان أن نظريات المحاكاة التي تقوم على مبادئ التعزيز (التدعيم) فحسب هي نظريات غير ملائمة لتفسير مختلف النماذج **(حجاج، 1986، ص ص152-153)**.

3-1- نبذة عن حياة باندورا:

رقم (08): العالِم ألبرت باندورا

ولد **(ألبرت باندورا)** في **04 ديسمبر 1925**. بقرية صغيرة تسمى **(موندرا)** بولاية **(ألبرتا)** بـ(كندا)، لأبوين بولنديين من مزارعي القمح، التحق بالمدرسة العليا التي كان عدد طلابها **(20)** طالبا وعدد مدرسيها اثنين فقط من المدرسين (أشبه بالمدرسة ذات الفصل الواحد) علّم نفسه بنفسه هو وزملاءه. التحق بجامعة **(آيوا)**، وحصل على درجة الماجستير عام **(1951)**،

عمل بمركز **(وشبنا كنساس)** للإرشاد، ثم انتقل للعمل بقسم علم النفس بجامعة **(ستانفورد)** حيث ظل يعمل به طوال حياته العملية. كان **(باندورا)** غزير الإنتاج العلمي حيث نشر عددا ضخما من المقالات والدراسات والبحوث في المجلات العلمية المتخصصة إلى جانب أنه ظل مشغولا ومهتما بالتعلّم الاجتماعي كمدخل لدراسة الشخصية. ألّف كتابا عن **(عدوان المراهق)** عام **1963** بالتعاون مع ريتشارد وولترز **Richard H. Walters** أول طالب للدكتوراه أشرف عليه. ثم نشر كتاباً عن **(مبادئ تعديل السلوك)** عام **1969** وكتابا عن **(نظرية التعلم الاجتماعي)** عام **1971** وأعاد نشره عام **1977** تناول فيه تصور نظري دقيق لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي.

حصل على الجائزة التقديرية كعالم متميّز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام **1972**، وحصل على جائزة الإنتاج العلمي المتميّز من رابطة كاليفورنيا لعلم النفس عام **1973**.

ورأس الجمعية الأمريكية لعلم النفس وهي أرقى وأقوى مركز أدبي وأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يقتصر تقلّد هذا المركز على علماء النفس الذين لهم إسهامات متميّزة في علم النفس، ظل **(باندورا)** على مدى 25 عاما يقوم بتدريس مقررين بجامعة ستانفورد هما **(سيكولوجية العدوان)** و**(سيكولوجية الشخصية)** لطلاب البكالوريا وطلاب الدراسات العليا. ويعد ألبرت باندورا أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلّم الاجتماعي ومن رواد تعديل السلوك وبصفة خاصة السلوك العدواني **(بركات، دون سنة، ص ص1-2)**.

3-2- التعلم الاجتماعي:

نظرية التعلم الاجتماعي **(ألبرت باندورا، 1977)**، تستند على الفكرة القائلة بأننا نتعلم من تفاعلاتنا مع الآخرين في سياق اجتماعي، بملاحظة الآخرين، حيث يطور الأفراد سلوكا مماثلا. والمفاهيم الجديدة للتعلم الاجتماعي تتشكل كاتجاهات جديدة. كما تستند نظرية التعلم الاجتماعي على فكرة أن التعلم بالملاحظة يتضمن حقيقة أن الأفراد في أغلب الأحيان لا يستطيعون التعلم بأنفسهم **(Michele Smith and Zane L. Berge, 2009,p439-440)**.

كما أضاف **باندورا** أن النظريات التقليدية النفسية افترضت بأن التعلم يمكن أن يوجد فقط بواسطة الردود المؤدية، ومواجهة النتائج **(Bandura, 1983, P: 05)**. وقدّم كل من **(باندورا و ولترز)** في كتابهما **(التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية)** الصادر عام **1963** ثم كتاب **(مبادئ تعديل السلوك)** لـ**(باندورا)** عام **1969** نظريتهما في التعلم الاجتماعي، وترتكز هذه النظرية على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك، كما دارت بحوثهما حول نمو متغيّرات الشخصية لدى الطفل من خلال عملية المحاكاة، وبهذا فإن عملية تعديل السلوك بالنسبة لهم باعتباره فرعا تطبيقيا من علم النفس، هو مجموعة من الأساليب السلوكية مستمدة من سلوك التعلّم **(ملحم، 2001، ص121)**.

اعتقد **(باندورا و ولترز)** أنّه لا يجب إغفال الثواب الداخلي، مشيرين إلى أن هذا النوع من التعزيز الذي يسميانه بالتعزيز البديل **in forcement vicariousre** يفسر تكوين أو ظهور عدد من أنماط الاستجابة لدى الأطفال والراشدين.

في نظام التعلم الاجتماعي يمكن أن تكتسب أنماط جديدة من السلوك خلال التجربة المباشرة أو بملاحظة سلوك الآخرين، إن الشكل الأكثر أولية من التعلم متأصل في التجربة مباشرة، ويحكم بشكل كبير بالنتائج المكافئة والصارمة التي تلي أي عمل معطى. كما تفترض نظرية التعلم الاجتماعي ذلك النموذج المنتج لتأثيرات يتعلم أساسا من خلال وظائفهم الغنية بالمعلومات المفيدة، وذلك أن الملاحظين يكتسبون اعتراضات رمزية بشكل رئيسي من النشاطات المشكلة بدلا من ردود معينة محفزة، والشخص لا يستطيع تعلم الكثير بالملاحظة إذ هو لا يعرف المميزات الضرورية للنموذج **(Bandura, 1971, p: 3-6).**

ويحدث التعلم من خلال التقليد، فالناس يقلدون سلوك الآخرين الذين يعجبون بهم أو يحترمونهم. إن هؤلاء الذين يؤمنون بنظرية التعلم الاجتماعي يؤكدون التعزيز والمكافأة والعقاب الذي حدث لنا طيلة حياتنا، تزدرد استجاباتنا السلوكية إلى أحداث خارجية. إضافة إلى ذلك أن منظري التعلم مهتمون بدور النموذج الذي يختاره الأفراد ليقلدوه على الرغم من أن نظرية التعلم الاجتماعي تعترف بأن التعلم والنمو الشخصي يحدث في أثناء فترة الحياة فإنها تركز على رد الفعل في اتجاه معين **(مبارك، 1992، ص61).**

وعليه فإنه يمكن تلخيص وجهة نظر **(باندورا و ولترز)** في التعلم الاجتماعي في قضايا رئيسية ثلاثة هي: **(ملحم، 2001، ص123)**

1- أن الكثير من التعلّم الإنساني هو دالة لملاحظة سلوك الآخرين أي يزيد بازديادها ويقل بنقصانها.

2- أننا نتعلم بالمحاكاة من خلال التعزيز، وأن استمرار التعزيز يدعم المحاكاة.

3- يمكن تفسير المحاكاة أو التعلّم بالملاحظة من خلال مبادئ التطويع الفعال مع افتراض أن البشر يتخيّلون بواسطة العمليات العقلية الوسيطة التعزيز المترتب على سلوكهم وكذلك توقع السلوك الناتج.

تحدث **(باندورا)** عن التعزيز مشيرا إلى أنه يسهل عملية التعلم بالنموذج وتكون الاستجابة المقلّدة أكثر احتمالا لأن تبقى في النمط السلوكي لأنها قد لوحظت. وليس بسبب التعزيز، بمعنى أن التعزيز يعمل كحالة دافعة في التعلم بالنموذج فقط. وأن التقليد يعد وسيلة للحصول على تقبّل الآخرين دون التعرّض للنتائج المؤلمة لسلوك المحاولة والخطأ الأعمى. فعن طريق تقليد شخص ذي مكانة مرموقة، فإن الفرد الذي يكون أقل منه مكانة يمكن أن يتمثل مكانته هذه.

هناك ثلاث آليات أساسية متداخلة وراء موقف **(باندورا)** من نظرية التعلم الاجتماعي هي **(حجاج، 1986، ص ص148-149)**:

1. العملية الإبدالية:

في هذا قال **(باندورا)**: «إن جميع الظواهر التعليمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ». وهذا يعني أن التعلم بالملاحظة قد يفسر لنا على سبيل المثال الخوف الذي لا مبرر له من الأشياء التي ليس للمرء فيها أي تجربة مباشرة. فالكثير من أنماط السلوك التي يعتبرها المجتمع مجالات هامة من مجالات اهتماماته، مثل الإيثار أو العنف، يمكن فهمها على أفضل وجه إذا ما أدخلنا عملية التعلم بالملاحظة كتفسير لوجود أو غياب مثل هذه الصفات.

2.العملية المعرفية:

فالتمثيل الرمزي القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية ضروري لتفسير التنوع الكبير لعمل الإنسان، وهذه العمليات المعرفية هامة في التعلم الإنساني بصفة عامة. ووفقا

ل**(باندورا)** فإن البحث يظهر أن التغيرات السلوكية التي تتم عن طريق، الإشراط الإجرائي، والانطفاء، والعقاب في معظمها من خلال وسيط معرفي.

3.عملية التنظيم الذاتي:

وعلى حد قول **(باندورا)** نفسه فإن: «الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق تصور النتائج التي يولدونها بأنفسهم، كما يمكن تفسير الكثير من التغيرات المصاحبة لإجراءات الإشراط عن طريق عمليات التنظيم الذاتي وليس عن طريق الرابطة بين المثير والاستجابة» وفكرة التوجيه الذاتي هذه هي استكمال طبيعي وضروري للطريقة التي يتصور بها **(باندورا)** طبيعة العمليات المعرفية ووظيفتها، وهي تتحول بفعل التجارب التي تنشأ أثناء سلوك الإنسان في البيئة الخارجية" **(حجاج، 1986، ص149)**.

- النمذجة:

النمذجة **Modeling** جزء أساسي من برامج كثيرة لتعديل السلوك. وهي تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج. ويُعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج. ورأى "باندورا" أن هناك أربع عمليات متضمنة في النمذجة **(لويس كامل، 1990، ص ص104- 105)** هي:

1) العمليات الانتباهية تنظم المدخل الحسي وإدراك الحدث المنمذج: ويشكل ذلك خصائص النموذج التي تجذب الانتباه والحوافز مثل التدعيم المحتمل للانتباه للحدث.

2) عمليات الاحتفاظ **retention** تشير إلى عمليات الترميز والتي يترجم فيها الحدث الملاحظ إلى دليل للأداء مستقبلا. ويُلاحظ أن ما يُختزن ليس مجرد ما يُلاحظ ولكنه تمثيل مُرمز، ربما تجريد لمعلومات من أحداث أو مصادر عديدة. وتشمل عمليات الاحتفاظ أيضاً إعادة تدريب على الخبرات في إطار نظام رمزي. وقد ييسر الاحتفاظ من خلال تلخيص أو وصف العميل أو النموذج لما حدث و/ أو أن يتدرب العميل على السلوك المُنمذَج.

3) عمليات إعادة الإنتاج الحركي تشير إلى تكامل مختلف الأفعال المكونة في أنماط استجابة جديدة، بينما تحدد عمليات الحافز أو العمليات الدافعية ما إذا كانت الاستجابات المكتسبة من خلال الملاحظة سوف تؤدى. وطبقاً لـ"باندورا" فإن دور التدعيم والحوافز هو تيسير الانتباه إلى الحدث المنمذج والتشجيع والترجمة إلى سلوك ظاهر.

أشار **(باندورا)** إلى أن هناك العديد من النماذج التي تؤثر على السلوك، وبمرور الوقت، لا شيء أكثر شيوعا من أعمال الآخرين. وهناك غريزة التقليد، حيث لاحظ **(باندورا)** أن الأعمال تأخذ الدافع الفطري للقيام بتلك الأعمال، والتقليد يتحدد بالتطوير، فالأطفال يقلدون الأعمال التي تم إدراكها في الوقت الحالي. والسلوك يُقلد ويعزز خلال عملية التشكيل (التركيب). كما أن التقليد ذو دور فعال، ويصبح التقليد ذو دافع ثانوي خلال تكرار تعزيز الردود التي تتماشى مع تلك النماذج، فالتقليد يؤدي إلى تخفيض الدافع **(Bandura, 1986, P: 206)**.

3-2-1- العوامل المؤثرة في التعلّم الاجتماعي بالملاحظة:

لخص **(باندورا)** العوامل التي تؤثر في التعلم الاجتماعي بالملاحظة أو كما رأى البعض أنها مراحل التعلم أو عمليات التعلم بالملاحظة على النحو الآتي: **(أبو حطب وصادق، 1996، ص351)**

1) **عملية الانتباه: Attentional Processes** نوع من الانتباه القصدي أو الإرادي للنموذج الملاحظ بدقة إدراكية، تمكنه من اشتقاق المعلومات أو السلوكيات الأساسية التي تمكن المتعلّم من الاقتداء بالنموذج أو محاكاته.

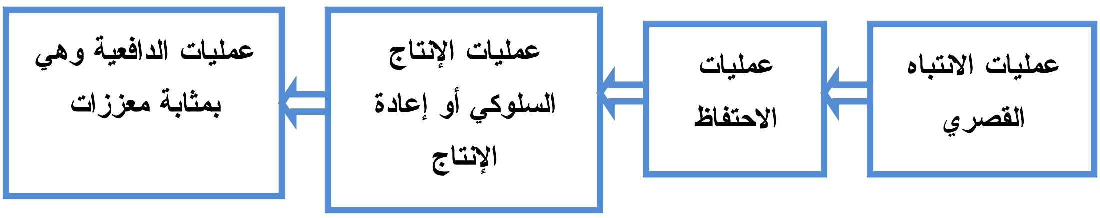
2) **عملية الاحتفاظ: Retention Processes** عمليات الاحتفاظ طويل المدى أو الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى بالأنماط السلوكية للنموذج الذي جرت ملاحظته أو موضوع الملاحظة. ورأى **(باندورا)** أن الاحتفاظ أو تخزين المعلومات يتم رمزيا بطريقتين:

أ. **الطريقة التصورية:** وفيها يتم تخزين المعلومات في صورة رموز تدل على صورة حقيقية للخبرة موضع الاحتذاء.

ب. **الطريقة اللفظية:** وهي الأكثر أهمية عند **(باندورا)** فإذا كانت الطريقة الأولى (التصورية) تعتمد على وسيط حسي معيّن من خلاله تتكوّن الصور الذهنية أو التمثيلات (الصورة البصرية، أو الصورة السمعية...) فإن الطريقة اللفظية تعتمد على التشفير اللغوي. وهذه الطريقة تتسم بالعمومية، فيها تتحوّل المعلومات البصرية والسمعية وغيرها إلى شفرة لغوية تصف خصائص النموذج وموقف الاحتذاء جميعا.

3) عمليات الإنتاج السلوكي أو إعادة الإنتاج الحركي: Behavioral or Reproduction Processes هي ترجمة الفرد للرموز التي جرى ترميزها وتخزينها أو الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج إلى أنماط استجابية أو سلوكية جديدة.

4) عمليات الدافعية: Motivational Processes تمثل عمليات الدافعية كافة أشكال التعزيز الخارجية والداخلية، والقوى التي تقف خلف حرص الفرد وبواعثه للاقتداء بالنموذج ومحاكاته والتعزيز هنا غير مباشر. والشكل التالي يوضح كيفية حدوث التعلم بالملاحظة.



شكل رقم (09): كيفية التعلم بالملاحظة عند ألبرت باندورا(أبو حطب وصادق، 1996، ص351).

وتستعمل نظرية الإدراك الاجتماعية لدراسة الفرد في السياق الاجتماعي، لإدراك وترجمة المعلومات التي تولد وتستلم من الآخرين، والتفاعل الاجتماعي عامل مهم في التعلم، وقد بَنَا **(باندورا)** نظرية التعلم الاجتماعي بسبب الحضور الفعلي أو المتخيل للآخرين، والتأثير على أفكار ومشاعر الفرد. **(باندورا)** اعتقد أن الفكر الإنساني يتعلم من خلال التفاعل

الديناميكي بين فكر الفرد، وهناك تفاعل متبادل مع البيئة، ويجد الفرد نفسه متأثرا بالبيئة لكن الفرد يؤثر بشكل آني في البيئة.

كما رأى **(باندورا)** أن للعوامل التالية دور في التفاعل المتبادل وهي العوامل: الشخصية، والإدراكية، والسلوكية، والطبيعية، والاعتقادات، والمواقف، والتوقعات، الأفكار والأهداف، والنوايا والعواطف، وتتضمن العوامل الشخصية الحيوية: الجنس، والانتماء العرقي والمزاج. كما تتضمن البيئة الطبيعية المحيطة والعائلة، والأصدقاء، والتأثيرات الاجتماعية الأخرى **(Christine W. Clore, 2006, 06-13)**.

4- نظرية فاعلية الذات "ألبرت باندورا، 1977":

انطلق **(Bandura, 1977)** في تنظيره للفاعلية الذاتية من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمثيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفاعلية التنبؤية**Predictive efficacy** للفرد وليس من كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر **(باندورا)** للفاعلية الذاتية على أنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة **stressful**. وتنعكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك **(المشيخي، 2009، ص74)**.

تقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والنتائج عنها وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية **(حسين، 1993، ص462)**.

وهناك أربع طرق تنمي الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية وهي **(Bandura, 1955, P: 03):**

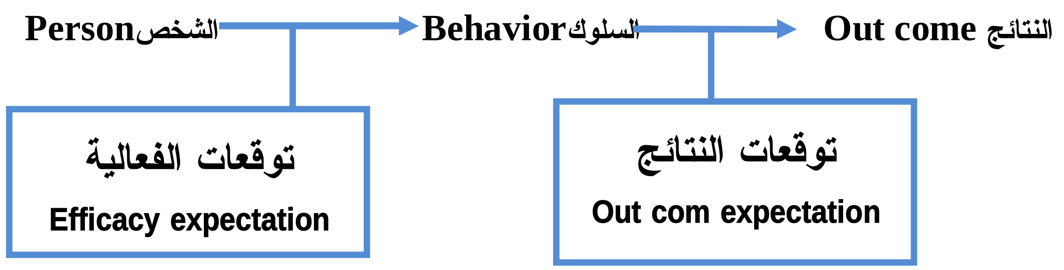
1.الإجادة: حيث يحصل الأفراد على الأهداف، ويتغلبون أو يتمكنون من إدارة حالات الفشل، وهذا جزء مهم.

2.العرض الاجتماعي: الأفراد الذين يحبون أن يروا أنفسهم أن يكونوا ناجحين.

3.الإقناع الاجتماعي: الأفراد مقنعون من قبل الآخرين بأنهم يمكن أن يعطوا التجارب التي تبني قدراتهم وثقتهم.

4.طبيعة الحالات العاطفية: الأفراد يتعلمون قراءة طبيعتهم الخاصة بدقة والحالات العاطفية.

في هذا رأى **(الفرماوي، 1990، ص373)** أن: باندورا يفرق في نظريته بين توقعات الفاعلية الذاتية، والتوقعات الخاصة بالنتائج. ويبدو ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (10): الفرق بين فاعلية الذات وتوقعات النتائج.

يعني ذلك أن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك وقرّر **(باندورا، 1986)** أن كلا من الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات ميكانيزمان يتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي، **Self-evaluation** وهما يحددان معا إنجاز السلوك على نحو ما **(المشيخي، 2009، ص75).**

توصل **باندورا** في نظرية فاعلية الذات **(1977)** إلى تحقيق توازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما **(التأمل الإبداعي)** و **(الملاحظة الدقيقة)** ونجده يختلف عن كل من (دولارد، وميلر، وسكينر) **(Dollard, Miller, Skinner)** لأن نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أجريت على الحيوان، بينما نظرية فاعلية الذات تقوم على بيانات مستمدة من دراسة الإنسان **(جابر، 1990، ص441).**

أضاف **(Bandura, 1982)** أن "فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية

المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له **(المشيخي، 2009، ص76)**.

تشير البيئة إلى كل ما يحيط بالتلميذ ويتعامل معه، وتكون المؤثرات البيئية ذات طابع انعكاسي على سلوك التلميذ وتوقعاته حول إمكانياته في هذه البيئة، سواء كان هذا الطابع الانعكاسي سلبيا أو إيجابيا فتتأثر الفاعلية الذاتية بكل المؤثرات البيئية.

عندما يواجه الأشخاص ذوو الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيّفون جهودهم ليغيّروا البيئة، وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسارا جديدا، وحين ترتبط فاعلية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس **(المشيخي، 2009، ص76)**. كما أن هناك أربع نتائج لاعتقادات فاعلية الذات هي **(Bandura, 1955, P: 04)**:

1. الإدراكية: تؤثر اعتقادات الفاعلية على كل الأفراد الذين يعتقدون بتفاؤل.
2. الدافعية: تؤثر اعتقادات الفاعلية على تحديات الأفراد والالتزام بها.
3. العاطفية: تؤثر اعتقادات الفاعلية على تحمّل الأفراد وعلى الإجهاد والكآبة.
4. الاختيارية: تؤثر اعتقادات الفاعلية على اختيارات الأفراد.

وقد أشار **(باندورا)** إلى المنافع التكيفية لاعتقادات فاعلية الذات المتفائلة بقوله:

«تتطلب الإنجازات الإنسانية والحالة الإيجابية إحساس متفائل من الفاعلية الشخصية أو الذاتية، هذا لأن الحقائق الاجتماعية العادية مليئة بالعوائق، والمصائب، والنكسات، والإحباطات، والأفراد يجب أن يكون عندهم إحساس متين من الفاعلية الشخصية لتحمّل الجهد المثابر» **(Bandura, 1995, P: 11)**.

4- مبادئ نظرية فاعلية الذات:

بيّن **(باندورا، 1988)** بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها، وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك

ومختلف العوامل، وفيما يلي المبادئ التي قامت عليها النظرية المعرفية الاجتماعية **(النفيعي، 2008)**:

1. إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معيّن، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

2. يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، التي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

3. يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

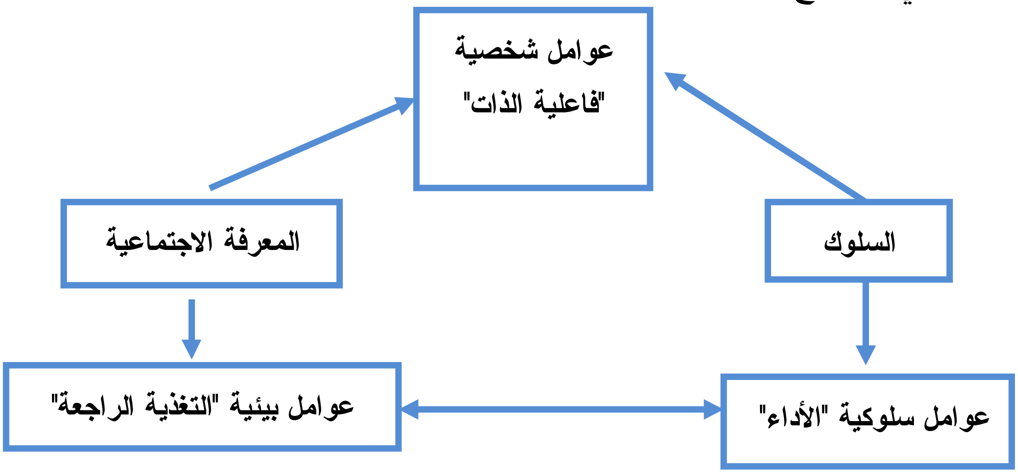
4. يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيّمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5. يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على التحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.

6. أن قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية العصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

7. تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية

يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية. والشكل الآتي يوضح ذلك.



شكل رقم (11): مبدأ الحتمية المتبادلة في نظرية فاعلية الذات. (المصري، 2011، ص47).

طبقا لهذا النموذج فإن "المتعلّم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء والمعلمين، والأقران. كما أشار **(باندورا، 1977)** إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك"**(السيد، 2005، ص36).**

4-2- أبعاد فاعلية الذات:

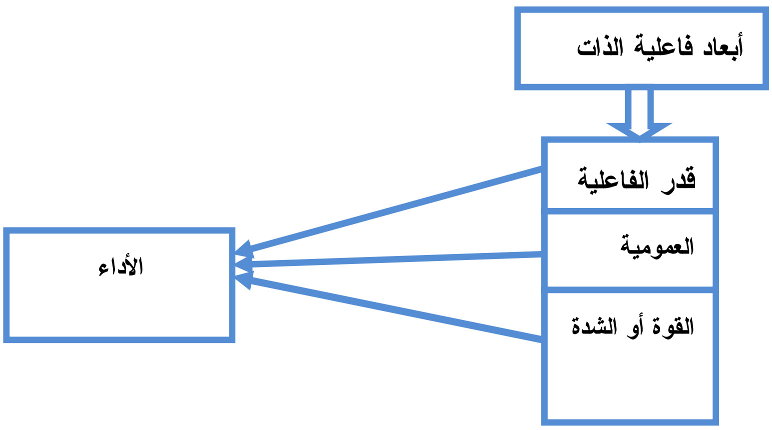
رأى باندورا **(Bandura, 1977)** أن فاعلية الذات تتكوّن من ثلاثة أبعاد هي:

4-2-1- قدر الفاعلية: Managnitude يقصد به "مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف" **(السيد، 2005، ص38).** ويمكن تغيير مقدار الفاعلية تبعا لصعوبة الموقف وطبيعته،

ويتضح مقدار الفاعلية الذاتية بصورة أكبر عندما تكون المهمات مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية.

4-2-2- العمومية: Generality انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف أخرى مشابهة، وتختلف هذه التوقعات باختلاف عدد من المكونات مثل: القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية للفرد، درجة التشابه بين الأنشطة، الطرق التي يعد الفرد بها من خلال إمكاناته، وخصائص الفرد المتعلّقة بالسلوك الموجه، والتفسيرات الوصفية للمواقف**(برهان حمدانة وماهر شرادقة، 2013، ص188).**

4-2-3- القوة أو الشدة: Strength ذكرَ **(باندورا)** أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقّة **(الجبوري، 2013، ص42)**. فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل: ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف (فاعلية الذات لديه مرتفعة) والآخر أقل قدرة (فاعلية الذات لديه منخفضة) **(الشعراوي، 2000، ص293)**. والشكل التالي يوضح ذلك.

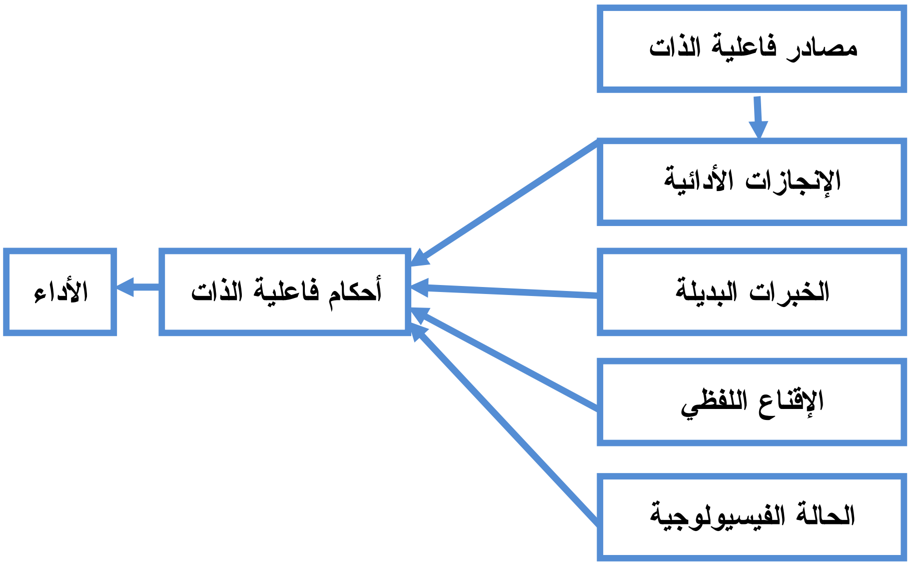


شكل رقم (12): أبعاد فاعلية الذات. (السيد، 2005، ص37).

هذه الخبرات تكتسب من خلال ملاحظة الفرد لأداء الآخرين و أنشطتهم الناجحة والتي ترجع إلى النماذج المختلفة، وتولد توقعات للملاحظ عن أدائه ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من فاعلية الذات، أما ملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق في أداء المهام الموكلة إليه يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات، والخبرات البديلة يكون لها تأثير أقوى عندما تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة **(محمد عبد السلام، 2001، ص96).**

5- مصادر فاعلية الذات

تُكتسب فاعلية الذات أو تضعف بعامل أو أكثر من العوامل التالية (الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الاقتناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية) وفي كل طريقة من هذه الطرق تتم معالجة المعلومات عن ذات الفرد وعن البيئة معالجة كعرفية كما يتم تناول ذكريات الخبرات السابقة مما يُغير فاعلية الذات المُدركة، بالإضافة إلى هذه المصادر الأربعة فإن فاعلية الذات تتأثر بمعايير السلوك الداخلية **(محمد علي، 2017، 647).** ويبيّن الشكل رقم **(13)** هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فاعلية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء.



شكل رقم (13): مصادر فاعلية الذات عند باندورا(المصري، 2011، ص51)

5-1- الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment

إن لهذا المصدر تأثيره الخاص على الفاعلية الذاتية لأنه يعتمد على الإنجاز الشخصي، المتقن للفرد، أيضا يعد ذلك المصدر خبرة ناتجة عن أداء هادف، وهو

المصدر الأكثر تأثيرا في فاعلية الذات لدى الفرد، ومدى تأثير الأفراد بهذه الخبرة وتفسيرهم لها يساعدهم في إبداع المعتقدات عن فاعلية الذات**(المشيخي، 2009، ص ص78-79)**. فقد أشار **(Bandura, 1997)** إلى أن الخبرات البديلة تتكون من خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد في الماضي وتعتبر الإنجازات الأدائية أكثر المصادر تأثيراً في الفاعلية الذاتية حيث أنها تعتمد على خبرات حقيقة يمثلها الفرد، كما أن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع من توقعات الفاعلية بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها**(صالح ومنشد، 2017، ص91)**.

يعتمد هذا المصدر على خبرات الإتقان الشخصي، وقد أشار **(باندورا، 1977)** إلى أن النجاح يرفع من توقعات فاعلية الذات، وتكرار الأخطاء يخفض من توقعات فاعلية الذات؛ فمن خلال تكرار النجاحات يمكن تطوير وتقوية توقعات فاعلية الذات، وبالتالي تقل التأثيرات السلبية العارضة للإخفاقات، ويعتمد ذلك أساساً على الخبرات التي يمتلكها الفرد. وتُمثل مصدراً فعّالاً كمعلومات يختزنها الفرد، وتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها وتعمل على تدعيم الإدراك بالفاعلية الشخصية، كما أن الأفراد الذين لديهم إحساس منخفض بفاعلية الذات لا يختارون المهام الصعبة، وربما يدركونها كمصدر لتهديد الشخصية وقدراتهم ضعيفة في تحقيق أهدافهم ويتوقف الأداء الناجح لديهم على الصعوبات والعقبات التي تواجههم، وأنهم يعزُون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهودهم تجاه المواقف الصعبة مما يؤخر استعادة الإحساس بفاعلية الذات بعد الإخفاق، وعكس ذلك الأفراد المدركون بقوة فاعليتهم الذاتية، فإنهم يختارون المهام الصعبة وجهدهم يرتفع وينشطون في أدائهم ويرفع لديهم الشعور بقوة فاعلية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات توائم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية **(محمد علي، 2017، ص647)**.

في هذا الصدد أشار **(جابر، 1990، ص443)** إلى ما يلي:

1- إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.

2- إن الأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد، معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فاعلية ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين.

3- إن الإخفاق المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى انخفاض الفاعلية، وخاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد.

5-2- الخبرات البديلة Vicarious Experience

أشار **(باندورا، 1977)** أن الأفراد لا يعتمدون على الخبرات المباشرة كمصدر وحيد لتحديد مستوى فاعليتهم الذاتية. فالعديد من توقعات فاعلية الذات تشتق من الخبرات البديلة، فمشاهدة الآخرين يؤدون أنشطة صعبة بدون إخفاقات يمكن أن يولد توقعات تدعم فاعلية الذات فرؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة والرغبة في التحسين والمثابرة مع الجهود ودراسة أنفسهم بالنسبة لاستطاعة الآخرين والقدرة على إنجاز مقدار قليل والتحسن في الأداء **(محمد علي، 2017، ص647).**

رأى **(باندورا، 1982)** أن تقدير فاعلية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها: اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح "النماذج الاجتماعية" حيث تزيد رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسّن أداؤه بالتعلّم من المشاهدة للنماذج، ولنفس السبب رؤية الآخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فاعليتهم ويقوّض جهودهم، كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات **(الشناوي، 2006، ص ص474-475).**

الخبرات البديلة والثقة عملية استدلالية تفيد في رفع مستوى فاعلية الذات والاقتناع بتوقعات الفاعلية بواسطة النمذجة فقط احتمال ضعيف وأكثر عرضة للتغير. وأضاف (باندورا) أن تقدير فاعلية الذات يتأثر جزئيا بالخبرات البديلة أو رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون بنجاح خاصة الذين يحكمون على أنفسهم بأنهم قادرون على إنجاز الأنشطة وبالرغم من ضعف المكونات المتشابهة المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية **(محمد علي، 2017، 647).**

5-3- الاقتناع اللفظي Verbal Persuasion

أشار إليه **(باندورا، 1977)** بأن معناه: الحديث الذي يتعلّق بخبرات معيّنة للآخرين والإقناع بها قبل الفرد أو المعلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يُكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة **(السيد، 2005، ص43).** كما أضاف **(باندورا، 1982)** أن الاقتناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يكونونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الاقتناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد **(المصري، 2011، ص54).**

أضاف **(باندورا، 1997)** أيضا أنه الأكثر انتشارا واستخداماً لأنه سهل ومتاح دائماً، إن الحديث المتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء والفعل ويؤثر على سلوك الشخص في أثناء محاولته لأداء المهمة وأن الإقناع الاجتماعي له دور في تقدم الإحساس بالفاعلية الشخصية ويستطيع الفرد أن ينجز بنجاح، وأن الأفراد الذين لديهم قدرة على الاقتناع الاجتماعي يمتلكون قدرة خاصة في المواقف الصعبة **(محمد علي، 2017، ص648).**

فهو إخبار المرء من قِبل أفراد آخرين بأنه قادر أو غير قادر على إنجاز مهمة معينة، ومن المحتمل أن يكون الإقناع اللفظي هو أضعف المُتغيرات، التي تؤثر على فاعلية الذات، ويتوقف ذلك في كثير من الأحيان على الشخص القائم بالإقناع **(صالح ومنشد، 2017، ص90-91)**.

أشار هذا المصدر أيضا إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلّم يمكنهم إقناع المتعلّم لفظيا عن قدراته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات **(النفيعي، 2009)**.

للإقناع الاجتماعي **Social Persuasion** دوره أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتجريب وإعطاء تغذية راجعة تقييمية على الأداء هي أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي. كما أشارت دراسة **(باندورا، 1982)** إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فاعلية ذاتية **(الشناوي، 2006، ص475)**.

كما أشار **(جابر عبد الحميد، 1986)** أنه بالرغم من تأثير هذا المصدر محدود، ومع ذلك فإن الاقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع فاعلية الذات وخفضها. ولكي يتحقق ذلك ينبغي:

أولا: أن يؤمن الشخص القائم بالإقناع والنصائح أو التحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير أكبر في فاعلية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به.

ثانيا: أن يكون النشاط الذي يُنصح الفرد بأدائه في حصيلة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي. وذلك أنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخص على فاعليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي **(محمد علي، 2017، ص648)**.

5-4- الحالة النفسية والفسيولوجية Psychological and Physiological state

أوضح **(باندورا، 1977)** أن الاستثارة الانفعالية تؤثر على فاعلية الذات المدركة للأفراد في المواقف المهددة، فهي تظهر في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب مجهوداً كبيراً وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهي مصدر أساسي لمعلومات فاعلية الذات ويؤثر عليها، والأشخاص يعتمدون جزئياً على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات، والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تُضعف الأداء وأنه يمكن خفض مقدار الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة، كما أن ظروف الموقف نفسه يكون له تأثير بالغ في مستوى فاعلية الذات **(محمد علي، 2017، ص648).**

أشار إليها باندور**(باندورا، 1997)** بأنها: تمثل المصدر الأخير للحكم على فاعلية الذات، ويصير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء**(النفيعي، 2009).** وتشير كذلك إلى حالات القلق والضغوط النفسية والاستثارة والإجهاد وما تتركه من أثر في معتقدات فاعلية الذات، وأن الإنسان ذو الكفاية الأعلى أكثر قدرة على التحكم بها، وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة والتي تتطلب مجهودا عاليا، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلّق بالكفاءة الشخصية وتقويم معلوماته فيما يتعلّق بالقدرة على إنجاز المواقف **(برهان حمادنة وماهر شرادقة، 2013، ص187).** فهي درجة وكثافة العاطفة التي يخبرها الفرد في المواقف، والتي تؤثر على الفاعلية الذاتية، وفيما يتعلق بدرجة العاطفة فإن كوْن المرء مبتهجاً وانفعالاته إيجابية يكون لذلك تأثير يختلف على الفاعلية الذاتية كما لو كان المرء قلقاً ولا سيما إذا كان مستوى القلق عالياً **(صالح ومنشد، 2017، ص91).**

إن تحقيق النجاح في حياة التلميذ عامة والحياة التربوية خاصة، يتطلب قدرا من قوة الذات وفاعليتها، وبإمكانه أن يستمد هذه الفاعلية من مصادر متعددة تحيط به مثل التي ذكرها **(باندورا)**، والتلميذ الذكي يعرف كيف يستغل هذه المصادر لصالحه، ورغم ذلك هناك بعض التلاميذ يحتاجون إلى إرشاد تربوي ونفسي واجتماعي يمكنهم من تعلّم كيفية الاستفادة من هذه المصادر.

6- مستويات فاعلية الذات:

ذكرت **(دودو، 2017، ص ص34-35)** أن دراسة **Sanders et Woolley, 2005** أوضحت أهم المستويات المتعلقة بالفاعلية الذاتية وهي ثلاثة على النحو التالي:

أ- المستوى الكلي: يقصد به نشاط الفاعلية الذاتية بشكل عام أو عموما في المواقف العامة.

ب- المستوى الجزئي أو المجال: يقصد به نشاط الفاعلية الذاتية في مجال معين بعينه دون مجال آخر كأن يكون الفرد فعّالاً في مجال أكاديمي دون فاعليته في مجال اجتماعي وهكذا.

ت- المستوى الخاص والمتعلق بمهمة خاصة: يقصد به نشاط الفاعلية الذاتية في أداء مهمة معينة محددة خاصة دون ظهور ذلك النشاط في مهمة أخرى.

7- خصائص فاعلية الذات:

ذكرت **(سينثيا و بوبكو، 1994)** أن هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي كما ذكرت في **(زياد عابد، 2015، ص ص40-41)**:

- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فيسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

- أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي الاعتقاد بان الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة.

- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

- أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

- أن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

- أن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

- وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة.

1-7- الخصائص العامة لمرتفعي فاعلية الذات:

رأى (باندورا، 1997) أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوي فاعلية الذات المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي **(زياد عابد، 2015، ص41)**:

- يتميّزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.

- لديهم قدر عال من تحمل المسئولية.
- لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
- لديهم طاقة عالية.
- لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها.
- يعزون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتصفون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم القدرة على تحمُّل الضغوط.

7-2- الخصائص العامة لمنخفضي فاعلية الذات:

رأى **(باندورا، 1997)** أن هناك سمات يتميّز بها ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة وتتمثل فيما يلي: **(ابراهيم، 2019، ص91)**

- يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل.
- يذعنون بسرعة.
- يملكون طموحات منخفضة.
- يفرغون جهدهم في نقائصهم.
- ينشغلون بالنتائج الفاشلة التافهة.
- يصعب عليهم النهوض من النكبات.
- يعتريهم الضغط والاكتئاب بكل سهولة.

8- أنواع فاعلية الذات:

يمكن تصنيف فاعلية الذات إلى عدة أنواع منها:

8-1- الفاعلية القومية Population-Efficacy

ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل: انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغيّر الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد **(المشيخي، 2009، ص84).**

8-2- الفاعلية الجماعية Collective-efficacy

مجموعة أفراد تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المطلوب منها" **(المصري، 2011، ص64).** وأشار **(باندورا)** إلى الأفراد الذين يعيشون غير منعزلين اجتماعيا وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفعاليتهم الجماعية يؤثر في ما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة. مثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح**(الجبوري، 2013).**

8-3- فاعلية الذات العامة Generalized self-efficacy

قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معيّن، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به **(المصري، 2011، ص65).**

8-4- فاعلية الذات الخاصة Specific self-efficacy

أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب-التعبير)**(المشيخي، 2009، ص85).**

8-5- فاعلية الذات الأكاديمية Academic self-efficacy

اعتقادات الأفراد في فاعليتهم لتوجيه نشاطاتهم الأكاديمية وتتضمن قدرا من الفاعلية الذاتية المدركة لإتقان الجوانب الأكاديمية المختلفة، للإنجازات الشخصية، ولتوقعات الآباء والمدرسين الأكادميين، وتعلم تنظيم النشاطات **(Bandura et all, 2003, 773).**

كما تشير إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيّرات نذكر منها: حجم الفصل الدراسي، وعمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل **(المصري، 2011، ص65).**

ذكرت **(دودو، 2017، ص ص35-36)** بعض أنواع فاعلية الذات تمثلت في:

8-6- فاعلية الذات بين الشخصية:

تتصل بالمجال الاجتماعي للفرد وعلاقاته مع ذاته ومع الآخرين ومدى كفاءة تواصله وتفاعله.

8-7- فاعلية الذات المهنية:

تتعلق الذات المهنية بالكفاءة المهنية والطموح المهني، وجودة الأداء المهني، وإدراك أهمية الفرد في مجال مهنته والرضا الوظيفي، والتوافق على المستوى المهني والنفسي، فضلا عن مكونات أخرى تلقي الضوء عليها دراسة مارتشيك **(2004)** مثل تأثير العمل ومواجهة الاحتراق الداخلي في العمل وخبرات التدريب.

8-8- فاعلية الذات للمواجهة:

للتماسك الطبي وهي التي تتعلق بقدرات تحمل المرض، وإطاقة الأدوية وتناولها والاستجابة لها ومدى القدرة على إظهار التماسك الطبي **(Kalichman, et at, 2005).** وبما أن المواجهة والتأقلم موضوعات شبيهة بالتدبر فهناك أيضا ما يسمى "بالفاعلية الذاتية التدبيرية" وتفيد مدى إدراك الفرد لقدرات وكفاءاته في تدبر أموره وتخص أيضا الأفراد في موقع المسئولية والإدارة ومدى إيفائهم بمستلزمات وظائفهم وهكذا.

8-9- فاعلية الذات المجتمعية:

هي شق آخر من الفاعلية الذاتية الاجتماعية **Social self-efficacy** والتي تضم الفاعلية الذاتية بين الشخصية والمجتمعية، والأسرية والوالدية...وتعبر الفاعلية المجتمعية عن إدراك الاتجاه الإيجابي للفرد نحو المجتمع، ومدى الإحساس به، والرضا عنه والشعور بالمسئولية اتجاهه، ومدى إيجابية الفرد في المجتمع، ومدى دوره فيه.

8-10- فاعلية الذات القبلية مقابل البعدية:

حيث تُعرف الفاعلية الذاتية القبلية بمدى إدراك الفرد لكفاءته في إنجاز مهمة سوف يقوم بها، والفاعلية الذاتية البعدية هي المحصلات الإيجابية لعائد الخبرات الناتجة عن مواقف وتجارب تم إنجازها وهي مشاعر الفرد عن كفاءته الشخصية بعد إتمام المهمة والذي سوف يؤثر فيه للدخول في مهمة أخرى قادمة **(Robbins, et al, 2004).**

9- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

فيما يخص تأثير الفاعلية الذاتية فقد رأى **(Bandura, 1989)** أنها تؤثر على سلوك الفرد من خلال أربعة مناحي هي: اختيار السلوك حيث يميل الفرد إلى اختيار المهام التي يشعر فيها بقدر عال من المنافسة والثقة والإنجاز، وكم ومعدل الجهد الذي يبذله الفرد وحرصه على المثابرة ومواصلة الأداء، أنماط التفكير وردود الأفعال فقد يُفسر الفشل

نتيجة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته مما يدفعه لمزيد من النجاح، الفرد منتج للسلوك أكثر منه متنبأ به**(إبراهيم، 2019، ص91)**.

ذكرت **(زياد عابد، 2015، ص42-43)** أنه تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاث مجموعات هي:

أولا: التأثيرات الشخصية: إن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

1- **المعرفة المكتسبة:** وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

2- **عمليات ما وراء المعرفية:** هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

3- **الأهداف:** إذ أن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

4- **المؤثرات الذاتية:** وتشمل قلق الفرد ودافعيته ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

ثانيا: التأثيرات السلوكية: أكد **(باندورا، 1977)** إلى أن التأثيرات السلوكية تشمل ثلاث مراحل:

1- **ملاحظة الذات**: إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

2- **الحكم على الذات**: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

3- **رد فعل الذات** الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء التعلم.

- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

ثالثا: التأثرات البيئية:

أكد **(باندورا، 1977)** موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية.

وذكر أن هناك عوامل بيئية مؤثرة بفاعلية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وأن النمذجة لها طرق مختلفة مثل الوسائل المرئية ومنها التلفاز، وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثر كبير على اعتقادات الفاعلية بسبب الاسترجاع المعرفي وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فاعلية الذات هي كما ذكرت في **(دودو، 2017، ص38)**:

خاصية التشابه: تقوم على خصائص محددة مثل: الجنس، والعمر، والمستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.

التنوع في النموذج: تعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل في عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات.

10- تأثير فاعلية الذات على السلوك الإنساني:

معتقدات الفاعلية الذاتية تحدد كيف يشعر الناس، كيف يفكرون وكيف يتحفزون ويتصرفون. هذه المعتقدات تنتج آثاراً متنوعة، حيث رأى "باندورا" **(Bandura, 1994)** أن الإحساس بفاعلية الذات من طرف الأفراد يؤثر على طريقة تفكيرهم والسلوك من خلال أربع عوامل داخلية أساسية: **(دودو، 2017، ص ص38-39)**

1- العمليات المعرفية Processus cognitifs: رأى باندورا أن الفرد من خلال قدرته على التفكير يستطيع التنبؤ بالأحداث ومعرفة العوامل المؤدية إلى وقوع هذه الأحداث. فتأثير فاعلية الذات على السلوك يظهر من خلال القدرة على التنبؤ والاستدلال لتنظيم وضبط السلوك، أي أن الشعور بفاعلية الذات يؤثر في النشاط المعرفي للفرد.

2- عوامل الدافعية Processus de motivation: كلما تمتع الفرد بقدر عالي من فاعلية الذات كلما كانت لديه دافعية كبيرة لتحقيق أهدافه، بمعنى أن فاعلية الذات تزيد من دافعية الفرد للإنجاز، من خلال المثابرة والعزيمة ووضع الأهداف وتعديل كمية الجهود للوصول إلى الأهداف المرجوة. وفي المقابل فإن الوضعيات التي ترافقها حالات من الشك وعدم الثقة في القدرات، أي إحساس ضعيف بفاعلية الذات تجعل الأفراد لا يبذلون جهداً لرفع الصعوبات والتحديات التي تواجههم وبالتالي يحصلون على نتائج ضعيفة.

3- عوامل انفعالية Processus Affectifs: يمكن ان تواجه الأشخاص حالات ووضعيات صعبة، ففي هذا الإطار فإن الإحساس بفاعلية الذات يكون له تأثير على كمية الضغط والقلق والحالات الانفعالية الأخرى، والأفراد الذين يحسون أنفسهم قادرين على مواجهة الوضعيات الصعبة لا يضطربون انفعاليا في هذه الوضعيات، بينما نجد الأفراد الذين لا يتمتعون بفاعلية ذات عالية يتأثرون بسهولة بحالات الضغط والقلق في الوضعيات الصعبة التي تواجههم.

4- عوامل ذات الصلة بالاختيار Processus de séletion:

رأى (باندورا، **1986**) أن فاعلية الذات هي الآلية المعرفية التي من خلالها تمارس العوامل النفسية والاجتماعية تأثيرها على الممارسة الصحية، وقد تعمل فاعلية الفرد الذاتية على تنظيم كل من نشاطه النفسي الاجتماعي وعاداته الصحية بطرق عدة من خلال:

- تأثيرها على ما يختاره الفرد من نشاط في حياته اليومية.
- تأثيرها على مستوى طبيعة تفكيره وتصوراته للواقع.
- تأثيرها على مستوى المثابرة في مواجهة الصعوبات المتكررة.
- تأثيرها على الجهد المبذول للوصول لهدف معين في حياته المهنية والشخصية.
- تأثيرها على الضغط الذي سيعاني منه الفرد لدى مواجهته مطالب المحيط وتحدياته.

خلاصة

تحتل فاعلية الذات جانبا كبيرا من شخصية الفرد، وتظهر بوادرها عندما يواجَه الفرد بمشكلات وعراقيل تتطلب المواجهة والتحدي في المحاولة للتغلب عليها، وتكون سببا في ظهور العديد من الخصائص الانفعالية الأخرى التي تتطلبها المواقف الصعبة مثل تقدير الذات وتحقيق الذات والدافع للعمل والتحدي، وقد حضي هذا المفهوم بالدراسة العلمية والواقعية في أبحاث **(ألبرت باندورا)** من خلال اهتمامه بهذا الجانب الحيوي لما له من تأثير على الفرد نفسه وعلى البيئة، سواء البيئة الأسرية أو الاجتماعية أو المدرسية، وهذه الأخيرة يكون لها الدور الكبير في تعزيز فاعلية الذات لدى المتعلمين، فتوفر بذلك أخصائيين أكفاء للعمل معهم ودعمهم، لتوفير جو من النشاط الإيجابي يستمد منه المتعلمين قوة تزيد من فاعليتهم الذاتية التي يحتاجونها في حياتهم بصفة عامة وفي دراستهم بصفة خاصة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية.

3- فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة.

2- التصميم التجريبي.

3- مجالات الدراسة.

4- الإجراءات التطبيقية للدراسة.

5- مجتمع الدراسة.

6- أدوات الدراسة.

5-1- مقياس فاعلية الذات.

5-2- البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة

تمهيد

تناول هذا الفصل عرض للدراسة الاستطلاعية المنهج المستخدم في الدراسة، وإجراءات الدراسة الأساسية، مجتمع وعينة الدراسة، وعرض أدوات الدراسة وكيفية بنائها مع طريقة حساب صدقها وثباتها، وهي بناء برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية وفق اتجاهين رئيسيين هما: اتجاه "آرون بيك" في الإرشاد المعرفي السلوكي والثاني اتجاه "ألبرت إليس" في الإرشاد العقلاني الانفعالي، إضافة إلى بناء مقياس فاعلية الذات وتحديد أبعاده الأربعة وهي: **إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة الفيسيولوجية**، وقد تم عرض نتائج تطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة التجريبية وتحليلها وتفسيرها للوصول في نهاية الدراسة إلى اقتراحات وحلول.

أولا- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظراً لارتباطها بالميدان، ومن خلالها يمكن التأكد من وجود عينة الدراسة فحسب **(إبراهيم، 2000، ص 38)** أن الدراسة الاستطلاعية هي: "بحث يهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تُيسّر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة" والدراسة الاستطلاعية هي أول مرحلة تم القيام بها في الدراسة الحالية، في شهر سبتمبر عام **(2018)**، حيث تم بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة تطبيقها على عينة الدراسة التي تم تحديدها وهذه الأدوات هي: برنامج إرشادي معرفي سلوكي ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة. وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من التعليمات المستعملة في الأدوات ومدى مناسبتها ووضوحها.
- التحقق من وضوح لغة الأدوات وتصحيح الأخطاء اللغوية الموجودة بها.
- معرفة مدى ملائمة عبارات المقياس للأبعاد التي أدرجت ضمنها.
- معرفة مدى ملائمة محتوى جلسات البرنامج لموضوعها ومحتواها والفنيات المستخدمة والوقت المخصص لها.

- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- التعرف على ميدان الدراسة الاستطلاعية والتدريب على خطوات إجراء الدراسة.
- حصر صعوبات البحث.
- التعرّف على العينة والتمهيد لبناء علاقة إرشادية معها.
- تقدير الوقت الكافي لإجراء الدراسة.
- تهيئة الظروف المادية لإجراء الدراسة.

وقد تمت العديد من التعديلات في أدوات الدراسة، وكذلك تحديد دقيق لأفراد عينة الدراسة والمناسبة للبرنامج التي تتوفر على خصائص مشتركة مثل الجنس والتخصص الدراسي. وكل التفاصيل في عنصر أدوات الدراسة وكيفية بنائها.

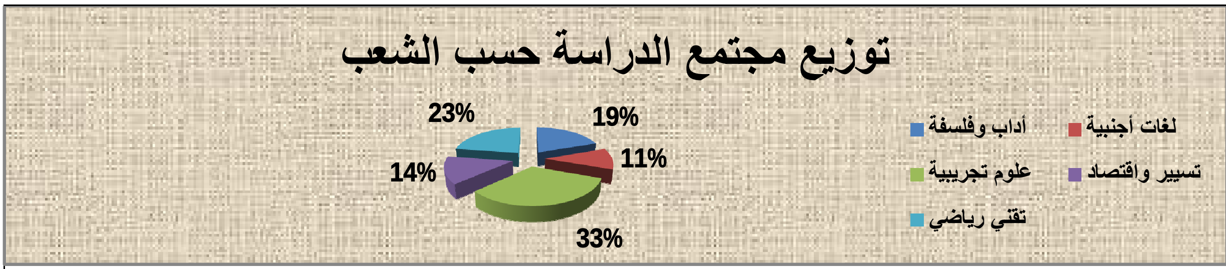
2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يدرسون **بثانوية محمد الشريف امساعدية بولاية المسيلة** للموسم الدراسي **2019/2018** حيث بلغت **(194)** منهم **(117)** إناث و**(77)** ذكورا. والجداول التالية تبيّن نسبة أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس والشعب الدراسية للتلاميذ.

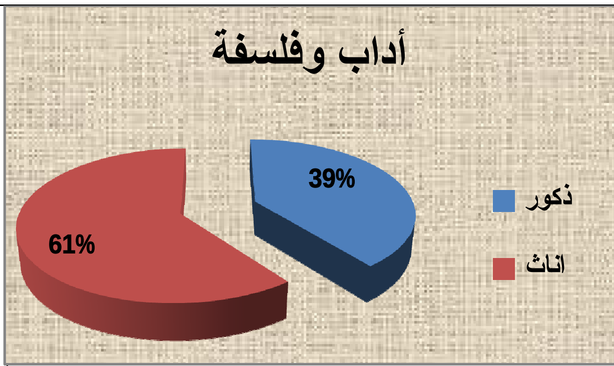
جدول رقم (02): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيّر الجنس والشعبة

الشعبة / الجنس	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	15	23	38	%19.59
لغات أجنبية	3	18	21	%10.82
علوم تجرييبة	19	45	64	%32.99
تسيير واقتصاد	14	13	27	%13.92
تقني رياضي (هندسة مدنية، هندسة كهربائية)	26	18	44	%22.68
المجموع الكلي	77	117	194	%100
النسبة المئوية للجنس	%39.69	%60.31		

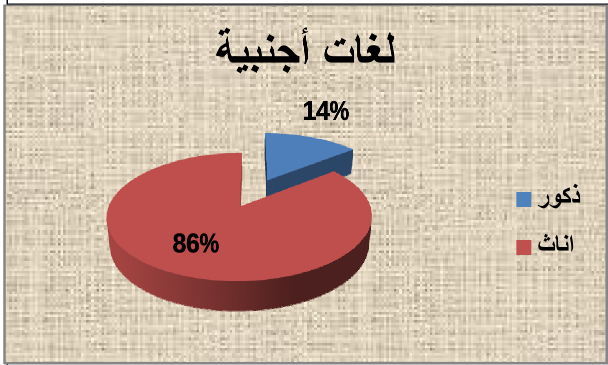
شكل رقم (14) خصائص مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والشعبة الدراسية.



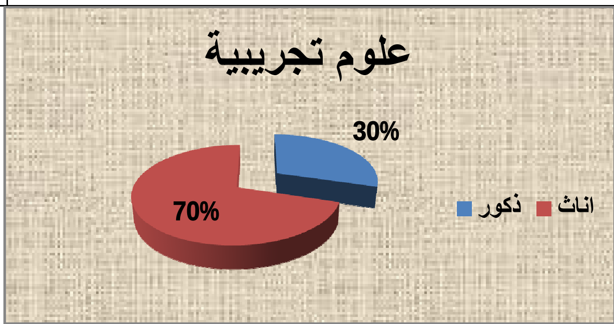
توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصصات



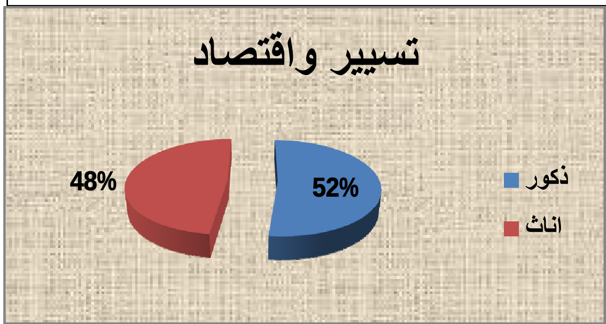
توزيع شعبة آداب وفلسفة حسب الجنس



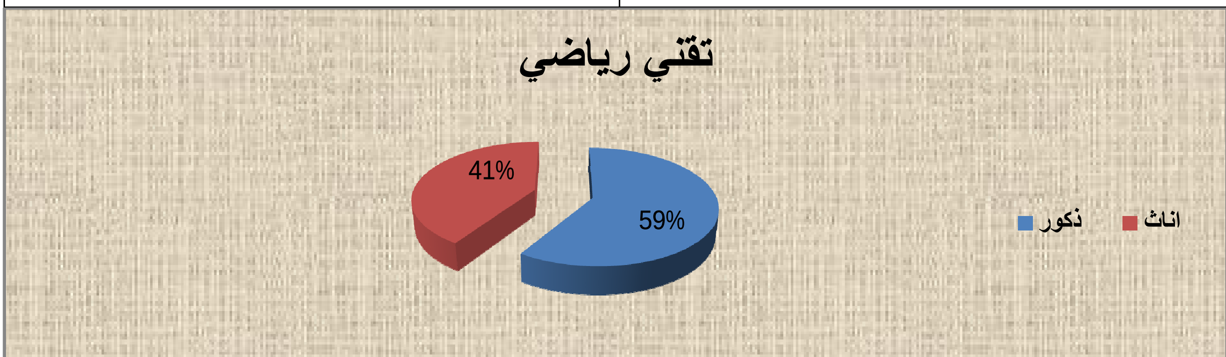
توزيع شعبة لغات أجنبية حسب الجنس



توزيع شعبة علوم تجريبية حسب الجنس



توزيع شعبة تسيير واقتصاد حسب الجنس



توزيع شعبة تقني رياضي حسب الجنس

3- فترة تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في الفترة ما بين **04-09-2018** إلى **18-10-2018** حيث تم تطبيق القياس القبلي لعينة الدراسة الاستطلاعية وحساب الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الذي تم بناؤه حسب أهداف هذه الدراسة. والنتائج في عنصر بناء أدوات الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي لما فيه من فعالية في تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة أثر برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية **(آرون بيك)** والنظرية الانفعالية العقلانية **(ألبرت إليس)** والذي يمثل (المتغيّر المستقل) في تنمية فاعلية الذات (المتغيّر التابع) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة) باعتماد القياس القبلي والبعدي لمجموعتين مستقلتين. وحسب **(بختي، 2015، ص05)** المنهج هو: "الطريقة أو الأسلوب المُتبع في البحث الذي يسلكه الباحث لدراسة ظاهرة معينة قصد الوصول إلى حقيقة تطورها، والبحث عن حلول لمعالجة المشاكل المرتبطة بها"

ويعد المنهج التجريبي منهج يقوم على التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيّرات في ضوء ضبط العوامل المؤثرة في المتغيّر التابع، من خلال تصميم الموقف التجريبي والمبني على الملاحظة المقننة والمضبوطة باعتماد أدوات محددة **(الحمداني موفق وآخرون، 2006، ص 144)**. وعلى الرغم من صعوبة هذا المنهج في الدراسات الإنسانية المتمثلة في صعوبة ضبط العوامل المؤثرة على المتغيّر التابع إلى جانب الصعوبات الأخلاقية والفنية والإدارية المتعددة التي يمكن أن يتعرض لها الباحث، إلا أنه الأنسب لهذه الدراسة لقدرته على التنبؤ بالظاهرة لإحداث أي تغيّر إصلاحي سواء في جانبه الإنمائي أو الوقائي أو العلاجي لضعف فاعلية الذات لدى التلاميذ.

2- التصميم التجريبي:

تم اختيار التصميم التجريبي بمجموعتين ضابطة لم تتعرض للبرنامج الإرشادي وتجريبية تم عليها تطبيق البرنامج الإرشادي بقياس قبلي وبعدي، حيث تم التعيين

العشوائي لأفراد العينة ممن تحصلوا على درجات منخفضة في مقياس فاعلية الذات من إحدى الشعب الدراسية. وقد تم إجراء قياس قبلي للمجموعتين؛ وبعد تعرّض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أجري القياس البعدي لها لمعرفة أثر المتغيّر المستقل **(البرنامج الإرشادي)** على المتغيّر التابع **(فاعلية الذات)** لهذه الدراسة. ويمكن توضيحها في الجدول رقم **(03)** الموضح لتصميم المجموعتين والإجراءات التجريبية لها في هذه الدراسة.

جدول رقم (03): التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة.

التصميم	المعالجة التجريبية	القياس
مجموعة ضابطة	لم تتعرض للبرنامج الإرشادي	قبلي، بعدي
مجموعة تجريبية	تعرضت للبرنامج الإرشادي	قبلي، بعدي

3- مجالات الدراسة:

3-1- المجال البشري: أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلون على اجتياز امتحان مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لسنة **2019**.

3-2- المجال المكاني: أجريت الدراسة بثانوية **(محمد الشريف مساعدية)** التابعة لقطاع مدينة المسيلة.

3-3- المجال الزمني: تم الانطلاق في الدراسة من أول سنة تسجيل في طور الدكتوراه بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة المسيلة، من خلال جمع المادة العلمية الخاصة بالجانب النظري وجانب إعداد أدوات الدراسة، أما فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية كانت في شهر **سبتمبر** عام **2018**، والدراسة الأساسية امتدت من 2019/01/21 إلى 2019/03/21 ملحق رقم (01).

الإجراءات التطبيقية للدراسة:

تم القيام بمجموعة من الإجراءات التطبيقية من بداية الدراسة إلى نهايتها كل حسب الهدف منها وهذه الإجراءات هي:

- الاطلاع على التراث النظري من كتب ودراسات من مذكرات ماجستير وأطروحات دكتوراه، التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة.

- تم وضع خطة لكل فصل من فصول الدراسة النظرية، ووضع عناوين لها مع جمع وتنظيم المادة العلمية لكل فصل وكتابتها، وهي: الإرشاد المعرفي السلوكي، فاعلية الذات، البرنامج الإرشادي.

- الاطلاع على بعض مقاييس متغير فاعلية الذات والاستناد على أهمها لتحديد أبعاد المقياس، كذلك تحديد العبارات المناسبة لكل بعد.

- الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية التي اعتمدت على الإرشاد المعرفي السلوكي، لتحديد عناوين لجلسات البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية، وتحديد دور الباحثة والمبحوثين في كل جلسة، وتحديد الفنيات المناسبة والتي تستطيع الباحثة تطبيقها، إضافة إلى تحديد الوقت المخصص لكل جلسة.

- بعد إعداد أدوات الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على الأستاذ المشرف لتصحيحها مبدئياً ليتم عرضها فيما بعد على مجموعة الأساتذة المحكمين.

- بعد القيام بصدق المحكمين تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها. وتحديد الأفراد ضعيفي الفاعلية الذاتية وترتيبهم حسب كل شعبة لتسهيل الحصول على ساعات لتطبيق الجلسات الإرشادية عليهم.

- بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات) تم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية المتكوّنة من **(30)** من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة. منهم **(15)** عينة ضابطة و **(15)** عينة تجريبية. وذلك للتأكد من فرضيات الدراسة.

- تم إجراء قياس قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة. بعدها تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، ليتم في نهايته القياس البعدي وهو تطبيق مقياس فاعلية الذات على هذه المجموعة.

- تم تفريغ البيانات المُتحصل عليها في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في برنامج spss نسخة **(20)** لتتم جميع العمليات الحسابية.

- تم التحقق من فرضيات الدراسة ليتم الوصول في نهاية الدراسة إلى تفسيرات حول متغيراتها.

4- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي في **(ثانوية محمد الشريف مساعدية بالمسيلة)** للعام الدراسي **2019/2018** البالغ عددهم **(194)** تلميذا وتلميذة يتراوح أغلبهم في سن الثامنة عشرة سنة.

6- أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

6-1- مقياس فاعلية الذات (إعداد الباحثة):

مر بناء مقياس فاعلية الذات بمرحلة الإطلاع على بعض المراجع من كتب ومذكرات تتضمن متغيرات الدراسة. وكذلك الاطلاع على ما أمكن الحصول عليه من مقاييس لفاعلية الذات، وكان التركيز أكثر على الاستعانة بأطروحات الدكتوراه لبعض الباحثين لهذا المتغيّر. وهذه المقاييس مُطبقة في البيئات العربية وهي:

- مقياس فاعلية الذات إعداد: **(العدل، 2001).**
- مقياس فاعلية الذات إعداد: **(محمود، والجمالي، 2010).**
- مقياس فاعلية الذات إعداد: **(أبو سلامة، 2014).**
- مقياس فاعلية الذات الاجتماعية إعداد: **(أبو سلامة، 2014).**

من خلال الاطلاع على هذه المقاييس تم تحديد أبعاد مقياس فاعلية الذات المتمثلة في **(بعد إنجاز الأداء، بعد الخبرات البديلة، بعد الإقناع اللفظي، بعد الاستثارة الانفعالية)** ويحتوي على **(74)** عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة بـ**(23)** عبارة في بعد إنجاز الأداء، و**(14)** عبارة في بُعد الخبرات البديلة، و**(14)** عبارة في بعد الإقناع اللفظي، و**(24)** عبارة في بعد الاستثارة الانفعالية.

6-1-1- أبعاد مقياس فاعلية الذات:

يتكون مقياس فاعلية الذات يتكون من **(47) (ملحق رقم 02)** عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة كما يلي:

البعد الأول: إنجاز الأداء Performance Accomplishment: قناعة الفرد بقدراته الذاتية على أداء المهام الصعبة وإنجازها بنجاح، مما يقتضي تنظيم تفكيره، وتقييمه لأدائه، ومواجهة الصعاب، وتحمّله المسئولية، والمثابرة في تحقيق أهدافه مع شعوره بالثقة بالنفس.

البعد الثاني: الخبرات البديلة Vicarious experience: كل ما يمكن اكتسابه من خلال ملاحظة أداء الآخرين، وأنشطتهم الناجحة، وكذلك ما يمر به من خبرات سابقة، مما يساعد الفرد على تكوين توقعات عن أدائه في المواقف المشابهة.

البعد الثالث: الإقناع اللفظي Persuasion: قدرة الفرد ومهارته للاستماع إلى الآخرين أثناء تقديم عمليات التشجيع والتدعيم، التي تهدف إلى إقناعه بقدرته على إنجاز المهام بنجاح.

البعد الرابع: الاستثارة الانفعالية Emotional Arousal: حالة الفرد الانفعالية التي يشعر بها، وتؤثر على قوة فعالية الذات لديه، وتمكنه من مواجهة الموقف.

جدول رقم (04) يبيّن العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

البعد / المحور	العبارات التي تنتمي إليه
بعد إنجاز الأداء	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13
بعد الخبرات البديلة	14-15-16-17-18-19-20-21
بعد الاقناع اللفظي	22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34
بعد الاستثارة الانفعالية	35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47

تصحيح المقياس: تم تصحيح مقياس فاعلية الذات بالبدائل ودرجاتها المقابلة لها كما هو موضح في الجدول رقم (05).

جدول رقم (05): بدائل مقياس فاعلية الذات والدرجات المقابلة لها

البدائل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
الدرجة المقابلة لها	4	3	2	1

يتكون مقياس فاعلية الذات من أربعة بدائل هي: **(دائما، غالبا، نادرا، أحيانا)** تعطى الدرجات التالية على الترتيب: **(4، 3، 2، 1)**. وجميع عباراته موجبة حيث أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص هي **(188)** وأقل درجة يتحصل عليها هي **(47)** ليتم التعبير عن مستوى فاعلية الذات.

6-1-2- صدق وثبات مقياس فاعلية الذات:

1.صدق المحكمين:

تم عرض مقياس فاعلية الذات على (11) أستاذاً أساتذة علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع من جامعات المسيلة، باتنة، جامعة القدس المفتوحة. وبناءً على توجيهاتهم واقتراحاتهم وآرائهم كل حسب تخصصه تم تعديل المقياس من خلال تعديل بعض العبارات وحذف البعض منها. وبعد هذه التعديلات أصبح المقياس يتكون من **(47)** عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة بـ**(13)** عبارة في بعد إنجاز الأداء، و**(08)** عبارات في بعد الخبرات البديلة، و**(13)** عبارة في بعد الإقناع اللفظي و**(13)** عبارة في بعد الاستثارة الانفعالية. يبيّن عبارات المقياس في صورته النهائية.

جدول رقم (06) يوضح عدد العبارات قبل وبعد التحكيم.

أبعاد المقياس	عدد البنود	
	قبل التحكيم	بعد التحكيم
بعد إنجاز الأداء	23	13
بعد الخبرات البديلة	13	08
بعد الإقناع اللفظي	14	13
بعد الاستثارة الانفعالية	24	13
المجموع	74	47

وقد تم تغيير بعض العبارات السلبية إلى عبارات إيجابية وذلك حسب اقتراح بعض الأساتذة المحكمين، في توحيد كل عبارات المقياس إلى عبارات إيجابية. وهذه العبارات مبينة في الجدول رقم (07):

جدول رقم (07): العبارات السلبية التي تم تحويلها إلى عبارات إيجابية في مقياس فاعلية الذات		
المحور	العبارة السلبية	العبارة محولة إلى عبارة إيجابية
إنجاز الأداء	لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة	أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.
	إذا وضعت خطة بنفسي أجد صعوبة في تنفيذها	أنفذ الخطط التي أقوم بوضعها
الخبرات البديلة	-	-
الإقناع اللفظي	أتراجع عن أفكاري إذا لم أجد لها قبولاً من الآخرين	أُعدّل من أفكاري إذا لم أجد لها قبولاً
	أشك في قدراتي عند سخرية الآخرين مني	أثق بقدراتي بالرغم من سخرية الآخرين مني
	يصعب عليّ إقناع أي إنسان بأي شيء	يسهل عليّ إقناع أي إنسان بأي شيء
	يصعب عليّ إيقاف أي شخص يتجاوز حدّه معي	أستطيع إيقاف أي شخص يتجاوز حدّه معي
الاستثارة الانفعالية	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان	أضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان
	عندما تجتاحني مشاعر الحزن أجد صعوبة في التغلّب عليها	أتغلّب على مشاعر الحزن عندما تجتاحني
	أشعر بالإحراج عند ملاقاتي لشخص غريب	أشعر بالألفة عند ملاقاتي لشخص غريب

وقد أجمع أغلب الأساتذة على أن بعض العبارات لا تناسب البُعد الذي تنتمي إليه وكذلك هناك بعض العبارات المكررة أو المتشابهة في المعنى وقد تم حذفها حسب ملاحظات الأساتذة المحكمين. والجدول رقم (08) يوضح العبارات التي تم حذفها:

جدول رقم (08): العبارات المتشابهة التي تم حذفها من مقياس فاعلية الذات	
البعد	**العبارة التي تم حذفها**
إنجاز الأداء	لديّ إرادة لتحقيق أي مهمة بنجاح
	أثق في قدراتي على تحويل مواقف الفشل إلى نجاح
	أعتقد أنه لا يوجد مستحيل لتحقيق الشيء
	أتمكن من حي المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب
	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة
	يصعب علي الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي
الخبرات البديلة	أستمتع بالحوار المتبادل في المناقشات الحرة
الإقناع اللفظي	عندما تواجهني مشكلة أجد لها حلولا كثيرة
	أستطيع التركيز وتعلّم أي شيء
	أجد صعوبة في اكتساب خبرات جديدة
	ألتزم بالقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع
	أكوّن قناعاتي في ضوء قناعات الآخرين
الاستثارة الانفعالية	أحافظ على اتزاني في المواقف الصعبة
	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي
	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك
	أحافظ على توتري في المواقف المختلفة
	عند الفشل في موقف ما أشعر باليأس
	أرغب أن أكون متفوقا على زملائي
	أشاهد نظرات الاستهزاء من قدراتي في عيون زملائي
	أشعر أن لديّ عزيمة وإرادة قوية
	أستطيع أن أتحكم في انفعالاتي أمام الناس

- **ملاحظات الأساتذة المحكمين لمقياس فاعلية الذات (الاقتراحات):**

- توحيد العبارات بأن تكون إيجابية.

- تغيير عدد البدائل من خمسة إلى أربعة بدائل لأن البدائل الخماسية تكون في قياس الاتجاهات.

- تقليل عدد عبارات الأبعاد لأن العدد كبير يصل إلى **(23)** عبارة في البعد الواحد. ويُفضّل أن لا يزيد عدد العبارات **(10)** في البعد الواحد.

- يُفضل عدم بدء العبارات بكلمة **(لا).**

- العبارة لابد أن تكون قصيرة إن أمكن، وتبدأ بالفعل السلوكي.

جدول رقم (09): النسب المئوية لصدق المحكمين على مقياس فاعلية الذات وأبعاده

محاور المقياس	تكرارات تقيس	النسبة المئوية	تكرارات لا تقيس	النسبة المئوية	المجموع
إنجاز الأداء	180	31.74	7	25.92	187
الخبرات البديلة	137	24.16	6	22.22	143
الإقناع اللفظي	95	16.75	4	14.81	99
الاستثارة الانفعالية	155	27.33	10	37.03	165
مقياس فاعلية الذات	567	95.45	27	4.54	594

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(09)** أن النسبة المئوية لصدق المحكمين على مقياس فاعلية الذات قُدرت بـ**(%95.45)** وهي نسبة فاقت **(%80).** ما يدل على أن القياس يتمتع بصدق المحتوى.

2.الصدق التمييزي لمقياس فاعلية الذات:

بعد الحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية التي كان عددها **(194)** تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم تفريغها في جدول إكسل ثم نسخها إلى جدول **SPSS** لحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تم سحب قيمة**(27 %)** من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية، بعد ترتيبهم من أقل درجة إلى أعلى درجة، أخذ من كل طرف **(52)** فرداً، بعدها تم حساب

وإخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول رقم (10): قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الطرف الأعلى والأدنى في مقياس فاعلية الذات.

المحاور	الطرفين	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
إنجاز الأداء	الأدنى	52	34.19	4.41	50	12.43	0.00
	الأعلى	52	43.69	3.30			
الخبرات البديلة	الأدنى	52	22.62	4.46	50	1.90	0.06
	الأعلى	52	24.06	3.61			
الإقناع اللفظي	الأدنى	52	39.37	5.91	50	2.69	0.00
	الأعلى	52	42.40	5.57			
الاستثارة الانفعالية	الأدنى	52	40.19	5.08	50	1.53	0.12
	الأعلى	52	41.87	5.99			
فاعلية الذات	الأدنى	52	136.37	14.71	50	5.55	0.00
	الأعلى	52	152.02	14.02			

وبعدها يتم تفسير هذه القيم وفقاً لحالتين هما:

1- إذا كانت قيمة الفرق "ت" دالة عند مستوى الدلالة **(α= 0.05 أو α= 0.01)** فهذا يعني أن المقياس صادق لأنه استطاع أن يُميّز بين الطرفين.

2- إذا كانت قيمة الفرق "ت" غير دالة عند مستوى الدلالة **(α= 0.05)** فهذا يعني أن المقياس غير صادق لأنه لم يميّز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة **(T_{test})** لمقياس فاعلية الذات ككل في الجدول رقم **(10)** يتضح أن المقياس صادق حيث بلغت قيمة "ت" **(-5.55)** وهي دالة عند درجة حرية **(50)** ومستوى الخطأ أو الدلالة **(0.01)**، بحيث تحقق الشرط الثاني.

3. صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات:

تم القيام بدراسة استطلاعية للمقياس، وذلك بتطبيقها على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، الذين قُدّر عددهم ب**(194)**. وهو المجتمع الكلي للدراسة. وبعدها تم حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، وتم حساب صدق المقياس عن طريق معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع درجته الكلية والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (11): معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس

إنجاز الأداء		الخبرات البديلة		الإقناع اللفظي		الاستثارة الانفعالية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	**0.61	14	**0.58	22	**0.38	35	**0.28
02	**0.39	15	**0.60	23	**0.49	36	**0.34
03	**0.28	16	**0.44	24	**0.45	37	**0.37
04	**0.56	17	**0.48	25	**0.45	38	**0.27
05	**0.33	18	**0.49	26	**0.56	39	**0.50
06	**0.49	19	**0.37	27	**0.52	40	**0.50
07	**0.34	20	**0.48	28	**0.60	41	**0.42
08	**0.48	21	**0.48	29	**0.26	42	**0.41
09	**0.51	/	/	30	**0.38	43	**0.26
10	**0.28	/	/	31	**0.38	44	**0.051
11	**0.42	/	/	32	**0.49	45	**0.50
12	**0.46	/	/	33	**0.59	46	**0.47
13	**0.49	/	/	34	**0.57	47	**0.42

** دال عند α= 0.01

1.3. اتساق الأبعاد مع المقياس ككل:

جدول رقم (12): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد.

أبعاد مقياس فاعلية الذات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
إنجاز الأداء	**0.71	0.00	دال
الخبرات البديلة	**0.70	0.00	دال
الإقناع اللفظي	**0.81	0.00	دال
الاستثارة الانفعالية	**0.75	0.00	دال
فاعلية الذات	1	-	

من خلال الجدول رقم (11) و (12) يتوضّح أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده دالة عند **(α=0.01)** وتراوحت معاملات الارتباط بين **(0.26-0.61)**، أما معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده دالة عند **(α=0.01)** وتراوحت معاملات الارتباط بين **(0.70-0.81)**، وبذلك تعتبر عبارات مقياس فاعلية الذات صادقة وتقيس ما أعدّ لقياسه

4. ثبات مقياس فاعلية الذات:

تم التحقق من ثبات مقياس فاعلية الذات باستخدام معامل ألفا كرومباخ كما في الجدول:

جدول رقم (13) معاملات ثبات المقياس وأبعاده الأربعة باستخدام معامل ألفا كرومباخ

الأبعاد	إنجاز الأداء	الخبرات البديلة	الإقناع اللفظي	الاستثارة الانفعالية	المقياس ككل
معامل ألفا كرومباخ	0.61	0.50	0.70	0.63	0.79

يتضح من الجدول رقم (13) أن معاملات ثبات أبعاد مقياس فاعلية الذات باستخدام معامل ألفا كرومباخ قد تراوحت بين **(0.50 – 0.70)** وهي كلها فوق المتوسط مما يسمح بقبول هذه الأبعاد وعباراتها.

6-2- البرنامج المعرفي السلوكي:

البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة عبارة عن مجموعة من الجلسات تم بناؤها وفق مواضيع تتناسب مع الأهداف العامة للدراسة، وتم تحديد بعض الفنيات يُقدّم بها محتوى الجلسة. والوقت المحدد لذلك (ملحق رقم 03). وقد عرّف **(عبد الجليل، 2003، ص 249)** البرنامج الإرشادي بأنه: "برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي لمساعدة

وتبصير الأفراد في مشكلاتهم التي تؤدي إلى سوء التوافق ويعمل البرنامج على تبصير وحل المشكلات بما يحقق سعادة الفرد مع الآخرين بحيث يصل الفرد إلى أعلى مستوى من التوافق والرضا والصحة النفسية". وعرّفه **(الصديق، 2005، ص 55)** بأنه: "عبارة عن خطة عمل مصممة ومنظمة في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة من أجل تحقيق أهداف الإرشاد النفسي الإنمائية والوقائية".

6-2-1- إجراءات تصميم البرنامج الإرشادي:

1. التخطيط للبرنامج الإرشادي:

تم جمع المادة العلمية ذات العلاقة بالموضوع وهو بناء برنامج إرشادي وفق النظرية المعرفية السلوكية والنظرية العقلانية الانفعالية تمثلت في الدراسات التالية:

- فاعلية برنامج إرشادي معرفي – سلوكي لخفض درجة الاحتراق النفسي لـ**(محمد ربيع إدريس الصياح، 2014).**

- أثر برنامج معرفي – سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة لـ**(بلحسيني وردة، 2011).**

- بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة، **(بومجان نادية، 2016).**

- فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون لـ**(ضيف الله بن حمدان العتيبي، 2014).** وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في بعض الجوانب منها:

- تعزيز الجانب النظري لبعض مفاهيم الإرشاد المعرفي السلوكي.

- منهجية وطريقة بناء البرنامج الإرشادي.

- التعرف على الفنيات المستعملة في الإرشاد المعرفي السلوكي وكيفية انتقائها واستخدامها.

- كيفية تسيير جلسة إرشادية.

- كيفية تقييم الجلسات الإرشادية.

2. فلسفة بناء البرنامج الإرشادي وإطاره النظري:

تم الاعتماد في بناء البرنامج الإرشادي على النظرية المعرفية السلوكية التي تم التفصيل فيها في الفصل الثاني من الدراسة والقائمة على أن:

- الناس هم أنفسهم الذين يوجدون المشكلات، نتيجة طريقة تفسيرهم للأحداث والمواقف التي تواجههم، لذلك يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي بعملية إعادة تنظيم لدى المسترشد، بما ينتج لديه قوة لإعادة تنظيم سلوكاته **(الرشيدي والسهل، 2000، ص 479).**

- منطلقات نظرية **(آرون بيك)** في الارتباط الوثيق بين معارف ومعتقدات الفرد وبين سلوكاته، ويعمل "بيك" على علاج التشوهات الفكرية المعرفية واستكشاف أنماط الاعتقادات الكامنة لديه المسببة للسلوك غير السوي واستبدالها بتفكير منطقي وسلوك سوي **(ابراهيم أحمد، 1994، ص 356).**

- منطلقات نظرية **(ألبرت إليس)** في أن الإنسان كائن عاقل منفرد في نوعه وهو حين يفكر ويسلك طريقة عقلانية يصبح ذو فاعلية ويشعر بالكفاءة والسعادة إذ أن **(إليس)** يبني اتجاهه على استبدال التفكير اللاعقلاني بالتفكير العقلاني.

3. أسس البرنامج الإرشادي:

تقوم البرامج الإرشادية على مجموعة من الأسس والمحددات ذكرها **(عيد الإيسي، 2015، ص52)** فيما يلي:

- العمر الزمني للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمرون بها ومطالبها النمائية، حيث البرنامج يصلح مع المراهقين.
- مراعاة العمر والخصائص النمائية.
- الأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.
- واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه، ومراعاته للإمكانات المتاحة.

إضافة إلى الأسس التالية:

- اعتبار أن البنية المعرفية للفرد لها دور كبير في تحديد انفعالاته وسلوكاته، فضعف قدرات التلميذ في الدراسة مثلا قد يكون ناتج عن جملة المعارف التي كوّنها طيلة مساره الدراسي (صعوبة، ضغط، قساوة، فشل...). فإن استطاع البرنامج تغيير هذه الفكرة واستبدالها بأخرى كأن ينظر التلميذ إلى قدراته على أنها السبب في نجاحه إذا استغلها أحسن استغلال لتحقيق النجاح في امتحان شهادة البكالوريا. وهي الخطوة الأولى و الانطلاقة التي بها يحدده مساره المستقبلي. قد يقوده ذلك إلى بذل الجهد اللازم لتحقيق ذلك النجاح.

- وأشار كل من (كولن، هيلر وليد) **(connoly, wheeler & ladd)** أن معتقدات المراهقين في فاعليتهم في النواحي الأكاديمية والاجتماعية تؤثر في أوضاعهم العاطفية وتطورهم، والروابط الشخصية المتينة تجلب الرضا وتجعل عوامل الإجهاد اليومية أكثر تحمُّلاً، والمراهقون الواثقون من فاعليتهم الاجتماعية يُكوّنون صداقات جيّدة أكثر من أولئك الذين تحيطهم الشكوك. وأكد كل من (نولن وهوكسما) **(nolen & hoeksma)** أن الميل إلى العزلة في فترة المراهقة يحمل مخاطر كبيرة بالكآبة. والبنات أكثر ميلا للإحباط عن الأولاد. **(اللحياني، 2002، ص 58).**

4. أهداف البرنامج الإرشادي:

إن الوصول بالفرد إلى التوافق الذاتي، والاجتماعي؛ وتوفير الجو الملائم في الواقع الاجتماعي لتحقيق هذا التوافق يعد من الأهداف الرئيسية لبرنامج الإرشاد، ومن أهم أهداف البرنامج الإرشادي:

- تقديم بعض الخدمات الإرشادية ضمن برنامج إرشادي يستند إلى نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي (آرون بيك) والإرشاد العقلاني الانفعالي (ألبرت إليس) لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي والمقبلون على اجتياز امتحان البكالوريا لزيادة فاعلية الذات التي تساعدهم على تجاوز هذا الامتحان بكل ثقة، وكذلك تجاوز بعض المشكلات في حياتهم اليومية.

الفصل الرابع: ـــ

- تشخيص مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين يدرسون بثانوية محمد الشريف امساعدية.

- المساهمة في رفع مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

- تعريف التلاميذ بماهية فاعلية الذات وعوامل ضعفها وآثار هذا الضعف على شخصية التلميذ وقوّته في مواجهة وتحدي الضغوط.

- قياس أثر البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج.

- مساعدة التلاميذ على التخلص من بعض الأفكار اللاعقلانية التي تدفعهم إلى ضعف الثقة بالنفس، وضعف الفاعلية الذاتية.

- إكساب التلاميذ بعض المهارات مثل تنظيم الوقت، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، التخطيط للمستقبل، التفكير الإيجابي، الحديث الذاتي الإيجابي، التخيّل الهادف، وتحديد الأهداف. التنفيس الانفعالي والتعبير عن المشكلات بطلاقة.

- قياس مدى مساهمة البرنامج في تنمية فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

- مساعدة التلاميذ على الاستبصار بمشكلاتهم، واستغلال طاقتهم، للوصول إلى التكيف في ظل الظروف والحد من القلق والخوف لديهم.

- إكساب التلاميذ مهارات وأنشطة وفنيات مفيدة تساعدهم في التخفيف من معاناتهم مع امتحان البكالوريا والتقليل من الإجهاد والضغط النفسي والدراسي لديهم المصاحب لأعراض ضعف التحصيل الدراسي.

5. خطوات بناء البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

مر بناء البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي بعدة خطوات تمثلت في:

1- الاطلاع على عدد من الدراسات (أطروحات دكتوراه) التي اعتمد على بناء برنامج إرشادي وفق النظرية المعرفية السلوكية والنظرية العقلانية الانفعالية.

2- تحديد الأهداف النظرية والإجرائية التي يعمد البرنامج إلى تحقيقها.

3- تحديد وصياغة عدد ومحتوى جلسات البرنامج الإرشادي.

4- عرض البرنامج في بعض فنياته وترتيب جلساته والوقت المخصص لكل جلسة وأهداف كل واحدة حسب توجيهات المختصين وخبرتهم.

5- تعديل البرنامج في بعض فنياته ومحتوى بعض الجلسات التي رأى بعض المحكمين أنها ثرية كثيرا والوقت المخصص لها لا يكفي لتطبيقها على عينة الدراسة.

6- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية للدراسة.

7- تقييم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي **(الملحق رقم 04)** جدول تقييم البرنامج.

6. حدود تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في الفترة الممتدة من **2019/01/21** إلى **2019/03/21**.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة بثانوية محمد الشريف امساعدية بمدينة المسيلة.

7. عينة البرنامج الإرشادي:

تمثلت عينة الدراسة الأساسية في **(30)** تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتمدرسون في ثانوية محمد الشريف امساعدية بالمسيلة (الجزائر) الذين تحصلوا على درجات منخفضة على مقياس فاعلية الذات، وذلك بناءً على نتائج تطبيق مقياس فاعلية الذات على جميع أفراد المجتمع ليتم الحصول على التلاميذ ضعيفي الفاعلية الذاتية فكانوا من شعبة آداب وفلسفة. وقد تم تقسيم عينة الدراسة الأساسية إلى عينة تجريبية وعينة ضابطة كل مجموعة تحتوي على **(15)** تلميذا وتلميذة.

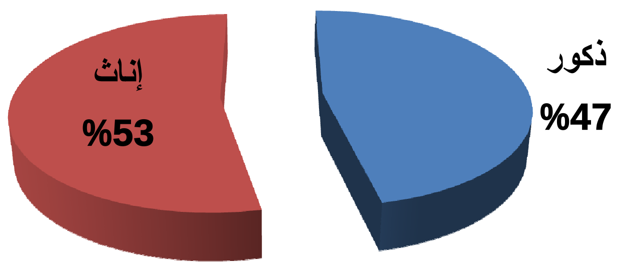
1.7. خصائص عينة الدراسة الأساسية:

1- حسب متغيّر الجنس والمتمثلة في:

جدول رقم (14): خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	7	46.66
إناث	8	53.33
المجموع	15	100

شكل رقم (15) خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس



بعد تحديد العينة وتقسيمها إلى عينيتين تجريبية وضابطة تم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية المتكونة من **(15)** تلميذا منهم **(07)** ذكور و**(08)** إناث.

عدد جلسات البرنامج:

يتكون البرنامج الإرشادي من **(14)** جلسة بواقع ثلاثة جلسات في كل أسبوع مدة كل واحدة (60) دقيقة. (الملحق رقم 04) المبيّن لجلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لزيادة فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد الشريف امساعدية.

صدق البرنامج الإرشادي:

صدق المحكمين: تم عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة، مع استمارة تحكيم البرنامج من خلال إبداء الرأي في الاستمارة من حيث موضوع البرنامج (عنوان البرنامج، أهداف البرنامج، زمن جلسات البرنامج، خطوات تصميم البرنامج وعدد جلساته وترتيبها. والجدول يوضح ذلك مع النسب المئوية.

جدول رقم (15): نسبة صدق المحكمين على البرنامج الإرشادي

الموضوع	الحكم				ملاحظات المحكمين
	مناسب	النسبة	غير مناسب	النسبة	
عنوان البرنامج	11	100	0	0	/
أهداف البرنامج	11	100	0	0	/
فترة البرنامج	7	63.63	3	27.27	من الأحسن تتماشى مع خصوصية المرحلة والتقليل من زمن الحصص التي تفوق **(45)** دقيقة حيث وجدنا العديد من الحصص تتجاوز الساعة **(90)** دقيقة.
خطوات تصميم البرنامج	11		0		/
عدد الجلسات الإرشادية	11	100	0	0	الاكتفاء بفنية واحدة من العلاجات المعرفية و فنية ... هي الأقرب للعينة لأنكم في مجال البحث التربوي وليس النفسي والاكتفاء بفنية واحدة من العلاجات السلوكية، والاكتفاء بالواجبات المنزلية أما الانفعالية فهي من نتائج البرنامج أو إذا كان العنوان معتمد فقط على نظرية (إليس).
ترتيب الجلسات	11	100	0	0	مناسب مع ضرورة التعريف بموضوع فاعلية الذات بعد الجلسات التمهيدية مباشرة..

وقد تم كذلك تقييم محتوى جلسات البرنامج من طرف الأساتذة المحكمين وفق عدد من الاعتبارات هي: مدى مناسبة محتوى الجلسة لما وضعت لقياسه، مدى وضوح أهداف الجلسة، مدى مناسبة الفنيات المستخدمة والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول رقم (16): تقييم محتوى جلسات البرنامج الإرشادي من طرف الأساتذة المحكمين.

محتوى جلسات البرنامج	مدى مناسبة محتوى الجلسة لما وضعت لقياسه		مدى وضوح أهداف الجلسة		مدى مناسبة الفنيات المستخدمة		التكرارات
	مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	مناسب	غير مناسب	
الجلسات ككل (14)	154	0	154	0	154	0	462

أشار بعض الأساتذة المحكمين إلى ضرورة التقليل من الجلسات خصوصا في الميدان التربوي وهذا لتجنب عدم المشاركة والاستمرار في البرنامج وكذا بعض الصعوبات التي هي موجودة في مجال التربية والتعليم ككثافة الدروس والدروس الخصوصية، وهذا ما يجعل التلميذ أو المسترشد يشعر بالملل والعبء بالخصوص أنهم مقبلين على شهادة البكالوريا.

الأسلوب الإرشادي المتبع:

يقوم البرنامج الإرشادي المُصمم للدراسة على أسلوب الإرشاد الجماعي، وهو "الأسلوب الأكثر نجاحاً واستخداما في تغيير سلوكات المراهقين الذين يعانون مشكلات مدرسية" **(زهران، 2002، ص 324)**. ويقوم الإرشاد الجماعي على استفادة أكبر عدد ممكن من التلاميذ من جلساته، بأقل تكلفة وفي أسرع وقت وهو أسلوب يستند على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين ولديه حاجات نفسية واجتماعية ولديه بعض المشكلات التي لا يمكن أن يشبعها ويحلها بمفرده، ويحتاج فيها إلى مساعدة الآخرين في فهمها وحلّها، ومنه فلا بد من أن يتفاعل مع الآخرين ويؤثر فيهم ويتأثر بهم، ولا بد له أن يعيش في جماعة حتى يشعر بالانتماء والتقدير الاجتماعي منها، وإلاّ كان عرضة للعزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية، لأن التفاعل والاندماج مع الآخرين يُزوّد الفرد بأفكار جديدة ويتعلم سلوكيات جديدة، كما أن وجود الفرد في جماعة يساعده على تصحيح أفكاره الخاطئة وتعديل سلوكه المضطرب، وكذا نظرته للحياة.وأكثر من هذا أن التفاعل بين الفرد والجماعة يعينه على فهم ذاته واكتشاف ما لديه من قدرات وإمكانات **(حسين، 2004، ص 228)**.

أهم الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

تم الاعتماد في تطبيق البرنامج الإرشادي على فنيات النظرية المعرفية السلوكية لكل من (**آرون بيك**) و(**ألبرت إليس**) ونظرية التعلم الاجتماعي (**ألبرت باندورا**) وهي كما يلي:

1- المحاضرة: تعد من ضروريات الإرشاد المعرفي السلوكي حيث تم اعتمادا على هذه الفنية في تقديم معلومات خاصة بالإرشاد المعرفي السلوكي وأهدافه وفنياته ودوره في التحسين والحد من العديد من المشكلات التي يعاني منها بعض الأفراد، وكذلك تقديم معلومات حول فاعلية الذات من خلال تقديم تعريفها، ومصادرها وأبعادها وأهميتها بالنسبة للفرد في المواقف الصعبة.إضافة إلى تقديم معلومات حول مرحلة المراهقة، ومعلومات حول امتحان شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا).

2- المناقشة والحوار: تعتمد على تبادل الآراء ومناقشة مواضيع الجلسات ومحتوياتها المختلفة و محاولة الوصول إلى علاقة قوية مع التلاميذ أفراد عينة الدراسة، حتى تسهل عملية تغيير المحتويات المعرفية الخاطئة التي يحملها التلاميذ عن واقعهم الاجتماعي والدراسي. كما تساهم هذه الفنية من في زيادة اهتمامهم بالبرنامج.

3- التنفيس الانفعالي: فنية مستمدة من علم النفس التحليلي تم تطبيقها بمفهومها البسيط المتمثل في فسح المجال للتلاميذ بتفريغ مكبوتاتهم من ضغوط عائلية وتربوية ليتم تبادل الاقتراحات للتكيف مع الظروف المُعاشة ومحاولة تخفيف وطئها على النفس.

4- التعلم بالنموذج: من الفنيات الانفعالية تعتمد على التعلّم من خلال الملاحظة لنموذج آخر أو ما يسمى بالتقليد حيث أكد (**باندورا**) في نظرية التعلم الاجتماعي أن للفرد ميل فطري لتقليد سلوكات الآخرين، والتعلم بالنمذجة على عدة أنواع منها:

- **النمذجة الحية:** قيام النموذج بتأدية السلوك المستهدف أمام الشخص الذي يريد تعليمه ذلك السلوك.
- **النمذجة المصورة أو الرمزية:** أن يقوم الشخص المراد تعليمه بمراقبة سلوك النموذج من خلال أفلام.

5- تعديل الأفكار: من الفنيات المعرفية تعتمد على الوعي والاستبصار ومراقبة الذات.

6- الواجب المنزلي: فنية تستعمل في بداية ونهاية كل جلسة إرشادية تساهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المرشد والمسترشدين، كما تعمل على تعزيز السلوك المُتعلم، كما تعمل على زيادة فعالية البرنامج.

كما تم استخدام فنيات أخرى كالتعزيز والدعم الديني وفنية الإقناع والتبرير والتوضيح والدحض للأفكار الخاطئة ولعب الدور التي استخدمت لتدريب التلاميذ على مواجهة المواقف والأحداث غير التوافقية التي تتولد في الفرد عن طريق أشخاص آخرين، أثناء العلاقات المباشرة معهم. (ليلى آل غالب، بعض الفنيات الإرشادية)

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

- جهاز كمبيوتر.
- جهاز العرض الضوئي.
- مطويات إعلامية.
- دفتر لكتابة محتوى الجلسات والتدريبات.
- كاميرا لتصوير المشاركين والأنشطة أثناء الجلسات.

تقييم البرنامج الإرشادي:

إن عملية التقييم تعمل على تعديل وتنظيم مسار البرنامج بالاتجاه الصحيح، يتشارك الجميع فيه من أجل إنجاحه، وهي عملية متوازية مع سير الجلسات الإرشادية خطوة بخطوة. وتعد من العمليات الأساسية في بناء البرامج الإرشادية وهي تظم الإجابة على التساؤلات التالية: هل البرنامج محدد تحديدا جيّد؟ هل الأهداف والآثار المنتظرة محددة تحديدا جيدا؟ هل نفذ البرنامج كما يجب؟ ما هو مستوى التنفيذ؟ **(الفيرا مارتين، 2001، ص 61-62)**. وذكر **(عيد الإيسي، 2015)** أن التقييم يهدف إلى التحقق من مدى نجاح خطوات البرنامج، وأنها سارت كما هو متوقع لها، ويعتبر التقييم إجراءً فنياً يعتمد على قياس

التغيرات التي تحدث نتيجة الإجراء العملي المحدد، وبناء على ذلك فهو يتم وفق خطوات هي: **(عيد الإيسي، 2015، ص 55)**

- قياس التغيرات التي يمكن أن تحدث.
- قياس التغيرات التي حدثت فعلا.
- تقدير مدى فاعلية هذه التغيرات أو الرغبة في حدوثها، أو كليهما معاً.

ولضمان فاعلية التقييم لا بد من استمراره منذ البدء حتى نهاية التنفيذ وفترة المتابعة، مع العلم أن التقييم عملية جماعية وتعاونية يشترك فيها المسئولون عن تنفيذ البرامج بالاشتراك مع الفئة المستهدفة. وتم استخدام التقييم **الختامي** من وجهة نظر أفراد العينة، بواسطة استمارة تقييم البرنامج الإرشادي، (ملحق رقم 05) يوضح بطاقة تقييم بعد نهاية تطبيقه.

صعوبات البرنامج:

بقدر أهمية البرامج الإرشادية بمختلف أشكالها في تعديل سلوكات المسترشد بقدر صعوبة بنائها وتنفيذها، حيث تمثلت صعوبات هذا البرنامج في مايلي:

- قلة البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية التي تسعى إلى تحسين السمات الإيجابية في الشخصية مثل (التوافق النفسي، مفهوم الذات الإيجابي، فاعلية الذات ...) وغيرها من المتغيرات.

- صعوبة الحصول على ساعات لتطبيق البرنامج، وذلك بسبب كثافة البرنامج الدراسي الخاص بتلاميذ الثالثة ثانوي حسب ملاحظات أساتذتهم. وعدم اللحاق بإكمالها.

جلسات البرنامج الإرشادي:

يُمثل الجدول رقم **(17)** لمحة عن الجلسات الإرشادية للبرنامج الإرشادي المُقدم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أما تفاصيل الجلسات فهي في **(الملحق رقم 03).**

جدول رقم (17): الإطار العام جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

الجلسة	موضوعها	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
التمهيدية	**البرنامج الإرشادي**	- التعارف والترحيب بين الباحثة والتلاميذ المشاركين لبناء العلاقة الإرشادية. - كسر الحاجز النفسي بين الباحثة والمشاركين. - تعريف وتحديد تحديد أهداف البرنامج الإرشادي. - تحديد القواعد الضابطة لعمل المجموعة الإرشادية. - إعداد الدفتر اليومي (ملف التدريب اليومي).	-المحاضرة الحوار الفعال والتفاعل -الشرح والتبسيط - المناقشة الجماعية
الثانية	**فاعلية الذات**	- تهيئة المسترشدين لبدء الجلسة الإرشادية. -أن يحدد المسترشدين مفهوم فاعلية الذات عن طريق شرح أبعادها الرئيسية والعوامل التي تساهم في زيادتها. - أن يحدد المسترشدين الأعراض العامة لضعف الفاعلية الذاتية لدى الفرد في ضوء خبرتهم الذاتية. - زيادة دافعية المسترشدين للتفاعل الإيجابي مع البرنامج من خلال تعرّف الفوائد العملية للمهارات المعرفية والسلوكية في تنمية فاعلية الذات. - أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تدعيم فاعلية الذات. - تقديم الواجب المنزلي	- الحوار والمناقشة -عرض بالداتاشو data chow -الأسئلة الإستقرائية-التصويب عن طريق تشكيل الإجابة المطلوبة -الاستنتاج والتعميم -تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العملية الإرشادية -المحاضرة و المناقشة والتلخيص -قائمة مظاهر ضعف فاعلية الذات، مطوية إعلامية.
الثالثة	**الأفكار والمشاعر والسلوك**	- إكساب المسترشدين مهارة المراقبة الذاتية من خلال شرح العلاقة بين الانفعال والتفكير والسلوك ويتم ذلك من خلال: *تعرّف آلية عمل الأفكار وتأثيرها في السلوك. *الفصل بين الأفكار والمشاعر والسلوك. - تدريب المسترشدين على تسمية المشاعر والأفكار والتفريق بين المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية. -تحديد مفهوم الأفكار التلقائية "الأوتوماتيكية" ويتم ذلك من خلال: *التدريب على فنية مراقبة الحوار الذاتي الداخلي. *التفريق بين الأفكار التلقائية الإيجابية والأفكار التلقائية المشوهة -تقديم الواجب المنزلي.	-تقنية المراقبة الذاتية -تقنية الجدول الثلاثي A.B.C -مطوية إعلامية. -تقنية التخيّل IMAGiNARY
	مراقبة الأفكار	-تهيئة المسترشدين لبدء الجلسة الإرشادية.	-المحاضرة والمناقشة

الرابعة	التلقائية	- تعرّف المسترشدين على المخططات المعرفية الراسخة لدى الفرد Schema ومكوناتها الأفكار الجوهرية/ الأفكار الوسيطية /الأفكار التلقائية. -التعرف على البنية المعرفية لهذه المخططات المعرفية. أفكار جوهرية مشوهة افتراضات وقواعد واتجاهات مشوهة- أفكار تلقائية سلبية-مشاعر سلبية-سلوك غير متوافق. -استنتاج المسترشدين لأهم الأفكار المشوهة معرفيا من خلال تعرف قائمة بيك للأفكار المحرفة (المشوهة) معرفيا Dysfunctional thoughts -تقديم الواجب المنزلي.	-تقنية ملئ الفراغ fill the blanket A. B. C -قائمة بيك للأفكار المشوهة معرفيا Dysfunctional Thoughts
الخامسة	الحديث الذاتي	-مناقشة الواجب المنزلي. -تعريف الحديث الذاتي ودوره في الاستجابة لمتطلبات ومصادر فاعلية الذات. - اختبار الخصائص الوظيفية للحديث الذاتي الإيجابي ومدى تأثيره على أنظمة الانتباه والتقدير والاستجابات الفسيولوجية واستثارة سلوكيات جديدة -تعلّم استخدام الجمل الذاتية الإيجابية لتخفيض التحيّزات التأويلية -التدريب على الحديث الذاتي الإيجابي -الواجب المنزلي	-المحاضرة -الحوار والمناقشة الجماعية -التعزيز - التعليم –الشرح -التعلُّم -لعب الدور - التدريب - لعب الدور -التنفيس الانفعالي - التلخيص
السادسة	الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالضغوط الناتجة عن الحياة المدرسية	- تعريف المسترشدين بالضغوط المدرسية وتأثيرها على مزاجهم، وتأدية الواجبات المدرسية. -تعريف المسترشدين بالضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية المدرسية -دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالضغوط المدرسية. -تعليم الأساليب الفعّالة لمواجهة أحداث الحياة المدرسية. -تدريب (01) إعداد جدول للمذاكرة (ملحق رقم...) -تدريب (02) طرق مواجهة المشكلات (ملحق رقم....) - الواجب المنزلي -تقويم الجلسة	-المحاضرة -الحوار -المناقشة -تحليل منطقي للأفكار -العقاب والتدعيم -لعب الدور -استمارة تقويم الجلسة.
السابعة	تعزيز التفاؤل لدى التلاميذ	- التمهيد للجلسة الإرشادية. -اكتساب المسترشدين مهارات تمكنه من التغلب على الصعوبات وتجاوز الأحداث الضاغطة بكل تحد. -التدريب على كيفية مواجهة المواقف الصعبة بعزيمة وثبات. -مساعدة المسترشدين لمقاومة اليأس والإحباط.	-الواجب المنزلي - الحوار والمناقشة -المحاضرة

		-تعزيز التفاؤل لدى المسترشدين لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا بنجاح. -الواجب المنزلي	
الثامنة	**تنفيذ المهام الشخصية والاجتماعية (إنجاز الأداء)**	- إنجاز الأداء، تنفيذ المهام الشخصية والاجتماعية. - التصدي لمواقف الفشل وتحويلها إلى فرص نجاح. - الحث على المحاولة دائما في حال الفشل في أداء بعض الأعمال. - قدرة المسترشدين على الاعتماد على النفس في أداء المهام البسيطة ومضاعفة الجهود لتحدي صعوبات هذه المهام. -الواجب المنزلي.	المحاضرة. -الحوار والمناقشة. -لعب الدور.
التاسعة	**تعزيز التوافق الاجتماعي واكتساب الخبرات البديلة**	- تكوين علاقات جيّدة مع الآخرين (لتحقيق التوافق الاجتماعي). - شعور المسترشدين بالدعم والإسناد الاجتماعي. - توافق المسترشدين مع المجتمع حتى تسهل عليهم الاندماج والاستفادة من خبرات الآخرين. -تعليم المسترشدين كيفية الاستفادة من النماذج الناجحة في الحياة. - تنمية أسلوب التوافق الاجتماعي لدى المسترشدين. - تنمية روح التعاون مع الآخرين بالنسبة للمسترشدين. - التنبيه إلى الاستفادة من تجارب الآخرين ومجالات تخصصهم وأدائهم والتركيز على النماذج الناجحة في الحياة -الواجب المنزلي	-المناقشة والحوار -المحاضرة -التلخيص -التدريب
العاشرة	**التدريب على الإقناع اللفظي**	- تعريف المسترشدين بالاقتناع اللفظي وكيفية الاستفادة من آراء الآخرين. - احترام نصائح الآخرين وضرورة تقبلها. - التدريب على الاقتناع اللفظي. -الواجب المنزلي.	-المحاضرة -المناقشة -التدريب
الحادية عشر	**الاستثارة الانفعالية (ضبط المشاعر)**	- تعريف المسترشدين بالاستثارة الانفعالية، وضبط الانفعالات. - تزويد المسترشدين بثقافة المجتمع وعاداته حتى لا يحبطوا عندما يواجهوا بمواقف غير سارة. - تدريب المسترشدين على مواجهة الأزمات قدر الإمكان. -الواجب المنزلي.	-المناقشة -المحاضرة -التلخيص -التدريب
الثانية عشر	**حل المشكلات**	-تعريف المسترشدين باستراتيجية حل المشكلات. - توعية المسترشدين بأهمية أن يقوم الفرد بحل مشاكله بنفسه.	-المناقشة -الحوار -التلخيص

		- تدريب المسترشدين على كيفية حل مشكلاتهم بأنفسهم.	- التدريب
الثالثة عشر	**القدرة على اتخاذ القرارات**	- تعريف المسترشدين باتخاذ القرار. - توعية المسترشدين بضرورة القدرة على امتلاك القرار. - التأكيد على حسن التصرف في مواجهة المواقف. - الواجب المنزلي	- المحاضرة - الحوار والمناقشة - التلخيص.
الرابعة عشر	**تقييم جلسات البرنامج، والقياس البعدي**	- تقييم جلسات البرنامج الإرشادي. - القياس البعدي	- استمارة التقويم النهائي لجلسات البرنامج. تطبيق مقياس فاعلية الذات

الأساليب الإحصائية المستعملة:

من أجل حساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وتحديد خصائص المجتمع وعينة الدراسة، والتأكد من فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لتوضيح خصائص مجتمع وعينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجالات التقييم لاستخراج مستوى فاعلية الذات لدى عينة الدراسة.
- معامل ألفا كرومباخ لحساب ثبات مقياس فاعلية الذات.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

خلاصة

تضمّن هذا الفصل تقديم كل الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة، بداية بالدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة مجتمع وعينة الدراسة ثم أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس فاعلية الذات والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من إعداد الباحثة، كما تم تحديد مكان وزمان الدراسة، وحتى الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة حسب الفرضيات.

2- مناقشة نتائج الفرضيات.

3- تفسير عام للنتائج.

تمهيد

إن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باعتماد فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي لنظرية آرون بيك والإرشاد العقلاني الانفعالي ألبرت إليس، وكذلك بعض فنيات التعلم الاجتماعي الذي حدده **(ألبرت باندورا)** في نظرية فاعلية الذات، تم دمج الفنيات المختلفة والمفيدة في تنمية المتغير الإيجابي التابع في الدراسة وهو فاعلية الذات، وإكساب التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة مرحلة التعليم الثانوي مهارات التصدي للأفكار اللاعقلانية والمدركات السلبية عن الذات، وكيفية التخلص من الحديث الذاتي السلبي المؤثر على الأفكار والمشاعر والسلوك، وتعزيز التفاؤل لديهم؛ للتخطيط للمستقبل بضغوط نفسية ومدرسية أقل. وفي هذا الفصل سيتم عرض النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، حيث تم إجراء القياس القبلي والبعدي لمقياس الدراسة على أفراد المجموعتين التجريبية **(ن= 15)** والضابطة **(ن= 15)** من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد الشريف امساعدية، وبعد جمع البيانات تم تفريغها وتصحيحها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS**، وتم استخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها. من خلال الحصول على الدرجات الخام لمقياس فاعلية الذات لكلا المجموعتين حسب كل فرضية على حِدة. ومن ثم الحصول على النتائج، كما تم بعد عرض نتائج الدراسة مناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

1- عرض نتائج الدراسة حسب الفرضيات:

1-1- الفرضية الأولى "مستوى فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفض"

للإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق مقياس فاعلية الذات المُعد من قبل الباحثة المتكون من **(47)** عبارة موزعة على أربعة أبعاد على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة

من **(194)** تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المسجلين للدراسة بثانوية محمد الشريف امساعدية للعام الدراسي **2019/2018**، منهم **(77)** ذكراً و**(117)** أنثى، أي تم أخذ المجتمع كله. ليتم اختيار العينة بطريقة عشوائية. وتبين بعد تطبيق مقياس فاعلية الذات وحصر درجات أفراد العينة واستخلاص النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجالات التقييم لاستخراج مستوى فاعلية الذات لكل شعبة دراسية في السنة الثالثة ثانوي. أن شعبة آداب وفلسفة قد تحصلت على أقل كتوسط حسابي ليكون تلاميذ هذه الشعبة هم أفراد الدراسة الأساسية. ويتضمن مقياس فاعلية الذات أربعة بدائل هي: **(دائما، غالبا، نادرا، أبدا)** تأخذ الدرجات على الترتيب كما يلي: **(4، 3، 2، 1)** وهذا يعني أن أكبر درجة هي **4** وأقل درجة هي **1**.

ومنه **4-1= 3**

¾= 0.75 إذن:

1 + 0.75 = 1.75

1.75 + 0.75 = 2.5

2.5 + 0.75 = 3.25

3.25 + 0.75 = 4 ومنه فمجالات التقييم كما هي موضحة في الجدول رقم (18):

جدول رقم (18) يوضح مجالات تقييم مستوى فاعلية الذات.

المجال	[1 – 1.75]	[1.75 – 2.5]	[2.5 – 3.25]	[3.25 – 4]
التقييم /المستوى	مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع	مستوى مرتفع جدا

- التلاميذ الذين يتراوح متوسطهم الحسابي بين **[1 – 1.75]** مستوى فاعلية الذات لديهم منخفض.

- التلاميذ الذين يتراوح متوسطهم الحسابي بين **[1.75 – 2.5]** مستوى فاعلية الذات لديهم متوسط.

- التلاميذ الذين يتراوح متوسطهم الحسابي بين **[2.5 – 3.25[** مستوى فاعلية الذات لديهم مرتفع.

- التلاميذ الذين يتراوح متوسطهم الحسابي بين **[3.25–4]** مستوى فاعلية الذات لديهم مرتفع جداً.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل شعبة من شعب السنة الثالثة ثانوي والمقسمة على مجتمع الدراسة، ليتم ترتيبها وفق المجالات المحددة سابقا حتى يتحدد في النهاية الشعبة التي تحصل فيها تلاميذها على أقل مستوى والجدول **(19)** يوضح ذلك

جدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس فاعلية الذات

الشعبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقييم
تقني رياضي	3.12	12.77	1	مرتفع
لغات أجنبية	3.06	11.45	2	مرتفع
تسيير واقتصاد	3.04	15.69	3	مرتفع
علوم تجريبية	2.97	16.51	4	مرتفع
آداب وفلسفة	2.89	13.69	5	مرتفع

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم **(19)** أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجتمع كانت مرتفعة، ومن خلال هذه القيم يتم تحديد شعبة تحصل فيها التلاميذ على أقل قيمة ونلاحظ أن شعبة آداب وفلسفة كانت في آخر الترتيب لتكون بذلك هي عينة الدراسة، حيث قُدر المتوسط الحسابي لها **(2.89)** وانحراف معياري **(13.69)**. وهذا لا يعني أن هذه النسبة ضئيلة على مستوى مجتمع الدراسة، بل تعتبر نسبة ملحوظة لا يستهان بها، وقد تم فرز الدرجات لكافة أفراد العينة الاستطلاعية حسب مجالات التقييم المحددة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وترتيب فاعلية الذات لديهم تنازليا

من أعلى درجة إلى أدنى درجة، حيث تم اختيار بطريقة عشوائية عدد **(30)** تلميذا من حصلوا على أقل الدرجات على مقياس فاعلية الذات في شعبة آداب وفلسفة، وذلك بهدف تكوين عينة الدراسة الأساسية التي تم فرزها نصفين **(15)** من التلاميذ كمجموعة تجريبية تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها، و**(15)** من التلاميذ كمجموعة ضابطة لم يتم تطبيق البرنامج عليها بغرض المقارنة بينهما بالقياس البعدي للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين وأثر البرنامج الإرشادي المطبق على فاعلية الذات.

1-2- الفرضية الثانية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء لصالح المجموعة التجريبية". وبعد فحص الدرجات الخام لأفرد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (20): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء من مقياس فاعلية الذات.

البعد	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إنجاز الأداء	ضابطة	15	36.13	5.27	2.003	0.05
	تجريبية	15	39.10	2.70		

يُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية قُدِّرَ بـ**39.36** وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة الذي قُدِّرَ بـ **36.13** في بعد **إنجاز الأداء** في القياس البعدي، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين مجمعتين مستقلتين قدِّرت بـ **2.003** عند مستوى الدلالة **0.05** وهي قيمة دالة إحصائيا ما يسمح بالقول بوجود فرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات دراجات أفراد المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الثانية، التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد **إنجاز الأداء** من مقياس فاعلية الذات، بمعنى آخر يمكن الحكم على وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في بعد إنجاز الأداء.

1-3- الفرضية الثالثة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة الأداء لصالح المجموعة التجريبية". وبعد فحص الدرجات الخام لأفرد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول (21).

جدول رقم (21): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة من مقياس فاعلية الذات.

البعد	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الخبرات البديلة	ضابطة	15	26.07	4.44	1.09	0.28
	تجريبية	15	27.60	3.11		

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(21) أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في بعد الخبرات البديلة في القياس البعدي قُدِّر بـ **27.60** أما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة قُدِّرَ بـ **26.07** في بعد الخبرات البديلة في القياس البعدي، وكانت قيمة اختبار دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين "ت" **1.09** بمستوى دلالة قُدِّر بـ **0.28** وهي قيمة غير دالة إحصائيا ما يسمح بالقول بعدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة من مقياس فاعلية الذات، وهذا يعني عدم قبول الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في بعد **الخبرات البديلة** من مقياس فاعلية الذات في القياس البعدي، التي تؤكد عدم وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في بعد الخبرات البديلة.

1-4- الفرضية الجزئية الرابعة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الإقناع اللفظي الأداء لصالح المجموعة التجريبية". وبعد فحص الدرجات الخام لأفرد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول (22):

جدول رقم (22): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في بعد الإقناع اللفظي من مقياس فاعلية الذات.

البعد	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإقناع اللفظي	ضابطة	15	39.87	6.54	2.09	0.04
	تجريبية	15	43.87	3.44		

يُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية قُدِّرَ بـ **43.87** وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة الذي قُدِّرَ بـ **39.87** في بعد الإقناع اللفظي في القياس البعدي وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين قدِّرت بـ **2.09** عند مستوى الدلالة **0.04** وهي قيمة دالة إحصائيا ما يسمح بالقول بوجود فرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات دراجات أفراد المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الرابعة، التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد **الإقناع اللفظي** من مقياس فاعلية الذات وهذه النتيجة أكدتها قيمة "ت" ومستوى الدلالة، ما يؤكد وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في بعد الإقناع اللفظي.

1-5- الفرضية الجزئية الخامسة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية". وبعد فحص الدرجات الخام لأفرد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (23): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية من مقياس فاعلية الذات.

البعد	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستثارة الانفعالية	ضابطة	15	40.60	5.09	1.96	0.05
	تجريبية	15	43.40	2.09		

يُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية قُدِّرَ بـ**43.40** وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة الذي قُدِّرَ بـ **40.60** في بعد الاستثارة الانفعالية في القياس البعدي، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين قدِّرت بـ **1.96** عند مستوى الدلالة **0.05** وهي قيمة دالة إحصائيا ما يسمح بالقول بوجود فرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات دراجات أفراد المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الخامسة، التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد **الاستثارة الانفعالية** من مقياس فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية، بمعنى آخر يمكن الحكم على وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في بعد الاستثارة الانفعالية.

الفرضية السادسة: " للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أثر في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وبعد فحص الدرجات الخام لأفرد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول (24):

جدول رقم (24): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في مقياس فاعلية الذات.

المقياس	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	ضابطة	15	142.67	16.67	2.37	0.02
	تجريبية	15	154.07	8.25		

يُلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات في القياس البعدي قُدِّر بـ **154.07** وهو أكبر من المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي قُدِّر بـ **142.67**، وكانت قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين **2.37** وهي دالة عند مستوى الدلالة **0.02** ما يعبر عن دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مقياس فاعلية الذات، أي وجود فروق بين المجموعتين في القياس البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ما يسمح بقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي في مقياس فاعلية الذات.

في ضوء هذه النتائج وبما أنّ العينتين مرتبطتين يمكن قياس قوة تأثير البرنامج الإرشادي (حجم الأثر) لتنمية فاعلية الذات لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بحساب معادلة كوهن من خلال استخدام المعادلة التالية: $d = \frac{T}{\sqrt{N}}$

حيث:

T: الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات وأبعاده الأربعة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

N: حجم العينة.

جدول رقم (25): يوضح الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير d

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
Cohen's d	**0.2**	**0.5**	**0.8**

(المصدر: http://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize **)**

حجم أثر البرنامج $D = \frac{4.73}{\sqrt{30}} = \frac{4.73}{5.47} = 0.8$

جدول رقم (26): يوضح حجم التأثير لبرنامج إرشادي

المقياس	حجم العينة	قيمة t	قيمة d	النسبة المئوية	حجم التأثير
فاعلية الذات	**30**	**2.37**	**0.86**	**%86**	كبير

نلاحظ وجود أثر للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي طُبق على أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والذي يحتوي على عدد من الأنشطة والفعاليات والمهارات الإرشادية، ومن خلال جلسات وتدريبات متنوعة احتوت في مضمونها عبارات التحفيز الذاتي والتخيل والآيات القرآنية المقوية للجانب الروحي والتي انعكست إيجاباً على الصحة النفسية لأفراد المجموعة التجريبية، ومن خلال آلية التفريغ الانفعالي والحوار والمناقشة والتعزيز الإيجابي والتدريبات والواجبات المنزلية والأنشطة الترفيهية الهادفة والمشاركات الفاعلة لأعضاء المجموعة التجريبية مما ساهم في تنمية فاعلية الذات لديهم بشكل إيجابي.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى: "مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع" تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه **(خالدي، 2000)** ودراسة **(مسعودي، 2016)** بأن الفاعلية السائدة لدى أفراد العينة يقع ضمن المستوى المرتفع. ودراسة **(الخزرجي، 2017)** و**(الكفيري، 2018)** توصلت إلى وجود مستوى متوسط لفاعلية الذات لدى أفرد العينة،. وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة **(محمود والجمالي، 2010)** إلى أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من فاعلية الذات لدى الأفراد. هذه النتيجة تدل على أن التلاميذ لديهم

ثقة عالية بأنفسهم لمواجهة المشكلات الصعبة وغير الصعبة وحتى المفاجئة، وامتلاكهم وسائل أو استراتيجيات لحلها، وهذا ما يمكن أن يساعدهم في اجتياز امتحان شهادة البكالوريا دون مخاوف أو قلق لأنهم يدركون طبيعة التحدي الذي ينتظرهم.

وهذا المستوى المقبول لفاعلية الذات لدى أفراد العينة يعود إلى طبيعة البيئة غير المناسبة (الأسرية، المدرسية...)، واللامبالاة وعدم إدراك المصاعب التي تواجههم. إضافة إلى ضعف مصادر فاعلية الذات التي أشار إليها باندورا (إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية). وفي هذا الصدد أضاف **(باندورا، 1982)** أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة، فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة لهم. كما أن لعوامل الأقران أو الرفقاء أيضا يمكنها التأثير عندما يرغبون في التخطيط الوظيفي، الذي بدوره يمكن أن يحدث بسبب قلة الثقة بالنفس لدى المراهقين فيما يتعلق بالتخطيط الوظيفي الذي سيواجهونه **(Sugeng and Others, 2019, 272)**.

ووصف **(باندورا، 1991-1993)** أن الأفراد يطورون إحساساً بالفاعلية الذاتية، أو شعوراً بالتحكم في سلامتهم. وتؤثر الفاعلية الذاتية على العديد من جوانب الحياة الداخلية، مثل: الدافع والتفكير والمثابرة وتحقيق الهدف. وسيحدد الفرد الذي يتمتع بالفاعلية الذاتية العالية أهدافاً أعلى ويكون لديه درجة أعلى من الالتزام بأهدافه. وفي ذات السياق وصف **(باندورا، وود، 1989)** أن الأفراد سيستمتعون بحل المشكلات وعملية إتقان المهارات وتحقيق أهدافهم؛ وفقاً لذلك سيكونون أقل عرضة للفشل في تحقيق أهدافهم **(Natalie Hruska, 2013, p : 04)**

وهذه النتيجة بشكل عام تُوضح البُعد الإيجابي لفاعلية الذات فكلما كان شعور تلاميذ الثالثة ثانوي مرتفعاً قابله وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية لديهم، وقد افترض "شاير وكارفر" **(Scheier & Carver)** أن الاتجاه نحو الحياة يمكن أن يؤثر تأثيراً مباشراً

على الدافعية، وتأكدا إلى حد بعيد تأثر الدافعية بالمعارف التي يكتسبها الفرد عن المستقبل فضلا عما يرتبط بهما من مكونات وجدانية خاصة بالقيم، فقد عرّف **"شاير وكارفر"** التفاؤل بأنه النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيّد من الأشياء بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السيئ، وهذا دليل على الرضا والأمن المستقبلي الذي يسهم في زيادة الفاعلية الذاتية لدى الأفراد **(مسعودي، 2015، ص. 259).**

وأكد **(باندورا)** أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل، منها قوة اعتقاد التلميذ في قدرته على الإنجاز وتجاوز المواقف الصعبة والمفاجئة كعامل داخلي في شخصيته، وتتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فتلاميذ السنة الثالثة ثانوي يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية، وبأفكار نظرية **(باندورا)** نستخلص أن فاعلية الذات عامل داخلي يتحكم في قدرات وسلوكات وانفعالات التلاميذ، وذلك من خلال التحكم في طريقة إدراكهم للمواقف كما تترجمها الأحداث المحيطة بهم، وإدراك طريقة تعاملهم مع الأحداث وانعكاساته الإيجابية على طريقة إدراكهم لقدراتهم الذاتية.

وأشار **(مسعودي، 2015)** أن هناك خطوات هامة يستطيع التلميذ استخدامها للوصول إلى جودة الحياة النفسية وهي بناء وعي بضرورة الحاجة إلى التحسين والتطوير، وتحديد أهداف التحسين المستمر لأدائهم في الجانب الشخصي والدراسي والاجتماعي، وبناء تنظيم لتحقيق تلك الأهداف، وتنفيذ جوانب الجودة في حياتهم؛ أي تبني هؤلاء التلاميذ منظور التحسين المستمر لجوانب شخصيتهم وأبعادها النفسية والعقلية والاجتماعية والثقافية والرياضية والدينية والجسمية كأسلوب حياة مع تلبية احتياجاتهم ورغباتهم بالقدر

المتوازن، واستمراريته في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار بما ينمي فاعليتهم الذاتية **(مسعودي، 2015، ص. 159)**

فالفاعلية الذاتية من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك تلميذ السنة الثالثة ثانوي، وتُسهِمُ في تحقيق أهدافه الشخصية؛ فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة مما يُسهمُ في زيادة قُدرته على الإنجاز، ونجاح الأداء، كما أنها تتضمن قدرة التلميذ وكفاءته في مواجهة الصعاب التي تواجهه في الحياة والقدرة على التغلب عليها، يُحمِّسُ التلميذ نفسه بنفسه مهما واجه من الإحباط، فهذا من شأنه أن يكون له الأثر في نمط سلوكه، وتفكيره، وانفعالاته، وبالتالي زيادة الأداء الذي ينعكس إيجاباً عليه، كما أن تكرار المحاولات يحقق الأهداف، والإقبال على النشاطات اليومية والإنجازات لمشاريع جديدة وصعبة تُرضي طموحاته مما يُشعره بالكفاءة، والرضا عن الذات والنجاح، وينعكس كل ذلك على إحساسه بالرضا**(مسعودي، 2015، ص. 160)**.

وهناك أهداف وطموحات يريد تحقيقها التلاميذ خاصة اجتياز امتحان البكالوريا، ونتيجة لبعض التجارب الفاشلة في عدم تحقيق النجاح كما ينبغي فإنه يتأثر تفكيرهم بسبب هذه المؤثرات والأحداث، وكذلك يرجع الأمر إلى طبيعة الأهداف التي يطمحون إليها والتي قد لا يرضى عنها المجتمع أو هي أكبر منهم في بعض الأحيان.

وتوَفر هذا المستوى لفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يرجع إلى طبيعة البيئة الغنية بالمؤثرات، سواء البيئة الأسرية أو المدرسية، وارتفاع اعتقاد هؤلاء التلاميذ في فاعليتهم الذاتية قد يكون نتيجة حرصهم وإدراكهم للمصاعب التي تواجههم. كما يمكن إرجاع هذا المستوى المرتفع إلى قوة مصادر فاعلية الذات التي أشار إليها**(باندورا)** وهي (الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة النفسية والفسيولوجية) لدى هؤلاء التلاميذ. فقد أضاف باندورا **(Bandura, 1982)** أن "فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون

النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له". كما أشار **"شيرر وآخرون"** أن التلاميذ يمتلكون مجموعة توقعات عالية، تقوم على خبرتهم الماضية والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة؛ أو بمعنى آخر فإن فاعلية الذات تكون لمهمة محددة تُعمّمُ إلى مواقف أخرى. كما أشار إليه **"سيرفون وبيك"** إلى ارتفاع معتقداتهم حول فاعليتهم الذاتية التي تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة هؤلاء التلاميذ في فاعلية الذات تزيد مجهوداتهم، ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات **(العتيبي، 2009، ص. 22).**

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء لصالح المجموعة التجريبية". واتفقت نتائج هذا البعد مع بعض الدراسات كدراسة**(أحمد سعد علي، 2000)** في توصل البرنامج الإرشادي في الدراما النفسية إلى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة على جميع الأبعاد. ودراسة**(مقدادي، 2003)** بوجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي تلقت العلاج باللعب والمجموعة التي تلقت التدريب التوكيدي فيما يتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أن لبرنامج العلاج باللعب والتوكيدي فاعلية في تحسين الكفاءة الذاتية، ودراسة **(علوان، 2009)** توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (قبلي، بعدي) وذلك لصالح التطبيق البعدي، كذلك توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (بعدي، تتبعي) وذلك لصالح التطبيق التتبعي. ودراسة **(كاظم وآخران، 2009)** توصلت إلى وجود أثر واضح ومهم للبرنامج الإرشادي في تنمية مستوى أداء الأمانة المهنية وتحمّل المسئولية الشخصية، ودراسة **(الرشيد، 2013)** التي توصلت

إلى استجابة الأفراد على مقياس الفاعلية الذاتية التعليمية يعزى لطريقة التدريب من خلال البرنامج القائم على نظام المودل لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة **(الزغبي، 2014)** كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية وفي المقياس ككل بين درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية. ودراسة **(الخزرجي، 2017)** توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية لصالح الذكور، وأن هناك علاقة بين فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ودراسة **(النجار (2017)** كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، دراسة **(محمد علي، 2017)** توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد **(إنجاز الأداء)** في القياس البعدي، وبمقارنة متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد **(إنجاز الأداء)** في القياس البعدي، وُجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي **(44.13)** ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي **(37.12)**، وبالتالي يصبح هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية. مما يشير إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بُعد **(إنجاز الأداء)** بعد تطبيق البرنامج. ودراسة **(التميمي والياسري، 2019)** توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحصيلهم الدراسي.

دلت نتائج الدراسات المذكورة أعلاه أن الفاعلية الذاتية لدى التلميذ تساعده على إنجاز المهام في جميع المجالات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، وكلما تحسن أداءه زاد إحساسه بالفاعلية الذاتية والعكس صحيح إذا ساء الأداء قل الإحساس بالفاعلية الذاتية، وهذا يعني أنه من الممكن أن يحمل فاعلية ذاتية عالية من نشاط ما، وفي الوقت نفسه

فاعلية ذاته منخفضة في نشاط آخر، فعلى سبيل المثال من الممكن أن تكون فاعلية التلميذ الذاتية عالية عندما يتعامل مع موضوع في اللغة العربية، وفي الوقت نفسه من الممكن أن تكون فاعلية التلميذ الذاتية منخفضة عندما يتعامل مع موضوع الرياضيات **(Bandura, 1997)**، وأنه إذا لم يكن متأكدا من أن ما يقوم به سيحقق النتائج المرجوة فإنه لن يقوم بأي فعل تجاه المواقف التعليمية الصعبة التي يواجهها، فالمتعلم يكتسب المعتقدات المتعلقة بالفاعلية الذاتية من أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يستقبله من الآخرين فيما يتعلق بأدائه، لذا نجد أن التلاميذ الذين يملكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم على التعلم (مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية) يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم ويعملون بجدية أكبر، ويقاومون المواقف الصعبة وقتا أطول ويكون مستوى التحصيل عندهم أعلى وذلك بمقارنتهم بالتلاميذ الذين يميلون إلى التأجيل والمماطلة عن الذين يعتريهم الشك في قدراتهم على التعلم **(فضيل عبد الله، 2018، 752)**.

وهذا الأثر الإيجابي في بعد **إنجاز الأداء** يعكس استفادة أفراد المجموعة التجريبية واكتسابهم أموراً هامة قد تساعدهم في حياتهم العملية والحياتية من خلال جلسات البرنامج، كأن يشعر التلميذ بقيمة وجوده في المجتمع وخاصة عند إنجاز وتحقيق نشاط ما أو شيء جديد والإصرار والعزيمة على تحقيق النجاح من خلال مواصلة الدراسة وتحقيق الطموحات ووضع أهداف واضحة يمكن تحقيقها بعيدا عن التأثُر بالانفعالات والقلق والغضب الذي يعمل على التشتت وعدم السيطرة على الذات، مما يجعل التلميذ يُعرِّض نفسه للخطر ولا يُتقن الأعمال والنشاطات الموكلة إليه، إضافة إلى الضعف في القدرة على اتخاذ القرارات السليمة لذا يتطلب من هؤلاء التلاميذ أن يكون لديهم قدر كاف من القدرة على انجاز أدائهم بكل إتقان وجديّة وتحدي الصعاب والقدرة على مواجهة الأشخاص المحيطين بهم.

وفي هذا الصدد أشارت أبحاث السلوك التنظيمي **(باندورا، 1991)**. **(إيدن وأفيرام، 1993)**. **(جيست، 1987)**. **(شوير وروزين، 1989)**. **(ووانغ، 1995)** أن الأشخاص الذين

يعتقدون أن لديهم القدرة على الأداء (أي الأشخاص الذين لديهم الكفاءة الذاتية) سيقومون بالأداء فعلا. فالفاعلية الذاتية ترتبط بالأداء الناجح لمجموعة من المهام المتعلقة بالعمل في العديد من البيئات **(wolf, Kay Nauthor, not year, p : 156).**

وأوضح **(باندورا، 1977)** أن إنجاز الأداء أهم مصدر للفاعلية الذاتية؛ لأنه يعتمد على الخبرة السابقة، والتجربة الشخصية يمكن أن تزيد من سرعة التوقع. وتؤثر تجربة التمكن من منظور الفرد على قدراته. فالتجربة الناجحة تؤدي إلى ظهور مشاعر أكبر من الفعالية الذاتية. والنجاح المتكرر للسلوك يمكن أن يؤسس لفاعلية ذاتية قوية. ومع ذلك؛ يمكن أن يؤدي الفشل في التعامل مع مهمة أو تحدي إلى إضعاف الفاعلية الذاتية **Medelo, not year, p : 07).)**

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في بعد الخبرات البديلة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية" اتفقت مع دراسة **(زكي علي، 2011)** في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الاجتماعية وأبعاده.

ولم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من **(بكار، 2006)** بأن لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على مهارات الاتصال في تحسين مستوى فاعلية الذات الاجتماعية ومستوى التواصل. ودراسة **(الدرا، 2008)** كشفت عن أثر البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية، ودراسة **(أبو رمان، 2008)** بوجود أثر ذي دلالة إحصائية لبرنامج إرشادي مستند إلى نظرية الاختيار في تحسين الكفاءة الاجتماعية، ودراسة **(اليازيدي والهندي، 2017)** كشفت عن وجود علاقة بين فاعلية الذات والتوافق النفسي الاجتماعي، ودراسة **(محمد علي، 2017)** توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى **(0.05)** بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد **(الخبرات البديلة)**

في القياس البعدي، وبمقارنة متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد **(الخبرات البديلة)** في القياس البعدي، وُجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على بعد **(الخبرات البديلة)** في القياس البعدي **(23.88)** ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على بعد **(الخبرات البديلة)** في القياس البعدي **(19)**، وبالتالي يُصبح هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعد الخبرات البديلة بعد تطبيق البرنامج. وعلى التلميذ أن يتعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها. ويمتلك القدرة على عمل الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين **(النفيعي، 2008)**. والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، التي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة **(زياد فريج عابد، 2015، 38)**. إن المعتقدات عن السلوك الصحيح التي تضع أساسا لشخصية التلميذ، تنشأ من مصادر عديدة، ويتم تعلمها بواسطة الوالدين، وبالتثقيف والقدرة والإيمان الديني التام وبالتعليم الرسمي وبالثقافة الشائعة وبالتجربة الاجتماعية خاصة بتأثير الأقران **(علوان، 2009،12)**.

كما أشارت الأعمال ذات الصلة لـ**(تشي جلاسر وفار، 1988)**، **(جاكوبس وجونز، 1995)** في حل المشكلات إلى أن أكثر من يحل المشكلة هو الشخص الذي لديه فهم للمشكلة من خلال الخبرة والمعرفة **(wolf, Kay Nauthor, not year, p : 156)**.

وأشار **(Bandura & Barab , 1973)** أن الأفراد لا يعتمدون على الماضي المتمرس كمصدر وحيد للفاعلية الذاتية لأن معظم التوقعات ناتجة عن تجربة غير مباشرة، وملاحظة أن قيامهم بأنشطة تهديدية دون عواقب وخيمة يمكن أن يُحدث توقعات. وسيُعزز مع تعزيز الجهد والمثابرة **(Medelo, not year, p : 6-7)**.

كما أشار **(غولي، 2010)** أن تصحيح المفاهيم والأفكار الخاطئة يمكن أن تصحح عن طريق الخبرة أو التجربة، لأن الفرد يكون منهمكاً بشكل دائم في محاولات تهدف إلى جعل الآخرين يعترفون بتفوقه وإعجابه بذاته، وإذا ما واجه تهديداً فإنه يدفع بقوة، وإذا لم ينجح الفرد بالدفاع فإن مشكلات نفسية وغيرها سوف تنجم عن ذلك **(غولي، 2010، 357)**.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفرد المجوعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الإقتناع اللفظي لصالح المجموعة التجريبية" تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **(خفاجي، 2016)** إلى وجود فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات، ودراسة **(أبو عيطة والكوشة، 2016)** التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا **(0.05)** في تحسين مهارة اتخاذ القرار وتحسين مستوى فاعلية الذات؛ أي أن برنامج الإرشاد الجمعي المهني كان فعّالاً في تزويد الأفراد بمهارة اتخاذ القرار وتحسين مستوى فاعلية الذات، ودراسة **(فراص، 2018)** كسفت كذلك عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياسي عادات العقل والفاعلية الذاتية عند مستوى الدلالة **(0.01)** لصالح المجموعة التجريبية. في حين لم تتفق مع نتيجة دراسة **(محمد علي، 2017)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة على بُعد **(الاقتناع اللفظي)** بعد تطبيق البرنامج. وتعزو هذه النتيجة إلى المناقشات التي تدور في الجلسات الإرشادية للبرنامج التي تزيد من تفاعل التلاميذ مع الباحثة ومع بعضهم البعض باستخدام فنية التنفيس الانفعالي الذي أدى إلى كسر حاجز خجل وعدم القدرة على التفاعل اللفظي الايجابي بينهم، مما يعطيهم راحة في الاستجابة اللفظية وللأنشطة مثل التنفيس الانفعالي والحوار الفعال والحديث الذاتي الايجابي والاعتماد على الذات في حل المشكلات والتحكم في ضبط الانفعالات والتخطيط للمستقبل برؤية متفائلة وصورة جميلة بعيدة عن القلق والتوتر والاضطراب.

كما يدل هذا الأثر على أن أفراد المجموعة التجريبية امتلكوا مجموعة من المهارات والأنشطة المقدمة لهم خلال جلسات البرنامج والمتمثلة بالمبادرة الإيجابية من خلال الاحتفاظ بالأصدقاء والابتسامة بوجوههم من خلال اعتماد القيم الدينية (الإرشاد الديني)، وحديث الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم حيث قال: **"الابتسامة في وجه أخيك صدقة"** كما أن تقبُّل الرأي الآخر والاقتناع به خاصة إذا كان إيجابيا يتطلب الشكر والثناء اعتمادا على حديث الرسول صلى الله عليه وسلم حيث قال: **"من لا يشكر الناس لا يشكر الله"** وهذا يدعو للترابط والانسجام بالمجتمع الذي يعيش فيه مؤكدا على إصلاح ذات البين (المتخاصمين) والحفاظ على الهدوء النفسي، وكذلك القدرة على التحدث مع الآخرين بكل طلاقة وشجاعة.

وفي هذا الصدد رأى **"شيل" و "ميرفي"** و **"برينـنج"** أن فاعلية الذات هي ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة لإمكانيته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء المهمة **(زياد فريج عابد، 2015، 37).** ويتحدد الإقناع اللفظي بمدى قناعة الفرد بخبرات الآخرين اللفظية أو معلوماتهم من مثال مواقف الترغيب في الأداء أو المهمة، كما أن من لديه الإقناع اللفظي الاجتماعي يسهل ذلك قدرته الخاصة وفاعليته الذاتية في مواجهة المواقف الصعبة، ذلك أن الإقناع اللفظي الاجتماعي يزيد من مستوى الفاعلية الذاتية **(علوان، 2009، 15).** كما ناقش **(باندورا، 1977)** أن أي نشاط أو سلوك يمكن أن ينجز بنجاح من خلال استخدام الاقتراحات. لكن الإقناع الشخصي ليس متعلقا بالتجارب الشخصية، فهو محفز ضعيف للفاعلية الذاتية ويمكن إخماده بتجاهل فشل الماضي **Medelo, not year, (p : 7).**

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية" تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **(عنبوسي، 2013)** عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها برنامجا تدريبيا في العلاج المعرفي السلوكي حيث تحسّن لدى أفرادها مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي، ودراسة **(الخواجة، 2015)** التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي واختبار المتابعة لمقياس الإدمان ومقياس الكفاءة الذاتية العامة، ودراسة **(محمد علي، 2017)** توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج في حين توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق التدريس، دراسة **(محمد علي، 2017)** توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى **(0.01)** بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بُعد (الاستثارة الانفعالية) في القياس البعدي، وبمقارنة متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد الاستثارة الانفعالية في القياس البعدي، وُجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على بُعد (الاستثارة الانفعالية) في القياس البعدي **(25.75)** ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على بعد (الاستثارة الانفعالية) في القياس البعدي **(19.87)**، وبالتالي يصبح الفرق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بُعد (الاستثارة الانفعالية، مما يشير إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعد (الاستثارة الانفعالية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وكذلك دراسة **(حياوي بديوي، 2018)** توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس قلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، مما يدل على أن للبرنامج الإرشادي فاعلية في خفض قلق الامتحان. إن الاستثارة الانفعالية العالية تسهم في تدني الأداء، ويمكن خفض الاستثارة الانفعالية في حال القلق والخوف الشديد

بمواقف النمذجة **(علوان، 2009، 15)**. وتفسر هذه النتيجة بأن الاستثارة الانفعالية تعد من مصادر المعلومات التي يستند إليها الفرد في إصدار أحكام فاعليته المتعلقة بالإقدام نحو مهمة معينة أو تجنبها. ويعتمد التلاميذ على حالاتهم الانفعالية عند إصدارهم أحكاماً حول قدراتهم، فهم يفسرون بعض ردود الأفعال الناجمة عن الضغوط النفسية والتوتر بمثابة علامات لسرعة وقوعهم في الأداء الضعيف، فالمزاج يؤثر في أحكامهم حول فاعليتهم الشخصية ويعزز المزاج الإيجابي من كفايتهم الذاتية والمزاج القانط المكتئب يعمل على إضعافها **(Bandura, 1994)**، كما أن فاعلية الذات بالمقابل تؤثر بقوة في الحالات الانفعالية، إذ أن ضعف فاعلية الذات يثير حالات مزاجية سلبية. ورأى **Bandura** أن بالإمكان تعديل اعتقادات فاعلية الذات بتقليل ردود أفعال الناس الناجمة من الضغوط النفسية، وتغيير ميولهم الانفعالية السلبية من خلال تعديل كيفية إدراك تأثير ردود الأفعال الانفعالية هذه على الفاعلية الشخصية. إذ أن الحالات المزاجية مثل: القلق، والخوف تزود الفرد بأفكار سلبية حول المعلومات التي تتعلق بالاعتقاد بفاعلية الذات، إذ يعتقد الأفراد إن قدراتهم أضعف مما هو عليه في الواقع بسبب المزاج التشاؤمي الذي يحيطهم. والحال ينعكس في حال كون الحالة المزاجية تفاؤلية وسارة فإن نظرة الفرد لكفايته وقدرته تكون في موقعها الصحيح، إذ تزيل النظرة التفاؤلية غبار الخوف والتردد من عدم إتقان أداء مهمة معينة. لذا فإن الأفراد بإمكانهم قراءة أنفسهم من خلال إدراكهم لأفكارهم وحالاتهم الانفعالية التي خلقوها لأنفسهم **(البرديني، 2016، 198)**.

وفي هذا الصدد أشار **(باندورا، 1977)** إلى أنه يمكن تحفيز الاستثارة الانفعالية من المواقف الصعبة والتحديات التي قد يكون لها قيمة مفيدة للقدرة الذاتية، وبالتالي يؤثر هذا على الفاعلية الذاتية المتصورة في التعامل مع الموقف الذي يهدد بالخطر؛ وهذا يعني أن هذه المشاعر التي تنتج بعد الموقف المُجهد يمكن أن تؤثر على شعور الفرد اتجاه قدراته الشخصية، مثل: ما إذا كان شخص ما يشعر بالتوتر، وقد يتسبب في تدني الفاعلية الذاتية بينما يكون على العكس إذا كان شخص ما واثق من نفسه **(Medelo, not year, p : 7)**.

2-6-مناقشة نتائج الفرضية السادسة: " للبرنامج الإرشادي أثر إيجابي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من **(أحمد سعد علي، 2000)** في أن للبرنامج الإرشادي في الدراما النفسية أثر في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة **(مقدادي، 2003)** توصلت إلى فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة **(بكار، 2006)** توصلت إلى أن هناك أثر لبرنامج تدريبي قائم على مهارات الاتصال تحسين فاعلية الذات الاجتماعية، ودراسة **(الدرا، 2008)** كشفت عن فاعلية برنامج مقترح في زيادة الكفاءة الاجتماعية، ودراسة **(أبو رمان، 2008)** كشفت عن أثر برنامج مستند إلى نظرية الاختيار في الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة، أيضا دراسة **(كاظم وآخران، 2009)** كشفت عن أثر برنامج إرشادي وفق أسلوب الفاعلية الذاتية في تنمية الأمانة المهنية والمسئولية الشخصية، ودراسة **(علوان، 2009)** كشفت عن فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات، دراسة **(أبو لبدة، 2011)** كشفت عن فاعلية استراتيجية تدريس مستندة إلى التقييم التكويني في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والخاصة، دراسة **(علي زكي، 2011)** كشفت عن فعالية الإرشاد بالواقع لتنمية فاعلية الذات الاجتماعية، دراسة **(العنزي، 2013)** فحصت فعالية برنامج قائم على توكيد الذات وحل المشكلات في تحسين التكيّف النفسي والفعالية الاجتماعية، دراسة **(الرشيد، 2013)** كشفت عن أثر برنامج تدريبي قائم على نظام المودل في المعرفة البيداغوجية والفعالية الذاتية التعليمية، أيضا دراسة **(عنبوسي، 2013)** كشفت عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، دراسة **(الزغبي، 2014)** كشفت عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية، دراسة **(الخواجة، 2015)** التي كشفت عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى إدمان الإنترنت وتحسين الكفاءة الذاتية العامة، دراسة **(بومجان، 2016)**

كشفت عن أثر لبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي، ودراسة **(خفاجي، 2016)** كشفت عن فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات، ودراسة **(أبو عيطة والكوشة، 2016)** كشفت عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني، ودراسة **(محمد علي، 2017)** كشفت عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات وأثره على قلق التدريس، دراسة **(النجار، 2017)** كشفت عن فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، دراسة **(حياوي بديوي، 2018)** كشفت عن فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان، أيضا دراسة **(فراص، 2018)** كشفت عن أثر برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية عادات العقل والفاعلية الذاتية في الفيزياء، دراسة **(التميمي والياسري، 2019)** كشفت عن فاعلية استعمال برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وتفسر هذه النتائج في ضوء ما تم ممارسته وتطبيقه من تدريبات وفق أساليب وفنيات النظرية المعرفية السلوكية **(آرون بيك)** مثل: الحديث الذاتي الإيجابي، دحض الأفكار التلقائية السلبية، تحويل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية، تقنية **A.B.C** الأفكار والمشاعر والسلوك، المراقبة الذاتية وأنشطة وألعاب هادفة مثل ممارسة الرياضة والتنزه وكذلك أساليب الدعم النفسي والمساندة الدينية والاجتماعية والتربوية والوجدانية للتلاميذ، وأثناء الجلسات الإرشادية لوحظ تنوع من التفريغ الانفعالي خاصة بالكتابة والتدريبات والأنشطة، كذلك استخدام فنيات النظرية العقلانية الانفعالية **(ألبرت إليس)** مثل: الحوار والمناقشة، وقف الأفكار، التخيلات العقلية والانفعالية، إعادة البناء المعرفي حيث تم ملاحظة نوع من التفريغ الانفعالي واكتساب خبرات جديدة ومهارات ذات فائدة لدى أفراد المجموعة التجريبية لم تكن موجودة لديهم من قبل. فمن خلال إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية للمشاركة في إرشاد جماعي مع بعضهم أتاح لهم فرصة اكتساب سلوكيات جديدة والتعديل والتغيير من بعض السلوكيات السلبية التي كانوا يمارسونها من

قبل. إضافة إلى الاستبصار الذاتي ومعرفة طرق لحل المشكلات وإبداء قدر من الحلول والبدائل الأفضل، ومعايشة هذه المشكلات ومناقشتها مع الزملاء والأساتذة والأولياء وأيضا مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالثانوية، وذلك لبث روح التعاون في أداء الأنشطة المختلفة في البرنامج مما يساهم في التخفيف من الضغوط المدرسية والأسرية والاجتماعية التي قد يتعرض لها التلاميذ وتعلم كيفية مواجهتها من خلال رفع مستوى فاعلية الذات لديهم. وهذا ما حدث للمجموعة التجريبية عكس المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لجلسات البرنامج.

هذه النتيجة تعكس أهمية فاعلية الذات، فتحقيق الأحكام وإدراك السعادة الشخصية والمحافظة على الصحة تتأصل بشكل أساسي في قوة الأنا (قوة الشخصية) والقدرة على مواجهة ضغوط الحياة، إن التلاميذ لكي ينجحوا لا بد أن يتعلموا كيف يعملون في ظل الضغوط الدراسية المعقدة التي تتسم بالتناقض واتخاذ القرارات الصائبة في ظل مناخ الدراسة الحديث.

ونظرا لتفاعل التلميذ مع جوانب الحياة المختلفة فقد يتعرض لكثير من أحداث الحياة التي تمثل ضغوطاً عليه، فقد تكون طبيعية أو فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية. وتجدر الإشارة إلى أن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية له علاقة بتقييم قدرته على التحكم بالأحداث، لأن اعتقاد الفرد حول مستوى فاعليته يؤثر على طبيعة الهدف أو العمل الذي يصبو لتحقيقه ويحقق مقدار الجهد الذي يمكن أن يبذله في مقابل ذلك. ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي قد تعترض سبيله في تحقيق ذلك، ويؤثر نمط تفكيره على مقدار التوتر والانفعال الذي سيعانيه في تحقيق تكيفه مع مطلب البيئة **(علوان، 2009، 16)**. وفي هذا الصدد نظر **"باندورا"** إلى فاعلية الذات بأنها تتمثل بالفكرة الشخصية المعبرة عن امتلاك الشخص لقابليات تؤهله لتكوين السلوك المطلوب، وأما عن كيفية تأثير فاعلية ذات في السلوك تتضمن متعة النشاطات، حيث يختار التلاميذ عادة النشاطات التي يشعرون أنها ستكون ناجحة عند قيامهم بها بالجهد والإصرار فيميل التلاميذ إلى بذل جهد كبير في

النشاطات والسلوكيات التي يعتقدون أنهم سيكونون ناجحين فيها أو قادرين على تحقيقها، فمن خلال التعلم والعمل والإنجاز يميل التلاميذ ذوي الفاعلية العالية إلى أن يكونوا جيدين ويحققون المزيد من النجاح.

كما وصف **(باندورا، 1991)** أربعة أنواع من التجارب التي تعد جزءاً لا يتجزأ من تطوير الفاعلية الذاتية هي: التمكن من أداء النشاط، التجربة غير المباشرة (الخبرات البديلة)، الإقناع اللفظي، والاستثارة الفيسيولوجية. تؤثر هذه التجارب على إدراك الفاعلية، ومع ذلك فإن التقييم المعرفي للفرد وتكامل هذه التجارب يحدد في نهاية المطاف الكفاءة الذاتية؛ فالتمكن من إنجاز النشاط أو التجربة السابقة الناجحة هي التجربة الأكثر عملا في تطوير الفاعلية الذاتية للأشخاص الذين يختبرون النجاح، ويتوقع منهم النجاح مرة أخرى، في حين أولئك الذين يفشلون في مهمة يتوقعون أن يفشلوا مرة أخرى. والتجربة الثانية الأكثر تأثيرا هي التجارب والخبرات البديلة (وتسمى أيضا النمذجة) تزداد الفاعلية الذاتية عندما يلاحظ الأشخاص الآخرين الذين يرون أنهم متشابهين في القدرة على أداء المهمة بنجاح، أما الإقناع اللفظي (مثل: التشجيع) يزيد من الفاعلية الذاتية، في حين القلق أو الحالات الفيسيولوجية الضارّة الأخرى يمكن أن تقلل من ذلك **(wolf, Kay Nauthor, not year, p : 157).**

فالتلاميذ الذين يتمتعون بالفاعلية الذاتية العالية للتعلم لديهم القدرة على التحفيز للتعلم والمشاركة في التعلم الذاتي المنظم من خلال الأهداف المحددة، استخدام الاستراتيجيات الفعّالة، ومراقبة فهمهم، وتقييم تقدّمهم المستهدف، وخلق بيئات فعالّة للتعلم (إزالة أو تقليل الانحرافات)، والعثور على شركاء الدراسة الفعالة، وبدورهم يمكن أن تتأثر الفاعلية الذاتية بنتائج السلوكيات مثل: تقدم الهدف والإنجاز، بالإضافة إلى مدخلات البيئة مثل: التغذية المرتدة (الراجعة) من المعلمين والمقارنات الاجتماعية مع أقرانهم **(Schunk and Dibenedetto, 2014, p : 117)**

تفسير عام للنتائج:

أصبح تخطيط برامج الإرشاد يُشكل جزءاً أساسيا من أنظمة الخدمة النفسية والصحية منذ مطلع الستينيات من القرن الماضي، ولهذا أصبح لِزاماً على الممارسين لمهنة الإرشاد النفسي القيام بتنمية مهاراتهم في توثيق المعلومات وفي وضع الخطط الإرشادية اللازمة لفئات المجتمع التي تحتاج إلى تلك الخدمات. لذلك فقد احتلت البرامج الإرشادية والتخطيط لها مكانة متميّزة في هذا العصر، من حيث تحديد المشكلة، وتحديد أسبابها والعوامل التي أسهمت في ظهورها بهذا الشكل لدى الفرد **(العاسمي، 2008)**.

وبما أن التدخل المعرفي السلوكي يهتم بتغيير الأفكار الخاطئة أو اللامنطقية التي يتبناها الفرد من خبراته المبكرة، وذلك بغرض تعديل سلوكه حيث تعبر الاضطرابات النفسية بأشكالها المختلفة في الأساس عن اضطراب في التفكير وعادة ما تصاحبها طرق غامضة ومتناقضة من التفكير ترتبط بالذات والبيئة ومن ثم نبعث أهمية التدخل المعرفي السلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي **(محمد علي، 2017، ص239)**.

وقد أتت هذه الدراسة لتعمل على مساعدة التلاميذ على تحسين مستوى فاعلية الذات لديهم في إطار تقديم برنامج إرشادي معرفي سلوكي وفق بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي والإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي. وقد توصلت إلى أن لهذا البرنامج أثر إيجابي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ. وهي نتيجة تشير إلى أن هؤلاء التلاميذ أصبح لديهم شعور عال بفاعليتهم الذاتية وهي أمر ضروري لمستقبلهم ونجاحهم في الحياة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه **(Bandura, 1977)** أن فاعلية الذات أحد محددات التعلم المهمة وإنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتُمثل مرآة معرفية للتلميذ تُشعره بقدرته على التحكم في البيئة وأن فاعلية الذات قد تنشأ من إنجازاته المسبقة، واقتناعه بقدرته على النجاح، ومن خلال الاقتداء بالزملاء الآخرين، ومن الدعم والتشجيع الذي

يتلقاه أثناء إعداده. وأكد **(Bandura, 1982)** أن الأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الذاتية **(الخزرجي، 2017، ص 390)**.

وتتأثر فاعلية تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بكثير من العوامل الداخلية التي تخصُّهم أهمها الفاعلية الذاتية، كما أن إدراك التلاميذ لفاعليتهم يؤثر على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة، فالتلاميذ الذين لديهم إدراك عال لفاعليتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي ويبذلون جهداً كبيراً، ويُظهرون مستويات قليلة من القلق، ومرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتيا، ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافهية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية **(الكفيري، 2018، ص219)**. وهي نتيجة تُضاف إلى الدراسات السابقة في مجال البحوث التجريبية والتي أثبتت فاعلية بعض من البرامج والاستراتيجيات الحديثة في تنمية العديد من جوانب شخصية الإنسان، وكذلك أثبتت فاعلية في خفض الاضطرابات بمختلف أشكالها" **(الفراص، 2018، ص55)**.

لقد تناول العديد من الباحثين في العديد من الدول متغير فاعلية الذات في أبحاثهم ودراساتهم سواء كانت أبحاثهم وصفية أو تجريبية، حيث تباينت في عناوينها بين التحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي...)، كذلك بالنسبة للبرامج الإرشادية فهي متنوعة وعديدة، ثبت أن استخدامها يساهم في زيادة الخبرات والثقة بالنفس وتوكيد الذات لدى الأفراد لجميع الأعمار، مما يزيد من تفاعلهم الاجتماعي، وتوافقهم النفسي، وتعديل سلوكياتهم ونمط حياتهم وطريقة التفكير لديهم، أيضا تعمل البرامج الإرشادية على تحسين الحالة النفسية وتخفيف القلق لدى الأفراد، وهذا ما تم التوصل إليه في الدراسة الحالية لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تضمن البرنامج بعض التدريبات حول تحديد الأهداف والتخطيط للمستقبل، وتغيير الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية، والتحضير الجيد والفعال لامتحان شهادة البكالوريا من خلال التنظيم الجيد للوقت، والمثابرة وعدم

الخوف، ومراجعة الدروس في وقتها كي لا تتراكم. وقد تناسب محتوى البرنامج مع أفراد العينة بعد أن تم تعديله وفق آراء المحكمين وبعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية. مما أظهر أن له مساهمة في تنمية فاعلية الذات لديهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم المقترحات التالية:

1- تصميم برامج إرشادية تستند إلى نظريات علم النفس المتعددة والمختلة والمفيدة في الوقاية والعلاج من الاضطرابات النفسية والاجتماعية المختلفة التي يعاني منها العديد من الأفراد من أجل التخفيف من معاناتهم النفسية والصحية ومواجهة المشكلات الأخرى.

2- استخدام وتفعيل دور الإرشاد النفسي والاجتماعي في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وحتى الجامعية وذلك بتوفير أخصائيين نفسيين واجتماعيين لمقابلة الفئات التي تعاني من المشكلات والتخفيف عنهم من معاناتهم.

3- نشر الوعي النفسي بالصحة النفسية والتوافق النفسي الاجتماعي لتخفيف أعراض ومضاعفات الاضطرابات النفسية المختلفة وعدم تطورها لدى الأفراد المضطربين.

4- العمل على اكتشاف التلاميذ المضطربين نفسيا وسلوكيا وبرمجة دورات إرشادية وعلاجية بالمؤسسات التي يدرسون بها وذلك من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتحسين أساليب التعامل مع الأساتذة والطاقم التربوي وحتى الإداري (مشرفي التربية).

5- المؤسسات التربوية والتعليمية هي أكبر الأماكن التي تحتوي على أفراد في مرحلة المراهقة وهم التلاميذ، وبالتالي ضرورة الابتعاد عن التوتر والقلق والمواقف الضاغطة والمقلقة، وشغل أوقات التلاميذ بأنشطة نافعة وتقوية الوازع الديني لديهم.

6- تخصيص أوقات ترفيهية محددة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من أجل التخلص من القلق والتوتر والضغوط النفسية والمدرسية.

7- التركيز على دور الأسرة والمدرسة والجامعة في وقاية أفرادها من التعرض للاضطرابات النفسية والاجتماعية المختلفة.

خاتمة

خاتمة

تُعدُّ فاعلية الذات أحد العوامل التي تحدد مدى قدرة الشخص على تحدي المواقف المختلفة من خلال معتقداته القوية في إمكانيته وقُدرته على مواجهتها. الأمر الذي يُسَّهل عليه السيطرة على أمور حياته ومواجهة مشكلاته، وفاعلية الذات قائمة في الأساس على وجود الاعتقاد لدى الأفراد؛ فإذا كان اعتقاد الفرد إيجابياً في قدرته على تحدي المواقف وتحقيق النجاح من خلال الأداء والمثابرة، فهو يتمتع بفاعلية ذاتية مرتفعة، وإذا كان اعتقاد الفرد سلبيا في قدرته وأدائه فهو يتمتع بفاعلية ذاتية منخفضة. فقوة وضُعف فاعلية الذات تحدد المسار الذي يتّخذه الفرد في تحقيق أهدافه وطموحاته، ولهذا سعت هذه الدراسة إلى محاولة تنمية فاعلية الذات لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي باعتبارها محك رئيسي لتحقيق طموحهم وهدفهم ألا وهو النجاح في شهادة البكالوريا.

وقد تم ذلك من خلال بناء برنامج إرشادي يستند إلى نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي "آرون بيك" ونظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي "ألبرت إليس"باستخدام بعض فنياتهما الملائمة والمساعدة لقدرة هؤلاء التلاميذ. ذلك أن الإرشاد المعرفي السلوكي يُعد أحد أهم أشكال العلاج النفسي الحديثة نسبياً يُركز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها. والمعاني التي يصف بها الخبرات التي مرّ بها. وكذلك يحاول هذا النوع من الإرشاد تصحيح بعض الأفكار الخاطئة أو المشوهة معرفيا والمرتبطة بذات الفرد وبيئته، حيث يتبناها الفرد من خبراته الماضية ويسلك بها طريقه في مواجهة ظروف الحياة.

ويسعى الإرشاد المعرفي السلوكي بفنياته المختلفة المستخدمة في البرنامج الخاص بهذه الدراسة إلى تصحيح الأفكار المغلوطة والمشوهة واستبدالها بأفكار منطقية تؤدي بتلميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي إلى تصحيح سلوكه وحمايته من الاضطرابات، من خلال تقديم مجموعة من الجلسات الإرشادية تتضمن جملة من المواضيع والأهداف والفنيات وفق أسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي في وقت محدد لمعرفة مدى قدرة هذا الأسلوب من الإرشاد في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وذلك حسب فرضيات حُدّدت سابقاً، وكانت نتائج تطبيق هذا البرنامج أنه له أثر إيجابي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك بعد معرفة مستوى فاعلية الذات لدى

تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذي كان مرتفعا. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد إنجاز الأداء لصالح المجموعة التجريبية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الخبرات البديلة لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الإقناع اللفظي لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد الاستثارة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية.

قائمة

المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم.

الحديث النبوي الشريف.

المراجع:

1. ابراهيم، عبد الله هشام. **(2009)**. العلاج الانفعالي العقلاني السلوكي. أسس وتطبيقات. دار الكتاب الحديث. الجزائر.

2. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين بن مكرم. **(1995)**. لسان العرب. دار صادر للطباعة والنشر. بيروت.

3. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف.**(2011)**. تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

4. آرون، بيك. وجوديت، بيك. (2007). العلاج المعرفي – الأسس والأبعاد- ترجمة طلعت مطر. الطبعة الأولى. المركز القومي للترجمة. القاهرة.

5. إس جي، هوفمان. **(2012)**. العلاج المعرفي السلوكي المعاصر. ترجمة مراد علي عيسى. الطبعة الأولى. دار الفجر. القاهرة: مصر.

6. ألفيرا، مارتين. **(2001)**. منهجية تقويم البرامج. ترجمة. فضيل دليو. مخبر علم اجتماع الاتصال. جامعة منتوري: قسنطينة.

7. باترسون. **(1990)**. نظريات الإرشاد النفسي. ترجمة. حامد عبد العزيز الفقي. دار القلم: الكويت.

8. بختي، ابراهيم. **(2015)**. الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية وفق طريقة الـــ IMRAD، الطبعة 1، جامعة ورقلة: الجزائر.

9. الجبوري، زينب حسن فليح. **(دون سنة)**. أثر العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف الألم النفسي لدى طالبات كلية التربية الرياضية.

10. جوديث، بيك وآرون، بيك. **(2007)**. العلاج المعرفي الأسس والأبعاد. ترجمة. طلعت مطر. الطبعة 1. المركز القومي: القاهرة.

11. حسن، السيد محمد أبو هاشم.**(2005)**. مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analisis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز البحوث. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

12. حسين طه، عبد العظيم. **(2004)**: الإرشاد النفسي (النظرية والتطبيق والتكنولوجيا)، الطبعة الأولى، دار الفكر: عمان- الأردن.

13. الحنفي، عبد المنعم. **(1994)**. موسوعة مدارس علم النفس. مدبولي. القاهرة.

14. خالد محمود، عبد الوهاب. **(2006)**. مدى فاعلية برنامج علاجي في تعديل أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة لدى عينة من مرضى الإدمان السعودية. دراسات عربية في علم النفس. القاهرة.

15. الخطيب، جمال الدين. **(2003)**. تعديل السلوك الإنساني. دار حنين للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

16. الداهري، صالح حسن. **(2001)**. مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي. الطبعة الأولى. دار الكندي. مؤسسة حمادة. إربد- الأردن.

17. زهران، حامد عبد السلام. **(1980)**. التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة 2. عالم الكتب: مصر.

18. زيتون، عايش. **(1994)**. أساليب التدريس الفعالة. دار الشروق للنشر والتوزيع: الأردن.

19. الشناوي، كمال أحمد الإمام. **(2006)**. فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة.

20. الشناوي، محمد محروس. **(1994)**: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. دار غريب. القاهرة: مصر.

21. الشناوي، محمد محروس. **(1996)**. العملية الإرشادية والعلاجية موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي. الطبعة الأولى. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن.

22. صالح، علي ومنشد، حسام محمد. **(2017)**. الكفاية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. كلية الآداب. جامعة القادسية: العراق.

23. طه حسين، عبد العظيم. **(2004)**. الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق التكنولوجيا. الطبعة 1. دار الفكر ناشرون وموزعون: الأردن.

24. عبد الله محمد، عادل. **(1999)**. العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات. دار الرشاد: الزقازيق.

25. عوض رجب، رئيفة. **(2001)**. ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة. مكتبة النهضة المصرية. دار الفكر العربي: القاهرة.

26. الفحل، نبيل محمد. **(2009)**. برنامج الإرشاد النفسي، الطبعة 6، دار العلوم للنشر والتوزيع: القاهرة.

27. لويس كامل، مليكة. **(1994)**. العلاج السلوكي وتعديل السلوك. دار النهضة العربية. القاهرة.

28. محمد ابراهيم، عبد الله. **(2006)**. مقدمة في الإرشاد النفسي. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

29. ملحم، سامي محمد. **(2001)**. مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة الأولى. دار المسيرة. عمان: الأردن.

الرسائل الجامعية:

30. ابراهيم، محمود. (1992). فعالية برنامج عقلاني انفعالي في حل بعض مشكلات المراهقين لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس: القاهرة.

31. أبو رمان، فاطمة عبد المجيد موسى.(2008). أثر برنامج إرشادي مستند إلى نظرية الاختيار في الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الأحداث الجانحين في الأردن. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية.

32. أبو زيد، هيثم يوسف راشد.(2005). أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمال العربية للدراسات العليا.

33. أبو سلامة، ماجد محمد خليل. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في خفض الاغتراب النفسي والقلق الاجتماعي وأثره على فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والاتزان الانفعال لدى طلاب المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه. معهد البحوث والدراسات العربية. جامعة الدول العربية: القاهرة.

34. أبو لبدة، محمد حافظ موسى. (2011). فاعلية استراتيجية تدريس مستندة إلى التقييم التكويني في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والخاصة لدى الطلبة. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم التربوية. جامعة عمان العربية.

35. أحمد شاهين، محمد. ونزيه حمدي، محمد. (دون سنة). العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها. جامعة القدس المفتوحة: غزة.

36. أحمد، سعد علي. (2000). فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

37. إدريس حجازي، سامية.(2007). فاعلية برنامج العلاج السلوكي المعرفي في تحسين درجات القلق والاكتئاب لدى مرضى الفشل الكلوي المزمن (تحت الاستصفاء الدموي). أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات العليا. جامعة الخرطوم.

38. إسماعيل، محمد عباس الصادق.(2015). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الإيدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دار فور. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات العليا. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

39. البطش، علاء محمد علي. (2018). فاعلية برنامج إرشادي ديني برفع مستوى الصلابة النفسية لدى زوجات الشهداء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

40. بكار، سليمان على بكار. (2006). أثر برنامج لتدريب الأمهات على مهارات الاتصال في تحسين فعالية الذات الاجتماعية لديهن ومستوى تواصلهن مع أطفالهن. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.

41. بلحسيني، وردة. (2010). أثر برنامج معرفي – سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه العلوم. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

42. بهنسي، محمد جلال ألو الفتوح. (2005). مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في إدارة الضغوط المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة.

43. بومجان، نادية. (2016). بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

44. جابر، عبد الحميد جابر. وآخران. (2014). فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا. أطروحة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. مجلة العلوم التربوية. 02(02).

45. الجنابي، يحيى داود. (1992). بناء برنامج في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي لطلبة الجامعات العراقية. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. الجامعة المستنصرية.

46. الحربي، عواض بن محمد عوض. (2003). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

47. خالدي، عبد الله. (2000). فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك: إربد.

48. الددا، مروان. (2008). فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

49. الرشيد، عادل بن محمد بن لافي. (2013). أثر برنامج تدريبي قائم على نظام المودل في المعرفة البيداغوجية والفاعلية الذاتية التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.

50. زياد عابد، هيام. (2015). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية: الجامعة الإسلامية – غزة.

51. سخسوخ، حسان. (2014). فعالية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سطيف: الجزائر.

52. السقا، صباح. (2005). فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض أعراض الاكتئاب (دراسة إكلينيكية شبه تجريبية). أطروحة دكتوراه غير منشورة. علم النفس. كلية التربية. جامعة دمشق.

53. سلامة، كمال عبد الحافظ محمود. (2008). فاعلية برنامج إرشادي جمعي سلوكي-معرفي في تعزيز الأمن النفسي ومهارات التكيّف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

54. سمور أقرع، صالح عبد العزيز. (2002). فاعلية الذات لمدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.

55. السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان. (2008). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

56. الشحادات، بيان محمد سالم. (2017). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. الجامعة الهاشمية: الأردن.

57. الصياح، محمد ربيع إدريس. (2014). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض درجة الاحتراق النفسي. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة دمشق: دمشق.

58. الضيدان، الحميدي محمد ضيدان. (2003). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

59. العامري، منى محمد صالح. (2000). دراسة فعالية الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي والعلاج المتمركز على العميل في علاج بعض حالات الإدمان بين الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة. أطروحة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث. جامعة القاهرة: القاهرة.

60. العتيبي، ضيف الله بن حمدان. (2014). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

61. العجريمي، باسم صالح مصطفى (2011). فعالية برنامج تدريبي مفتوح لتطوير الكفاءات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر: غزة - فلسطين.

62. علوان، محمود دياب. (2009). فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا بقطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية: غزة.

63. علي زكي، حسام محمود. (2011). فعالية الإرشاد بالواقع لتنمية فعالية الذات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المتأخرين دراسيا بكلية التربية جامعة المنيا. أطروحة دكتوراه. كلية التربية: جامعة المنيا.

64. عليان، أحمد إبراهيم عيد. (2018). العلاج المعرفي السلوكي في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية "دراسة تأصيلية". رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية: غزة.

65. عمارة، عبد اللطيف يوسف. (1985). العلاج العقلاني الانفعالي لبعض الأفكار الخرافية لدى عينة من طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس: القاهرة.

66. عنبوسي، بشار كمال حفظي. (2013). فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين التربويين في فلسطين. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.

67. العنزي، عطا الله بن سليم بن عبار. (2013). فاعلية برنامج إرشادي مبني على إستراتيجيتي توكيد الذات وحل المشكلات في تحسين التكيّف النفسي والفعالية الاجتماعية

لدى عينة من المراهقين بمركز الخير لرعاية الأيتام بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.

68. فرج، محمود إبراهيم. (1992). فعالية الإرشاد العقلاني الانفعال في بعض مشكلات المراهقة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس: القاهرة.

69. القطناني، علاء سمير موسى. (2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة: فلسطين.

70. محمود، ابراهيم. (1992). فعالية برنامج عقلاني انفعالي في حل بعض مشكلات المراهقة لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس: القاهرة.

71. مسعودي، أمحمد. (2016). الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين. دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران02. الجزائر.

72. المشيخي، غالب بن محمد. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.

73. المصري، نيفين عبد الرحمن. (2006). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى. طلية التربية.

74. مقدادي، يوسف موسى فرحان. (2003). فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرّض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية.

75. النفيعي، فؤاد بن معتوق. (2008). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة أم القرى.

المجلات والملتقيات:

76. إبراهيم أحمد، ابراهيم. **(1994)**. الضغوط الحياتية وعلاقتها ببعض الأمراض السيكوسوماتية. مجلة مركز البحوث التربوية. السنة الأولى. العدد الأول. جامعة قطر.

77. ابراهيم، وائل سماح محمد. **(2019)**. فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين. المجلة العربية للتربية النوعية. العدد (07).

78. أبو عميرة، محبات **(1995)**. فعالية برنامج إعداد معلمي الرياضيات. مستقبل التربية العربية. العدد **4**. ص**91**.

79. أبو عيطة، سهام درويش. والكوشة. فايز. **(2016)**. فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني مستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر في مديرية تربية لواء ماركا. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. مجلد **11**. عدد **3**. يوليو **(2017)**. ص. **545- 564**.

80. أبو غالي، عطاف محمود. **(2012)**. فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد **20**. عدد **1**. ص. **619- 654**.

81. أحمد شاهين، محمد. **(2015)**. فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض إدمان الأنترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم النفسية). المجلد **19**. العدد **2**. ص**358-390**.

82. برهان، حمادنة. وشرادقة، ماهر.**(2013)**. الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك. كلية التربية. المملكة العربية السعودية.

83. التميمي، وسام. والياسري، نداء محمد باقر. **(2019)**. فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. عدد **43**. ص **1221- 1677.**

84. جهاد، علاء الدين وعز الدين، عبد الرحمن **(2011)**. فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد **(07)**، العدد **(04)**. ص ص. **371-397.**

85. الحجار، محمد. **(2000)**. تجربتي مع العلاج النفسي السلوكي المعرفي على المجتمع السوري. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة. مجلد **11**. عدد**(44)**. طرابلس.

86. حياوي بديوي، زينب. **(2018)**. فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. عدد **38**. ص **371- 757.**

87. الخزرجي، ضمياء ابراهيم محمد. **(2017)**. فاعلية الذات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة الفتح. عدد **72**. ص. **373-401.**

88. خفاجي، دينا محمد عرفة. **(2016)**. فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. عدد **21**. ص ص. **273- 715.**

89. الخواجة، عبد الفتاح. **(2015)**. فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى إدمان الإنترنت وتحسين الكفاءة العامة لدى الطلبة بجامعة السلطان قابوس. مجلة

جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد **05**. عدد **17**. نيسان **(2017)**. ص. **227- 240**.

90. الزغبي، أمل عبد المحسن. **(2014)**. فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم). مجلة العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة بنها. مجلد **15**. عدد**(2)**. ص**583-627**.

91. السهل، راشد العلي. **(2005)**. فعالية الإرشاد الجمعي السلوكي المعرفي في ضبط السلوك العدواني لدى الأطفال. دراسة تجريبية. مجلة الإرشاد النفسي. العدد **19**. جامعة عين شمس. القاهرة.

92. شاهين، هيام صابر صادق. **(2012)**. فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة دمشق. مجلد **28**. عدد **4**. ص **101- 147**.

93. الشريفين، أحمد. **(2011)**. فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجدد **7**. عدد **3**. ص **233-251**.

94. الشعراوي، علاء. **(2000)**. فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. العدد **(44)**. جامعة المنصورة.

95. العاسمي، رياض نايل. **(2008)**. أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين. كلية التربية. جامعة دمشق. المكتبة الإلكترونية. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

96. العاسمي، رياض نايل. **(2015)**. التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة. الطبعة 1. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع: الأردن.

97. العدل، عادل.**(2001)**. تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. الجزء الأول. عدد **25**. ص **121-178.**

98. غولي، حسن أحمد سهيل القرة. **(2019)**. أثر برنامج إرشادي تدريبي لخفض الإعجاب بالذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مركز البحوث النفسية. المجلد (03). العدد (02). ص ص. 331-400.

99. فراص، ذكرى علي محمد. **(2018)**. أثر برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية عادات العقل والفاعلية الذاتية في الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية. عدد **07**. ص. **34- 58**.

100. كاظم، محمود محمود. وآخران. **(2009)**. أثر برنامج إرشادي على وفق أسلوب الفاعلية الذاتية في تنمية الأمانة المهنية والمسئولية الشخصية لدى موظفي كلية التربية. مجلة ديالي. عدد**41**. ص **1-21**.

101. كامل وحيد، مصطفى. **(2005)**. فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعال في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة الدراسات النفسية. رابطة الأخصائيين النفسانيين المصريين. **15**. القاهرة.

102. الكفيري، وداد محمد صالح. **(2018)**. الفاعلية الذاتية وأثرها على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. العدد **40**. ص **218-229**.

103. محمد علي، حسام محمد عبد العال. **(2017)**. فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم. مجلية كلية التربية. جامعة بورسعيد. عدد **21**. ص. **635-676**.

104. محمود عبد الجواد، وفاء. **(2013)**. فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية. العدد الأول.

105. محمود، هويدة حنفي. والجمالي، فوزية عبد الباقي. **(2010)**. فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. أمارباك: مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا. مجلد **1**. عدد**1**. ص **61- 115**.

106. مخلافي، عبد الحكيم. **(2006)**. فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء. كلية التربية. جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق. مجلد **(26)**. ملحق **2010**.

107. النجار، حسين عبد المجيد. **(2017)**. فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديميا في الأردن. مجلة العلوم التربوية. الجزء **3**. عدد **1**. ص **90- 121**.

108. الهادي، أحمد. **(2008)**. مشاهير العلاج المعرفي (آرون بيك) على موقع. www.cbtrabra.coma/clion.22.

109. اليازيدي، فاطمة الزهراء. وهندي، أسماء. **(2017)**. فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة أولى جامعي. مجلة روافد. جامعة البليدة **02**. الجزائر. عدد **2**. ص **215- 246**.

المراجع الإجنبية:

110. Albert Bandura & all (2003), Role of Affective Self-Reglatory Efficacy in Divers Spheres of Psychososial Functioning, Child Development, May/June 2003; Volume 74; Numbre 3, P. 769-782.

111. Albert Bandura (1971), Social learning theory, Manufactured in united of America, library of congress catalog card, General learning Press, new yorkcity, stanford university.

112. Albert Bandura (1983), PsychologicalMechanisms of Agression.
113. Albert Bandura (1986), social Foundation of thoughts & Action: A social cognitive theory. NJ: Prentice Hal.
114. Albert Bandura (1995), Self-Efficacy in changing socialiescambridge university Press, Published by the Press syndicate of the universuty of cambridge the Pitt Building, Trumpingtuon street, cambridge, United Kingdon.
115. Albert Bandura, PH.D (1955), Bandura's social cognitive theory: AN Introdection with albert bandura, PH.D, learning Guide, davidson films, Expanding the Mid's Eye since, san luisobispo.
116. Christine W. clore, B, A, M.Ed (2006), Social Skills USE of Adolescents withe learning Disabilities: An Application of Bandura's theory of Recipocal interaction, Disseration Prepared of the Degree of Doctor of Philosophy, university of North TEXAS.
117. Dale H. schunk and Maria K. Dibenedetto (2014): academic self-sfficacy In M.j. furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds), Handbook of positive psychology in schools (2nd, pp. 115-130). New York: rouledage.
118. Kimbery A. Osburn (2011): A cognitive behavioral approach to family counseling, liberty university online.
119. Medel o. Cabalsa (not year): self-efficacy theory, buraydah private college. P: 01-13.
120. Natalie Hruska.(2003) : self-efficacy, self-regulation and technology, ph.d, management, M.s. information technology B.A. psychology.
121. SitiNurAzizah, (not year): managerial capability self-efficacy stieputrabangsa.
122. Sugeng, Hariyardi, and others (2019): career decision self-efficacy and psychological distress in noformal education student, the international journal of Indian psychology, P: 271-275.
123. Wolf Kay Nauthor (not year): predicting positive self-efficacy in group problem selving. Human resource development quarterly hoboken (summer 1997), p:155-169.

الملاحق

ملحق (01)

ترخيص بإجراء بحث ميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم : 63 /2019

المسيلة في :21 جانفي 2019
مدير التربية
الى السيد(ة): مدير ثانوية
محمد الشريف مساعدية بالمسيلة

الموضـــــوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس بتاريخ 2018/11/11 .

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	روبيبي حبيبة	1986/10/06 بالمسيلة	D.SE/03/15

- بالدخول : الى الثانوية المذكورة أعلاه .

من 2019/01/21 إلى غاية 2019/03/21.
لإجراء (بحث ميداني) : تحت عنوان :تطبيق برنامج ارشادي مع مقياس .

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الآنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق حسين

ملحق (02)

مقياس فاعلية الذات

أرجو عزيزي التلميذ/ التلميذة أن تجيب على كل عبارة بعد قراءتها بوضع الإشـــارة (X) أمامها، حسب ما ينطبق عليك بكل صدق وصراحة وتأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لهذه العبارات.

تعليمات:

بعد قراءة العبارات:

- أجب بما ينطبق عليك فقط.
- لا تفكر كثيرا في الإجابة.
- لا تترك عبارة بدون جواب.
- أجب بما تعايشه في حياتك الأسرية والمدرسية والاجتماعية بكل حرية وصراحة.
- ضع الإشارة (X) أمام اختيار واحد فقط من الاختيارات الخمسة.

مثال:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
01	أحقق طموحاتي وفقا لأولويات حياتي		**X**		

تأكد عزيزي التلميذ أن المعلومات التي تكتب تحاط بالسرية التامة وهـــي خاصـــة لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لتعاونك الصادق

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المحور	رقم العبارة	العبـــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادراً
انجـــاز الأداء	01	أعمل على إنجاز ما أفكر به				
	02	أكمل الأعمال التي أقوم بأدائها				
	03	أكرر محاولاتي عندما أفشل في عمل ما				
	04	أستطيع تنظيم أدائي تبعا لمتطلبات الموقف				
	05	لدي قدرة على تقييم أدائي				
	06	أحقق طموحاتي وفقا لأولويات حياتي				
	07	أضاعف جهودي عندما أكون في موقف تحدي				
	08	أعتمد على نفسي في أداء المهام الصعبة				
	09	أضع لنفسي أهدافا يمكنني تحقيقها				
	10	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم				
	11	أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحـــداث غيـــر المتوقعة				
	12	أنفذ الخطط التي أقوم بوضعها				
	13	أنجز واجباتي في الوقت المحدد				
	14	أستشير ذوي الخبرة والتخصص عند الحاجة				
	15	أستفيد من خبرات الآخرين في تطوير أدائي				
	16	أستفيد من المواقف التي أمر بها في حياتي				
	17	أتعلم من ملاحظتي لأداء الآخرين				
	18	أثق في المهارات التي يؤديها الآخرون من حولي				
	19	أتعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة				
	20	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي نحو هدف محدد				
	21	أستطيع أن أقيم علاقات جديدة				
	22	أحترم آراء كل من يسدي لي النصيحة				
	23	أعدل من أفكاري إذا لم أجد لها قبولاً عند الآخرين				
	24	أثق بقدراتي بالرغم من سخرية الآخرين مني				
	25	أحترم آراء الآخرين نحوي				

	26	أقدر مجهودات من يوجهني				
	27	أسعد بآراء الآخرين وتوجيههم لي				
	28	أرحب بنصائح من هم أكبر مني سنا				
	29	يسهل علي إقناع أي إنسان بأي شيء				
	30	يثق زملائي بآرائي				
الإقنـــاع	31	أستطيع إيقاف أي شخص يتجاوز حده معي				
اللفظي	32	أستطيع مناقشة زملائي				
	33	أقدم النصائح لزملائي إذا صدر منهم أي خطأ				
	34	أتقبّل آراء الآخرين المقدّمة لي				
	35	أشعر بالغضب عند سلب حقوقي				
	36	أشعر بالسعادة عند تحقيق أهدافي				
	37	أشعر بالقلق عند عدم إنجاز مهمة ما				
	38	أبدأ أعمالي بدافعية عالية				
	39	أتخذ القرارات بتروي				
	40	أفضل أداء الأنشطة الجماعية				
	41	أحافظ على اتزاني في المواقف الصعبة				
	42	أضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان				
	43	لدي طموح للوصول إلى مكانة مرموقة في المجتمع				
	44	أمتلك روح الدعابة والمرح				
	45	أتغلب على مشاعر الحزن عندما تجتاحني				
	46	أشعر بالألفة عند ملاقاتي لشخص غريب				
	47	يفتقدني الجميع عند التغيّب عن أي نشاط اجتماعي				

ملحق (03)

جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى: التعريف بالبرنامج الإرشادي وبناء العلاقة الإرشادية

زمن الجلسة: 60 دقيقة.

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، الشرح والتبسيط.

الوسائل المستعملة: جهاز الحاسوب، مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- التعارف والترحيب بين الباحثة والمسترشدين.
- بناء العلاقة الإرشادية.
- كسر الحاجز النفسي بين الباحثة والمسترشدين.
- توضيح كيفية سير البرنامج الإرشادي.
- توضيح أهداف البرنامج الإرشادي.
- توضيح دور الباحثة في البرنامج الإرشادي.
- تحديد القواعد الضابطة لعمل المجموعة الإرشادية وتساعد على نجاح البرنامج.
- إعداد الدفتر اليومي (كراس التدريب اليومي)

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. الترحيب بالمسترشدين والتعرّف عليهم (تعريف أفراد المجموعة بأنفسهم). وتقديم الشكر الخالص لهم على قبول المشاركة في هذا البرنامج.
2. كما تُعَرّف الباحثة بنفسها وبدورها في تأطير هذا البرنامج الذي يدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه.
3. اكتساب ثقة المسترشدين من أجل بناء علاقة إيجابية معهم.
4. تأكيد سرية المعلومات الشخصية لكل فرد وطمأنة الجميع منذ البداية.
5. يطلب منهم عدم التحدث مع الآخرين حول ما يجري في الجلسات.
6. ثم يطلب من أفراد المجموعة تقديم أنفسهم بالاسم واللقب والهواية التي يمارسها لخلق جو من الألفة.
7. تعريف المسترشدين بالبرنامج الإرشادي من خلال توضيح:

- الإجراءات المتبعة في جلساته وموضوعاتها وعددها 14 جلسة بواقع ثلاثة جلسات في كل أسبوع. وتوضيح المهارات المطلوبة منهم.

- توضيح نظام سير البرنامج الإرشادي.

- تقديم شرح مبسط للإرشاد الجمعي وأهميته. والتأكيد في البداية على:

* التزام الباحثة بأخلاقيات العمل المتمثلة في السرية والرغبة في المساعدة.

* أهمية التزام أفراد المجموعة بالمواعيد المحددة للجلسات، وأداء الواجبات المنزلية الأمر الذي يحقق مكاسب إرشادية هامة.

* أهمية احترام مشاعر كل فرد للفرد الآخر مما يسمح بتماسك الجماعة ويساعد على النمو.

* توضيح أنه في كل جلسة أهداف محددة سيتم عملها والتدرب عليها بتقنيات مختلفة تبعاً لطبيعة المهارة المستهدفة، وأن هذه الأهداف هي أهداف فرعية للهدف العام الذي يسعى وراءه البرنامج الإرشادي؛ وهي:

* مساعدة كل فرد في المجموعة على تنمية فاعلية الذات لديه.

* تحسين قدرة كل مسترشد على مواجهة المواقف الاجتماعية من خلال تعديل صورة الذات أثناء مواقف التفاعل الاجتماعي.

* تخفيض التوقعات السلبية المتعلقة بتقييمات الآخرين، وتقليل الأفكار اللامنطقية أو الخاطئة حول الأحداث المحيطة بهم أو الضغوطات التي يتعرضون لها.

- توضيح دور الباحثة في البرنامج المتمثل في: أنها مرشدة نفسية تستمع، وتفهم وتوضح، وتوجه داخل الجلسة ودور كل عضو هو المثابرة في حل مشكلته، والإسهام في تفعيل المجموعة ومساندة الآخرين للحصول على أحسن النتائج.

- شرح الضوابط والقواعد العامة التي تساعد على إنجاح البرنامج الإرشادي وهي:

1) التقيّد بمواعيد الجلسات وعدم التغيُّب عنها.

2) التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة والتعاون البنّاء مع الباحثة لتحقيق أهداف الجلسات.

3) احترام آراء الزملاء المشاركين، وإبداء الرأي الحر والمبادرة في المناقشة والحوار وتنفيذ التدريبات.

4) احترام خصوصية كل مشارك.

5) إتمام الواجبات والمهمات المنزلية والتعامل معها بإيجابية لما لها من دور رئيس في إنجاح الأهداف الإرشادية للبرنامج.

- تنفيذ المهارات في أثناء الجلسات الإرشادية ومهارات أخرى في المنزل. وأن على المسترشدين ألا ينظروا إلى المهمات والمهارات على أنها عبئ ثقيل لأن هذا من شأنه أن يعطل القدرة على التفاعل الإيجابي مع البرنامج. بل على المسترشد أن يتعامل معها على أنها استراتيجيات جديدة يجب تعلّمها لأنها تساعد على رفع مهاراته التكيّفية وتجاوز مشكلاته والضغط والتوتر التي تعتريه.

- وضع دفتر يومي، ويُطلب منهم أن يحتفظوا بهذا الدفتر وأن يدوّنوا واجباتهم وملاحظاتهم وآرائهم كل جلسة إرشادية.

- توزيع أوراق عمل عند كل جلسة ومن الضروري الاحتفاظ بها ضمن هذا الملف.

- فتح مجال للنقاش والاستماع إلى توقعات أفراد المجموعة حول البرنامج الإرشادي ومحاولة تصحيح ما كان خاطئا منها كما يتم الإجابة على أي أسئلة تطرح وتسجيل اقتراحات تكون مناسبة.

- يبدي المسترشدون ملاحظاتهم وآرائهم وتساؤلاتهم واستفساراتهم، ويتم بتدوينها والإفادة منها في السجلات الإرشادية ثم شكرهم على حضورهم وتذكيرهم بالقواعد التي تم الاتفاق عليها مع الأخذ بعين الاعتبار ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

- تحديد موعد الجلسة اللاحقة.

الجلسة الثانية: فاعلية الذات

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة.

الوسائل المستعملة: جهاز الحاسوب، العارض الضوئي، مطوية تعريفية بموضوع الجلسة.

الأهداف:

- تهيئة المسترشدين لبدء الجلسة الإرشادية.
- تعريف فاعلية الذاتية، ومصادرها، وأبعادها.
- أن يحدد المسترشدون مفهوم فاعلية الذات عن طريق شرح أبعادها الرئيسية والعوامل التي تساهم في زيادتها.
- أن يحدد المسترشدون الأعراض العامة لضعف الفاعلية الذاتية لدى الفرد في ضوء خبرتهم الذاتية.
- عرض جوانب ضعف فاعلية الذات من طرف الباحثة.
- زيادة دافعية التلاميذ للتفاعل الإيجابي مع البرنامج من خلال تعرّف القواعد العملية للمهارات المعرفية والسلوكية في تنمية فاعلية الذات.
- أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. الترحيب بالمسترشدين ومناقشة موجز ما تم الاتفاق عليه في الجلسة السابقة وتناقش معهم أيضا مقترحاتهم وما هي إمكانية تنفيذها.
2. تزويد المسترشدين بمعلومات حول فاعلية الذات، من ناحية المفهوم والتطور والمصادر الخاصة بها وأبعادها.
3. شرح أهمية فاعلية الذات بالنسبة للتلاميذ ودورها في مساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم المتنوعة.
4. يطلب من المسترشدين:

* وصف أعراض ضعف فاعلية الذات في المواقف الاجتماعية الصعبة التي مروا بها.

* رسم ثلاثة حقول تصنف فيها الأعراض التي ذكرها المسترشدون ضمن أبعاد فاعلية الذات وهي: إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الاقتناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية.

* استنتاج ماهية فاعلية الذات، وتعريفها بأنها: " **إدراك الفرد لقدراته الشخصية من خلال إنجاز الأداء، وتنوع الخبرات البديلة التي يمر بها، واقتناعه بقدرته على إنجاز المهام بنجاح بالإضافة إلى الاستثارة الانفعالية التي تزيد من قدرته على مواجهة المواقف التي تواجهه**" والتذكير بأن ضعف فاعلية الذات لا يحدث بين عشية وضحاها بل هو عملية تراكمية تبدأ بإشارات بسيطة تتمثل بالمشاعر السلبية نحو المواقف التي يمر بها المسترشدون ونحو الأعمال، مما يؤدي بهم في النهاية إلى عجز شديد وفاعلية منخفضة أو ترك العمل والدراسة.

5. عرض جوانب الضعف في فاعلية الذات وهي:

- كراهية للنشاط أو العمل الذي يريد الفرد القيام به.
- عدم إكمال المهام.
- عدم الرغبة من الاستفادة من تجارب وآراء الآخرين.

6. الإشارة إلى مجموعة من النقاط وهي:

- أنه مع استمرار الفشل في تحدي المواقف التي يتعرّضون لها وتراكمها على شكل ضغوط دون تدخل إرشادي فإن الفرد يستسلم لهذه المظاهر السلبية وتتراجع مقاومته لها تدريجيا وتظهر عليه ضعف فاعلية الذات التي هي عنصر مهم وفعال في أداء المهام.

- تسارع وتيرة الحياة في عصر العولمة وهي نتيجة حتمية، مما يتطلب من الفرد أن يتسلح أكثر بثقة عالية بالنفس وبدافعية وفاعلية ذاتية قوية تمكنه من تجاوز مختلف العقبات. وأن يكون الفرد شخص فعال في المجتمع ولا يتأثر بالسلبيات.

7. طرح أسباب وضع البرنامج الإرشادي بأنها:

- ملاحظة أن التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي تظهر لديهم بعض المميّزات الخاصة المتمثلة في الأفكار غير العقلانية مثل: صعوبة امتحان شهادة البكالوريا، إمكانية عدم النجاح وإعادة السنة، الإجهاد النفسي الكبير الذي يتخبط فيه معظم تلاميذ هذه المرحلة.

- ضعف ثقة التلاميذ في قدراتهم. ضعف قيمة العلم في نظرهم بسبب ما يحدث في المجتمع وقلة الوظائف بعد التخرّج من الجامعة.

- توضيح حاجة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إلى فاعلية ذات قوية وأن توفرها في شخصية التلميذ تجعله أكثر تحديًا لهذا الامتحان، وأن من فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي لها أثر إيجابي في مساعدة الفرد على التخلّص من الضغوط التي تولدها المواقف الصعبة.
- تقديم الواجب المنزلي المتمثل في رصد المظاهر السلوكية والمعرفية لضعف فاعليـــة الذات. وآثارها على شخصية التلميذ.

الواجب المنزلي:

- رصد المظاهر السلوكية والمعرفية لقوة فاعلية الذات وإيجابياتها على التلميذ.

الأعراض / **أبعاد فاعلية الذات**	**أعراض وإيجابيات قوة فاعلية الذات**
إنجاز الأداء	
الخبرات البديلة	
الإقناع اللفظي	
الاستثارة الانفعالية	

الجلسة الثالثة: الأفكار والمشاعر والسلوك

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، جدول المراقبة الذاتية، تقنية الجدول الثلاثي **(ABC)**، تقنية التخيّل، قائمة تسمية المشاعر، الأسئلة.

الوسائل المستعملة: مطوية إعلامية، سبورة للشرح.

الأهداف:

- إكساب المسترشدين مهارة المراقبة الذاتية من خلال شرح العلاقة بين الانفعال والتفكير والسلوك.
- تعرّف آلية عمل الأفكار وتأثيرها في السلوك باستخدام تقنية المراقبة الذاتية.
- الفصل بين الأفكار والمشاعر والسلوك باستخدام تقنية ملئ الفراغ **ABC**.
- القدرة على تسمية المشاعر والأفكار والتفريق بين المشاعر الإيجابيةوالمشاعر السلبية.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. تعريف المسترشدين بالأفكار، المشاعر، السلوك.
2. توضيح العلاقة القائمة بين الأفكار والمشاعر والسلوك.

مثال: يقدّم المسترشدون مثالا ملموسا مروا به واستجابوا له بسلبية، ثم تقوم الباحثة بالتعاون مع المجموعة باستخلاص العلاقة بين الموقف والنتيجة عبر السؤال عما دار في ذهن الشخص أثناء الموقف، لتصل المجموعة إلى العلاقة بين الانفعال والتفكير والسلوك.

3. توضيح النقاط التالية للمسترشدين:

- أن الموقف الضاغط بشكل عام هو مزيج من الأفكار التي تتدفق في ذهن الفرد دون أن يشعر بها كثير من الأحيان.
- تُسفر هذه الأفكار عن انفعال محدد ينتج سلوكا مرتكزا على تحليل الفرد لنوع المنبه الخارجي من خلال بنيته المعرفية.
- طرح أمثلتهم الخاصة المستمدة من خبرتهم الشخصية.

4. توزيع بطاقة تحليل الموقف الضاغط والتعاون مع المجموعة بإعادة ترتيب المواقف الضاغطة التي تم تسجيلها في الدفتر اليومي الفردي وذلك لتحديد الحدث المنشط **(A)** التفكير التلقائي **(B)** والنتيجة أو السلوك **(C)**.

5. يُقدم المسترشدون أكبر عدد ممكن من المشاعر التي يخبرونها أو سمعوا عنها.- تقديم التغذية الراجعة عن طريق عرض القائمة المعرفية لتسمية المشاعر لـــ"بيك".

6. التأكد من أن أفراد المجموعة قد استطاعوا أن يميّزوا بين الأفكار والمشاعر ومن ثـــم التفريق بين المشاعر السلبية (كالحزن - الغضب - الإحبـــاط...) والمشـــاعر الإيجابيـــة (كالفرح - والأمل والسعادة..) وذلك من خلال إجاباتهم على مثال تطبيقي علـــى الأقـــل مستمد من الكراس اليومي للتلاميذ المشاركين.

7. سؤال المسترشدين عن موقف صعب أو سلبي مروا به وقد واجهـــوا هـــذا الموقـــف ونجحوا في التغلب عليه. وتعزيز هذه المواقف. ومدحهم والثناء عليهم ومن خلالها تقـــوم بتغيير نظرتهم السلبية اتجاه هذه المواقف، وبعدها تكون قد غيّرت أفكارهم الســـلبية إلـــى أفكار إيجابية. ثم تقديم سؤال للمسترشدين: **ما الذي كنت تفكر فيه تلك اللحظة؟ ما الـــذي جال بخاطرك؟ ما هي الكلمات التي رددتها؟.** إن الإجابة عن هذه الأسئلة تكشف عن نمط تفكيرك حول نفسك أو الموقف أو الآخرين في تلك اللحظة. ثم الاستماع إلى كثيـــر مـــن الإجابات التي قدّمها المسترشدون، وجعل كل مسترشد يربط نوع التفكير الوارد إلى ذهنه في تلك اللحظة مع طبيعة الأعراض التي أظهرت ضعفا لفاعليته الذاتية.

الواجب المنزلي:

- تقديم الواجب المنزلي المتمثل في الجدول الثلاثي ويطلب من المسترشدين أن يسجلوا فيه موقفين على الأقل ودرجة المشاعر التي ترافقت معه وأهم الأفكار التلقائية التي تدفقت في أذهانهم في كل موقف ثم يتم تلخيص ما تم التدريب عليه خلال الجلسة وُشكرهم على تعاونهم.

تقنية الجدول الثلاثي ABC ملئ الفراغ (ألبرت إليس)

الحدث (A)	الأفكار(B)	الانفعالات(C)

الجلسة الرابعة: مراقبة الأفكار التلقائية

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، الشرح، الأسئلة، قائمة الأفكار المشوهة معرفيا، سجل الأفكار.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- تهيئة المسترشدين لبدء الجلسة الإرشادية.
- التعرف على البنية المعرفية للمخططات المعرفية (أفكار جوهرية مشوهة – افتراضات وقواعد واتجاهات مشوهة – أفكار تلقائية سلبية – مشاعر سلبية – سلوك غير متوافق).
- توضيح آلية عمل الدائرة العميقة.
- استنتاج المسترشدين لأهم الأفكار المشوهة معرفيا من خلال التعرف على قائمة بيك للأفكار المشوهة معرفيا **althoughts Dysfunction**

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. تعريف المسترشدين بالأفكار التلقائية.
2. تدير الباحثة حواراً بين المسترشدين حول التقنية التي طبّقها كل مشارك في الأيام السابقة (المراقبة الذاتية). ثم تقدّم التغذية الراجعة على الواجب المنزلي.
3. تقديم التعريفات التالية:

✓ **المخططات المعرفية:** "تتكون من بنية معرفية **(schemas)** تشمل على المعلومات والمعتقدات والمفاهيم والافتراضات لدى الفرد التي يكتسبها من خلال مراحل النمو. ورأى **"بيك"** أن المزاج النفسي والمشاعر السالبة تكون نتاجاً لمعارف محرّفة (مشوهة) ولاعقلانية، وأن هذه الأبنية المعرفية تُميّزُ الاضطرابات الانفعالية وتؤثر على إدراكات الفرد والتفسيرات التي يُقدمها"

✓ **الأفكار التلقائية:** مجموعة من الأفكار تكون آلية حسب الموقف. فالشخص يُدرك هذه الأفكار وكأنها لا إرادية دون أي تفكير مُسبق وتنطبع في ذهنه بوصفها منطقية وصحيحة"

✓ التشوهات المعرفية: عمليات عقلية، تُمثل أخطاء في التفكير تُؤدي إلى معتقدات سلبية، وتسبب بدورها مشاعر سلبية مما يساعد على ظهور نمط استجابات الفرد السلوكية، وهي وجهات نظر خاطئة لم يجري التحقق من صحتها، قد تكون إيجابية أو سلبية"

4. توضيح النقاط التالية:

- الأفكار الجوهرية ترتبط بالأفكار الوسطية **Intermediate** والتي تتكوّن من افتراضات **assumptions** وقواعد **attitudes-rules** تعمل على تحقيق التوافق السلبي بتعزيز الأفكار الجوهرية.

- الأفكار الجوهرية والأفكار الوسيطة (الافتراضات- القواعد- الاتجاهات) هي معتقدات مختلة وظيفيا ومشوهة معرفيا **dysfunctional or destroyed**

- تعريف المسترشدين أنه بالرغم من أن الأفكار الجوهرية لا شعورية في جانب كبير منها فهي عادة ما تترافق بلازمة شعورية على غرار **"أنا فاشل" "أنا مظلوم" "أنا شخص غير محبوب"**

- شرح آلية عمل الدائرة العميقة **lathrgy** التي من شأنها إدخال الفرد في حلقة من الأفكار التلقائية المشوهة والتي تعزز وترسخ الأفكار الجوهرية المشوهة معرفيا وتسبب حدوث مشاعر وسلوكات سلبية مما يكرّس حالة العجز عند الفرد.

5. يطبق المسترشدون ما سبقت مناقشته على مثال مستمد من الكراس اليومي. وتقديم قائمة الأفكار المشوهة وظيفيا والتي عادة ما يستخدمها الفرد عندما يجابه موقفا ضاغطا.

6. **نشاط:**

يطلب من المسترشدين أن يستخلصوا بعض المواقف التي واجهتهم سابقا في حياتهم العملية مثل: التفكير الكارثي، التفكير العاطفي، اختصار الايجابيات، المرشح السلبي.

الواجب المنزلي:

سجل الأفكار: تم توزيع سجل الأفكار على المسترشدين للإجابة عليه في المنزل كما هو موضح في الجدول.

سجل الأفكار				
الموقف متى؟ أين؟ من؟ ما الذي حدث؟	المشاعر ملخصة في كلمة واحدة ضع درجة من (0 - 100)	الأفكار التلقائية فيم كنت تفكر قبل وأثناء الشعور السلبي الذي يراودك؟	الأفكار الموازنة أو البديلة ضع دائرة حول خطط العمل الممكن تطبيقها	إعادة تقييم المشاعر (0-100)

الجلسة الخامسة: الحديث الذاتي

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، الشرح والتبسيط، الأسئلة، التدريب، التخيّل الابتكاري، تمثيل الدور، وتمثيل الدور العكسي.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- تعريف الحديث الذاتي.
- توضيح الحديث الذاتي ودوره في الاستجابة لمتطلبات ومصادر فاعلية الذات.
- اختبار الخصائص الوظيفية للحديث الذاتي الإيجابي ومدى تأثيره على أنظمة الانتباه والتقدير والاستجابات الفسيولوجية واستثارة سلوكيات جديدة.
- تعلّم استخدام الجمل الذاتية الإيجابية لتخفيض التحيّزات التأويلية.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. مناقشة الواجب المنزلي.
2. تعريف المسترشدين بـ: **الحديث الذاتي:** "
3. أنواع الأحاديث الذاتية السلبية منها والتي تعد مصادر من الخبرات التي تؤثر في فاعلية الذات من الجانب السلبي (تضعف الفاعلية الذاتية). والجانب الإيجابي (تقوي فاعلية الذات). وتوضيح علاقة الحديث الذاتي باستجابة ضعف فاعلية الذات من خلال أمثلة: في مجال التفكير، في مجال المشاعر، داخل الجسد وفي مجال السلوك.
4. مراجعة قوة مساهمة الفرد الخاصة من خلال صوره الذهنية وأفكاره في تشكيل سلوكياته وكيف يتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، مع التأكيد على كيفية استخدام الأفكار العقلانية الإيجابية كوسيلة لمنع نشاط المعارف المشوهة والأفكار سيئة التكيّف.
5. يتم استخدام جمل ذاتية إيجابية تكون سهلة وقصيرة وتسهم في ثقة الفرد في نفسه. و تبدأ عملية التعلم بالوعي بالأفكار السلبية ثم استبدالها بأخرى إيجابية فعالة وواقعية.

6. نشاط:

باستخدام فنية لعب الدور، يطلب من أفراد العينة ذكر أحد المواقف التي يتضايق منه في الحياة الأكاديمية، وتمثيل الموقف بين أحد التلاميذ:

الموقف: يتمثل في لحظة طلب من هذا المسترشد الإجابة على سؤال أثناء نقاش بالقسم حيث قال في نفسه قبل المشاركة: "**لا أستطيع الوقوف أمام الآخرين لا يمكنني أن أصرح برأي أمام الجميع**"، أما أثناء الموقف فقد كان يحدث نفسه: "**إن كلامي غير مفهوم ووجهي يحمّر ويفضحني**" وبعد الموقف يقول في نفسه دائما: "**أنا هكذا إنني شخصية ضعيفة**".

- يُطلب من كل المسترشدين القيام بنفس العمل تخيليا كما في المثال السابق وكتابة مشاعرهم وملاحظاتهم فورا (تسجيل الملاحظات والمشاعر على الكراس).

- تقوم الباحثة بلعب الدور لنفس المثال ولكن مستخدمة حديثا ذاتيا إيجابيا، حيث تقول قبل الموقف: "**أنا واثقة من نفسي سأعبر عن رأيي كما أراه**"، أما أثناء الموقف تقول: "**أنا هادئة وهذا أمر يساعدني على الحديث بشكل جيّد**"، وبعد الموقف تقول: "**لقد عبَّرتُ عن رأيي وهذا نجاح في حد ذاته**".

- تعطي الباحثة الفرصة لكل مسترشد أن يجرّب الأمر بنفسه دائما بشكل تخيُّلي، والتلفظ بعبارات إيجابية أو تكرارها داخليا مما يساعده على راحته أثناء الموقف ويسمح له بتعامل جيّد معه.

- من خلال لعب الدور، يتم التوضيح للتلاميذ أن إدراكهم للموقف نفسه خطأ، وأنهم قد يلصقون اتهامات باطلة بالجانب الآخر، وفتح باب الحوار والمناقشة.

- تلخص الباحثة في النهاية أهمية ودور الحديث الذاتي الإيجابي الذي يخفض القلق ويزيد ثقة الفرد بذاته.

الواجب المنزلي:

دون الأحداث التي تعرضت لها خلال الشهر الماضي، وسببت لك الضيق والضجر، واذكر الفكرة، أو الحديث الذاتي (ما قلته لنفسك) عندما تعرضت لهذا الموقف أو الحدث، سواء في المنزل مع أسرتك أو في الثانوية مع زملائك، أو أثناء المذاكرة.

الحدث أو الموقف	الفكرة /الحديث الذاتي
1-	*.....
2-	*.....
3-	*.....
4-	*.....
5-	*.....

الواجب المنزلي: يُطلب من كل مسترشد إنجاز الواجب المنزلي المتمثل في:

* أذكر بعض الأحداث التي تعرضت لها، وصِف مدى شعورك بالضيق، ثم حدّد الفكرة اللاعقلانية التي كانت مسيطرة عليك آنذاك.

* تسجيل الملاحظات والمشاعر في التجربة الثانية مقارنة بالتجربة الأولى.

* قراءة ما كتب وتُعلِّق على الأوصاف والمشاعر المذكورة.

* انتقاء عبارات إيجابية داخل الجلسة من قبل كل تلميذ بالاتفاق مع الباحثة تستخدم مكان العبارات السلبية أثناء التفكير أو القيام بأي موقف اجتماعي وتسجيلها واستخدامها فيما بين الجلسات، وتسجيل الملاحظات الذاتية على ذلك.

الجلسة السادسة: الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالضغوط المدرسية

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، الشرح، التخيّل المنطقي للأفكار، التدريب.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- تعريف المسترشدين بالضغوط المدرسية وتأثيرها على مزاجه، وتأدية الواجبات المدرسية.
- تعريف المسترشدين بالضغوط الناتجة عن الحياة المدرسية.
- دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالضغوط المدرسية.
- تعريف المسترشدين بأسباب الشعور بالضغط النفسي.
- تعليم الأساليب الفعالة لمواجهة أحداث الحياة المدرسية.
- تدريب المسترشدين على مواجهة الضغوط المدرسية.
- التخلص من تراكم الدروس والتحضير للامتحان (تدريب ملئ جدول مراجعة).

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. مناقشة الواجب الذي تم طلبه من المسترشدين.
2. تعريف الضغوط.
3. شرح الضغوط المتعلقة بالحياة المدرسية المليئة بالأحداث والمواقف التي يتعرّض لها تلميذ السنة الثالثة ثانوي بداية من خروجه من المنزل، وطريقه إلى الثانوية، وتعامُله مع موظفيها، وداخل الأقسام أثناء الدروس، وفي الاستعداد للامتحانات، وأثناء الامتحانات، وبعد الامتحانات، ومن هذه الضغوط:

* الإحساس بالظلم.

* مقارنة نتيجته بنتيجة الآخرين أو بالمستوى الذي يطلبه، أو بفرض الوالدين، وهذه الأحداث قد تشكل ضغطاً لدى البعض في حين لا تشكل ذلك للآخرين.

* مقارنة درجته أو تقديره، عدم حصوله على الدرجة التي يتوقعها.

* كثرة الواجبات الدراسية.

* الفشل في أحد الاختبارات.
* الإحساس بسوء معاملة الأساتذة.
* وجود صعوبة في الاستذكار.

وتسيطر على تلميذ السنة الثالثة ثانوي الأفكار اللاعقلانية التالية والتي تؤدي إلى زيادة إحساسه بالضغوط منها:

- الأسهل للفرد أن يتجنب بعض المسئوليات وأن يتحاشى الصعوبات.
- يجب أن يكون الفرد فعّالاً ومنجزاً وعلى درجة عالية من الأداء، لكي يكون له قيمة.

تؤدي الفكرة الأولى بالفرد إلى تبنيه لأساليب تبعده عن تحمّل المسئولية، ومسئولية التلميذ هي الجد والاستذكار، والالتزام بواجباته؛ فكثير ممن يتبنوا هذه الفكرة يعمدون إلى تأجيل الواجبات، والبُعد عن المواد التي يظنون أنها صعبة، فيملُّون من المذاكرة ويستصعبون المواد. وتؤدي الفكرة الثانية إلى إحساسه بالإحباط، والفشل وخيبة الأمل إذا لم يحصل على العلامة المرتفعة التي يريدها.

4. أسباب شعور المسترشد بالإحباط والضغط المدرسي: متعددة ومنها:

- أنه لم يبذل الجهد الملائم للتقدير الذي يريده.
- أنه يضع أهدافاً صعبة المنال، والمفروض من التلميذ في الثالثة ثانوي الجدّ والاجتهاد والاستذكار الجيد، وترك الباقي على الله سبحانه وتعالى، فربما يتعب ولا يجد مقابل لتعبه، فليعلَم أن الله سيعوّضه، ربما في مادة أخرى، أو في شيء آخر (عليَّ السعي، ليس علي إدراك النجاح).

5. توضيح أهمية طلب العلم: طلب العلم يستحق منا هذا الجهد الكبير، وإن كان شاقاً، فطلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وتحثُ الشريعة على الاهتمام بالعلم، وتنبه على أهميته:

- أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد.
- أطلبوا العلم ولو في الصين.
- إن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهما، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذ به أخذ بحظ وافر..

- من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع.

6. تطلب الباحثة من المشاركين إعداد جدول للمراجعة، وذلك بوضع كل مادة بمفردها مع التوقيت لمراجعتها. وعند تطبيق هذا الجدول يتم استخدام فنية التدعيم والعقاب.

7. عرض جملة من المواقف أو المشكلات التي قد يتعرض لها المسترشد في الحياة المدرسية، وتطلب من كل مشارك استخدام طرق لمواجهتها وذلك من خلال:

- التدريب على مواجهة المشكلات الصعبة، وتعزيز قدرة المسترشد على وضع مجموعة من الفرضيات لحل المشكلة.

- تعزيز قدرة التلميذ على تحمّل الأحداث الضاغطة.

- تعزيز اعتقاد التلميذ بإمكاناته الشخصية والعملية، وأنها تعطيه الأفضلية في التحكم في الأحداث.

8. سؤال المسترشدين عن المواقف الصعبة التي مرت بهم أثناء وجودهم في الثانوية مثل: كثافة البرنامج الدراسي للمواد المقررة، وفي المقابل وضع حل لهذه الضغوط المدرسية، على أن يشرح كل مشارك الموقف والتصرف الذي قام به، ثم تطلب من الباقين التعليق على الموقف واقتراح أفضل الحلول التي يرونها وتدوين ذلك على السبورة.

تدريب (1): عندما أطلب من أستاذي أو أستاذتي شيء ما (المشاركة،....) ويتأخر عن تلبية ذلك. "إلحاح مطلب، يجب أن أحصل عليه"

1- أنزعج وأعترض عن أداء أي عمل واجب بالقسم حتى أحصل عليه ( )

2- أنتظر لحين سماح الظروف بالحصول عليه ( )

3- أشعر أن أستاذي/أستاذتي يُفضل زملائي علي ( )

ضع علامة (X) على السلوك الذي تقوم به.

تدريب (02): قم بإعداد جدول للمذاكرة، وتناول كل مادة بمفردها، وهنا يستخدم فنية التدعيم والعقاب، أنت الآن إنسان مسئول عن نفسك إملئ الجدول التالي:

الوقت / الأيام	الفترة الأولى			الفترة الثانية			الفترة الثالثة			ملاحظة (تدعيم – عقاب)
	المادة	الوقت		المادة	الوقت		المادة	الوقت		
		من	إلى		من	إلى		من	إلى	
السبت										
الأحد										
الإثنين										
الثلاثاء										
الأربعاء										
الخميس										
الجمعة										

في نهاية كل يوم إذا التزمت بالجدول دعم نفسك، أو قدم مكافأة لنفسك، قد يكون الخروج لزيارة صديق أو أي تدعيم تقدمه، وإذا لم تلتزم عاقب نفسك بالحرمان من شيء.

(فالنفس كالطفل إن عودته على حب الرضاع شب عليه وإن تفطمه ينفطم)

الواجب المنزلي:

أذكر عدد من الأحداث التي تعرضت لها في المدرسة (الثانوية)، وسببت لك الضيق والاضطراب في علاقتك بأساتذتك، وزملائك، والطاقم الإداري، ثم دون الفكرة التي كنت معتنقاً لها.

	الحدث	الفكرة
1	....	....
2	....	....
3	....	....

هل هذه الأفكار عقلانية؟

.....

.....

والآن تخيل أنك تعرضت لنفس الموقف، ثم استبدل الأفكار اللاعقلانية بأخرى عقلانية، ثم دون ماذا يحدث لو أنك كنت تتبنى الفكرة العقلانية.

الفكرة العقلانية	الموقف بعد تغييره	النتيجة
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

الجلسة السابعة: تعزيز التفاؤل لدى المسترشدين.

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، التدريب، الأسئلة.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- إكساب المسترشدين مهارات تمكنهم من التغلب على الصعوبات وتجاوز الأحداث الضاغطة.
- التدريب على كيفية مواجهة المواقف الصعبة بعزيمة وثبات.
- مساعدة المسترشدين على مقاومة اليأس والإحباط.
- تعزيز التفاؤل لدى المسترشدين لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة

1. شرح مفهوم التفاؤل وأهميته في حياة الفرد.
2. شرح مفهوم الثقة في النفس بشكل مبسط وإبراز أهميته في حياة الفرد.
3. شرح أهمية تقدير الذات لدى الفرد عن دوره في القيام بمهامه ومسئولياته.
4. شرح أهمية أن يوقف الفرد أي شعور يحط من قدره وشأنه ومقارنة نفسه بـــالآخرين الأعلى منه، وأن يستخدم كافة قدراته في إبراز نفسه والاعتداد بها وبعمله ومهامه.
5. توضيح للمسترشدين أن مشاعر اليأس والإحباط لن تجدي في تغيير الواقع.
6. **نشاط:**

يطلب من المسترشدين عرض بعض المواقف التي يكون فيها الفرد غير واثق من نفسه.

7. تبيين الأهمية القصوى للتعلم من الأخطاء وأن يكون اجتياز امتحان شهادة البكالوريـــا والنجاح فيه نقطة تحول في مسار حياة المسترشد للأفضل إن شاء الله.

التدريب:

تطلب الباحثة من التلاميذ المشاركين كتابة الفوائد التي استفادوا منها من هـــذه الجلســـة وعرضها عليها في الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة: تنفيذ المهام الشخصية والاجتماعية/إنجاز الأداء

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، تمثيل الدور.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- تعريف المسترشدين بإنجاز المهام وتنفيذ المهام الشخصية والاجتماعية.
- كيفية التصدي لمواقف الفشل وتحويلها إلى فرص نجاح.
- الحث على المحاولة دائما في حال الفشل في أداء بعض الأعمال.
- قدرة المسترشدين على الاعتماد على النفس في أداء المهام البسيطة ومضاعفة الجهود لتحدي صعوبات هذه المهام.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. الترحيب بالمسترشدين والثناء عليهم.
2. تعريف المسترشدين بمعنى الأداء، وأهميته في حياة الفرد، وشرح دور تنفيذ المهام الشخصية والاجتماعية في تحقيق شخصية الفرد.
3. الحديث للمسترشدين بأن:

- الفرد منا يعيش ضمن مجتمع كبير لا يستطيع أحد منا العيش بدون مخالطة هذا المجتمع والعمل ضمن قوانينه وأسسه.

- لا بد لنا جميعا أن يكون لنا دور فعال وهام في المجتمع، علينا أن نقضي حوائجنا المنزلية بأنفسنا مثل (إعداد بعض الأطعمة – ارتداء الملابس- تنظيف فراش النوم).

- علينا أن نشارك أصدقائنا أفراحهم وأحزانهم، علينا أن نقضي حوائجنا بأنفسنا عندما نذهب إلى مؤسسات المجتمع المختلفة.

- بتعزيز هذا الحديث بتفاعل المسترشدين من خلال تمثيل عدة أدوار من الحياة مثل:

* قيام المسترشدين بتمثيل دور الوالد في البيت.

* قيام المسترشدين بتمثيل الوظيفة التي يرغب في العمل بها في المستقبل.

4. الحث والتدريب على مواصلة إنجاز الأعمال والاستمرار في أدائها حتى إكمالها.
5. الحث على الإرادة القوية لتحقيق المهام بنجاح.

- قدرة المشاركين على تنظيم الأداء وفق متطلبات المواقف.

تدريب (01): حول الأفكار اللاعقلانية التالية إلى أفكار عقلانية.

- أعتقد أنني عاجز عندما أفشل في إنجاز أحد أعمالي.

الفكرة العقلانية:

.....

- من نقد عملي، فهو ينتقدني أنا شخصياً.

الفكرة العقلانية:

.....

تدريب (02): إليك بعض الأفكار، وضح مدى عقلانيتها. بوضع علامة (x) في الخانة التي توضح عقلانية الفكرة، وانقد كل منها:

1- يجب أن يكون الفرد فعالاً ومنجزاً بشكل يتصف بالكمال، حتى تكون له قيمة

الفكرة: ☺عقلانية ( ) لاعقلانية ( )

.....

2- لن أرضى عن نفسي؛ إلا إذا تفوقت على الآخرين.

الفكرة: ☺عقلانية ( ) لاعقلانية ( )

.....

3- لا يحقق الإنسان نفسه؛ إلا إذا حقق كل أهدافه.

الفكرة: ☺عقلانية ( ) لاعقلانية ( )

.....

الجلسة التاسعة: تعزيز التوافق الاجتماعي واكتساب الخبرات البديلة.

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة:

الوسائل المستعملة:

الأهداف:

- تعريف المسترشدين بالخبرات البديلة.
- كيفية تكوين علاقات جيّدة مع الآخرين لتحقيق التوافق الاجتماعي.
- شعور المسترشد بالدعم والإسناد الاجتماعي.
- تعليم المسترشد كيفية الاستفادة من النماذج الناجحة في الحياة.
- توافق المسترشد مع المجتمع حتى تسهل عليه الاندماج والاستفادة من خبرات الآخرين.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. تعريف التوافق الاجتماعي.
2. أهمية التوافق الاجتماعي في بناء المجتمع، وأهمية الخبرات الموجودة وكيفية الاستفادة منها، وأن هناك أشخاصا يمكن أن يرجع إليهم الفرد ويعتمد عليهم، وذلك لأنهم يهتمون به ويعطونه، وأن هناك أفراداً يشكون من أنهم ليس لديهم من يدعمهم ويقف إلى جانبهم، ربما يكون هذا صحيحا ولكن هل فكرت في الأسباب؟
3. تعريف الخبرات البديلة:
4. تقول الباحثة مخاطبة المسترشدين: إن الأسباب تكمن في كل واحد منكم وليس في الآخرين، أي أنه بوسعكم أن تجعلوا الناس يحبونكم ويقدموا لكم المساعدة وأن تكون مكانتكم بينهم طيبة، ويأتي هذا من خلال تعاونكم معهم وتحمل المسئولية في الأقوال والأفعال، وأن السجن الحقيقي هو عزلة الشخص عن الآخرين نفسيا حتى ولو كان موجودا بينهم.
5. التوضيح للمسترشدين أن زيادة تفاعل الفرد والتعاطف وتكوين علاقات طيبة عن طريق تبادل الأفكار والمشاعر مع الآخرين يؤدي إلى إشباع الكثير من الحاجات النفسية،

ومنها شعور الفرد بالدعم الاجتماعي الذي يؤدي إلى الشعور بالأمن النفسي والاجتماعي واندماجه في المجتمع والاستفادة من الخبرات والتجارب من الآخرين.

6. كيف يمكن للفرد أن يحصل على الدعم والإسناد الاجتماعي؟ تناقش أجوبة المسترشدين، ثم تضيف: أن الإسناد الاجتماعي مهم لجعل الحياة أكثر أمانا وأهمية من خلال التوافق الاجتماعي، ويمكن أن نحصل عليه من خلال الآتي:

* التعاون بين الفرد والآخرين مثل الأهل والجيران وغيرهم.
* الاهتمام بأفراد الأسرة ومشاركتهم وجدانيا.
* زيارة الأصدقاء والأقارب في المناسبات والواجبات الاجتماعية.
* الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين.

*وبعد ذلك تكتب الباحثة سؤالا: هل من الضروري أن يبتعد الفرد على الآخرين؟ ثم السؤال الثاني: هل هذه الفكرة عقلانية؟ ولماذا؟

7. توضيح أن وجود الأفراد يمكن الاعتماد عليهم والثقة بهم والرجوع إليهم ضروري لتوفير الدعم والإسناد الاجتماعي، ولكن ذلك لا يحدث إلا من خلال العلاقات الطيبة والاهتمام بالآخرين وأداء الواجبات على أكمل وجه والشعور بالمسئولية تجاه الآخرين، أي لا يكون الفرد سلبيا معتمدا على الآخرين فقط.

التدريب:

- تعليم المسترشدين كيفية الاستفادة من تجارب حياتهم. يُطلب منهم تسجيل التجارب التي قاموا بها وماذا استفادوا منها.

- التدريب على الحوار الفعال والمتبادل. تطلب الباحثة من كل مشارك كتابة حوار دار بينه وبين شخص آخر. وفي المقابل يسجل نقاط الضعف في هذا الحوار.

كتابة سؤال. ماهي الأسباب من وجهة نظرك التي تعوق من توافقك مع المجتمع وتجعلك تكره الدراسة، ونقص الشجاعة التي تعوق إكمال الدراسة وتحقيق النجاح في البكالوريا.

تدريب (01): من خلال مناقشتك لأحد زملائك / أصدقائك؛ لاحظت أنه يتبنى هذه الأفكار، كيف تقنعه بعقلانيتها؟. وما ضرر اقتناعه بصحتها.

- إذا لم يساعدني زميلي في شرح هذه المادة، فإنني سأفشل بالطبع.

.....

- لا أستطيع القدوم في الأمر؛ إلا بمساعدة وتوجيهات من هو أكبر مني.

.....

- أجد صعوبة في إنجاز أموري بمفردي.

.....

الواجب المنزلي:

- يُطلب من المسترشدين ذكر بعض النماذج الناجحة من التلاميذ في شهادة البكالوريا، رغم التحديات الصعبة التي واجهتهم.

الجلسة العاشرة: التدريب على الإقناع اللفظي

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، التدريب، الأسئلة، التنفيس الانفعالي.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- تعريف المسترشدين بالإقناع اللفظي وكيفية الاستفادة من آراء الآخرين.
- احترام نصائح الآخرين وضرورة تقبلها.
- التدريب على الإقناع اللفظي.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. الترحيب بالمسترشدين مجددا وشكرهم على صبرهم ومشاركتهم.
2. تقديم تعريف للاقناع اللفظي، وأهمية أن يتلقى الفرد الدعم اللفظي الإيجابي من الآخرين. وضرورة تقبل الآراء من المحيطين بهم.
3. تنبيه المسترشدين إلى:
   - اكتشاف قدراتهم وذواتهم غير المستثمرة من خلال آراء الآخرين بهم.
   - ضرورة الاستفادة من حديث الآخرين في أدائهم الفعلي وإكمال المهام.
   - أهمية تقبل آراء الآخرين في تصحيح أخطائهم. والملاحظات التي تُقدَّم لهم.
4. **التدريب:**

- تدريب المسترشدين على الإصغاء الجيد لآراء الآخرين، والتركيز عليها، ومحاولة الاستفادة منها.

- تدريب المسترشدين على كيفية طرح أسئلة مفيدة للآخرين، حتى الأفراد الجدد في حياتهم.

- توعية المسترشدين إلى كيفية تجنب التأويلات السلبية لآراء الآخرين لأنها ستؤثر على تفكيرهم، كما تؤدي إلى تراكم بعض الأفكار اللاعقلانية.

نشاط:

- يُطلب من المسترشدين تدوين بعض الآراء التي سمعوها من الآخرين وفي مقابل كل رأي يحددون درجة اقتناعهم بها.

الواجب المنزلي:

- يُطلب من المسترشدين تدوين بعض الآراء التي سمعوها من أفرد الأسرة أثناء تفـــاعلهم وفي مقابل كل رأي يحددون درجة اقتناعهم بها. كما يحددون العبـــارات المقنعـــة فـــي نظرهم.

الجلسة الحادية عشر: الاستثارة الانفعالية / ضبط المشاعر

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، المناقشة، الحوار، التلخيص، التخيّل، التفكير، التدريب.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- تمهيد للجلسة.
- تعريف المسترشدين بالاستثارة الانفعالية.
- تزويد المسترشدين بثقافة المجتمع وعاداته حتى لا يحبطوا عندما يواجهوا بمواقف غير سارة.
- تدريب المسترشدين على مواجهة الأزمات قدر الإمكان.
- توضيح دور الانفعالات في التحكم بسلوك الفرد.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. الترحيب بالمسترشدين والطلب من أحدهم تلخيص محتوى الجلسة السابقة.
2. مناقشة الواجب المنزلي في الواجب المنزلي.
3. تعريف الاستثارة الانفعالية أو ضبط الانفعالات بأنها: **" قدرة الفرد على أن يُسيطر على نفسه ويضبط سلوكه ومشاعره عندما يتعرض لموقف ما سواء كان هذا الموقف فرح أو حزن أو غضب أو ألم".**
4. وضع ضوابط للانفعال وجعلها قوة للشخصية ومنها:

- تعرف على كل ما يتعلق بانفعالاتك من الأمور المهمة والأشخاص المؤثرة والمواقف المستفزة، مادام الانفعال يعتبر ركنا أساسيا من أركان معرفة الذات في كافة العلوم النفسية فلابد من الاهتمام، وبذلك تعرف مواقف ضعفك وأي المواقف تستفزك وكيفية السيطرة عليها وكيف تتعامل معها.

- تعرف على الأسرار الكامنة في بعض الأمور والمثيرات المسببة لانفعالك السلبي ولاشك هذه تساعدك على تجنب الانفعال في الحالات المهمة عندك ومع أمورك الهامة.

- ضرورة وأهمية الذكاء المعرفي لجعلها حاكما على النفس في كثير من الأحيان، لأن القيود العقلانية المنظمة تفيد الشخصية حسب مستوى الإدراك ومعرفة قيمتها وقيمها،

والذكاء العاطفي أيضا مهم جدا لتوسيع دائرة العاطفة وتوزيع الحقوق العاطفية مع الآخرين وعدم أخذها على هذا وتركها على الآخر.

- التدريب على الهدوء والتفكير في الشخصيات الهادئة وتقبيح مواقف الانفعال السلبي، ويجب أن نعلم أن الشخصية الهادئة على المستوى العام شخصية مرغوبة إذا التزم بالجدية والتوازن.

- توسيع دائرة الاهتمامات إذا شعرت بالفراغ سواء كان مع أجهزة الإعلام حسب برنامج مفيد وصالح أو مع برنامج متطور للتثقيف الذاتي أو تقوية الوسائل في الأمور الاجتماعية والعائلية وأنواع الصداقات والعلاقات المفيدة، ومن ثم ركز على النقاط الجوهرية والمؤثرة في الخطط الإستراتيجية، أي اجعل دائرة التركيز دائرة التغيرات المهمة والمنعطفات ورسم البرامج المصيرية.

5. تقدم الباحثة للمشاركين بعض من الانفعالات التي بيّن لنا الإسلام الحنيف كيفية ضبطها والتغلب عليها ومنها:

- **انفعال الغضب:** فقد علمنا الرسول عليه الصلاة والسلام كيف للفرد أن يضبط غضبه ويتغلب عليه وذلك كما جاء في الحديث الشريف "إياكم والغضب، فإنه جمرة تتوقد في فؤاد ابن آدم، ألم تر إلى أحدكم إذا غضب كيف تحمر عيناه وتنتفخ أوداجه، فإذا أحس أحدكم بشيء من ذلك فليضطجع أو ليلصق بالأرض" رواه أحمد والترمذي

- **انفعال الخوف:** فأهم أنواع الخوف هو خوفك من الله عز وجل. قال تعالى: " "**وخافون إن كنتم مؤمنين**" آل عمران الآية 175 وهو خوف طبيعي؛ فالإنسان الذي لا يخاف إلا من الله يبعث الله في قلبه الطمأنينة والوقار.

نشاط (01):

أذكر بعض الأحداث التي تعرضت لها، وصف مدى شعورك بالضيق، ثم حدد الفكرة اللاعقلانية التي كانت مسيطرة عليك آنذاك.

الحدث	مدى شعورك بالضيق	الفكرة اللاعقلانية
(1).....	.....	.....
.....	.....	.....
(2).....	.....	.....
.....	.....	.....

قم بإجراء تخيل عقلاني، افترض أنك في ذات الموقف كنت تبني فكرة أخـــرى عقلانيـــة (حديث إيجابي) غير تلك الفكرة اللاعقلانية (حديث سلبي)، والآن أذكر الفكرة العقلانيـــة وصف حالتك النفسية.

الحدث	الفكرة العقلانية الجديدة التي تعلمتها	الحالة النفسية
(1).....	.....	.....
(2).....	.....	.....
(3).....	.....	.....
(4).....	.....	.....

نشاط (2):

إليكم الأحداث التي سبق وذكر زملائكم، ومن هُم في مثل سنكم أنها تسبب لهـــم الضـــيق والضجر؛ دون مدى شعورك بالضيق والضجر. واذكر الحديث الذاتي الذي يدور بذهنك عندما تتعرض لمثل هذه المواقف والأحداث.

الحدث	صف مدى إحساسك بالضيق	الفكرة / الحديث الذاتي
-رفض أحد زملائي مساعدتي (إعطـــائي كتاب مثلا)	....	....
-حصولي على تقدير (معـــدل) أقـــل ممـــا أتوقع.	....	....
-نقد الآخرين لي.	....	....

تدريب (01): إليك بعض الأفكار اللاعقلانية، حولها إلى عقلانية.

- يجب أن أكون محبوباً من أستاذي.

.....

- لا بد أن يحبني الآخرون كما أحبهم، وأن يبادلوني نفس المشاعر.

.....

- ينبغي أن يرضى عني كل الناس.

.....

- من لا يحبني، فهو يكرهني.

.....

تدريب (02): دون مدى اتفاقك على الأفكار التلقائية التالية بوضع علامة (X) أمام الرقم الذي يعبر عن مدى اتفاقك.

	الفكرة	أتفق	لا أتفق
(1)	لن أصل إلى السعادة، إلا إذا رضي عني جميع الناس.		
(2)	أفكر في الآخرين قبل أن أفكر في نفسي.		
(3)	يجب أن أرضي الناس أولاً.		
(4)	أعتقد أنه يجب أن أضحي بنفسي لكي يحبني الآخرون.		

نشاط:

يطلب من أفراد العينة تحديد أحد المواقف أو الأحداث التي مرت عليهم وكان يسيطر عليهم هذه الفكرة.

- يذكر كل فرد موقف تعرض له:..... والآن أغمضوا أعينكم وتخيلوا ذلك الموقف بأقصى واقعية، أي تخيلوا هذا الموقف تخيلاً حياً.

إذن ما هي مشاعرك الحقيقية الآن:.....

والآن حاول تبديل مشاعرك إلى مشاعر أخف اضطراباً وأخف ضغطاً.....

الواجب المنزلي:

دوِّن الأحداث التي تعرضت لها خلال الشهر الماضي، وسببت لك الضيق والضجر، واذكر الفكرة، أو الحديث الذاتي (ما قلته لنفسك) عندما تعرضت لهذا الموقف أو الحدث، سواء في المنزل مع أسرتك أو في الثانوية مع زملائك، أو أثناء المذاكرة. ويُطلب من المسترشدين ذكر بعض الانفعالات التي مروا بها.

الجلسة الثانية عشر: حل المشكلات

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، التدريب، الشرح، التلخيص.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- تمهيد للجلسة.
- تعريف حل المشكلات للمسترشدين.
- توعية المسترشدين بأهمية أن يقوم الفرد بحل مشاكله بنفسه.
- توضيح فوائد حل مشكلات الفرد بنفسه.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. الترحيب بالمسترشدين وشكرهم على الحضور والتذكير بما ورد في الجلسة السابقة وذلك بمشاركة الجميع.

2. إعطاء نبذة عن الجلسة الحالية وهو حل المشكلات وتعريف للمشكلة وهي: **"حالة يشعر بها الفرد وهو بهذا يوحي إلينا بأن المشكلة مسألة فردية فما يخلق مشكلة بالنسبة لفرد قد لا يكون كذلك بالنسبة لآخر".**

3. تعريف حل المشكلات:

4. توعية المسترشدين بأهمية أن يقوم الفرد بحل مشاكله بنفسه. وتذكيرهم بأن الحياة الجديرة بهذا الاسم هي الحياة التي لا تخلو من مشاكلها، فالحياة دون أطماع أي دون أهداف أو دون مشاكل معناها نقص الحياة، ونحن نقول إن الفرد العادي لا يمكن أن يعيش حياته الخاصة دون أن يواجه مشاكله الخاصة ودون أن يصل إلى حل أو بعض حل لها، فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مقابلة المشكلات والعمل على حلها.

5. التطرق إلى الفائدة التي تعود على الفرد عند قيامه بحل مشكلاته:

- **من الناحية النفسية:** يشعر الفرد بذاتيته وشخصيته ومشاركته في الحياة مشاركة إيجابية كما تشعره بجو الحرية القائم على الأخذ الرد وتبادل الأفكار ونقدها وتمحيصها.
- **من الناحية العقلية:** تنتهي إلى معارف واضحة راسخة لما بذل فيها من تفكير ذاتي مصدره الفرد نفسه.

- **من الناحية التربوية:** تستثير الفرد وتفجر طاقة النشاط لديه وهذا يساعد على الإقبال المتحمس على التعلم كما تساعد على نجاحه.

6. عرض بعض المشاكل العامة للمسترشدين وطلب مشاركتهم في كيفية حل هذه المشكلة وهذا من باب تدريبهم على حل المشكلات:

* لو أنك ذهبت إلى البيت فوجدت باب المنزل مغلق ولم يكن هناك أحد؛ مـــاذا ســـوف تفعل؟

* لو شعرت بالبرد ولم يكن أحد بجوارك ماذا تفعل؟

* لو أنه قامت الأم في البيت بإشعال الغاز وذهبت ولم يكن أحد في البيت وشعرت بوجود خطر ماذا سوف تفعل؟

تدريب (01): يطلب من أحد أفراد العينة سرد مشكلة تعرضوا لها:-

المشكلة هي:**.....**

- هل قمت بحلها؟.....
- ما الحل الذي توصلت إليه؟.....
- تطلب الباحثة من باقي أفراد العينة مناقشة صاحب المشكلة حول عقلانية ومنطقية الحل الذي توصل إليه.....

تدريب (02): دون مدى اتفاقك على الأفكار التالية بوضع علامة (X) أمام الرقم الذي يعبر عن مدى اتفاقك.

	الفكرة	أتفق	لا أتفق
1	أعتقد دائما أن عدم حل المشكلة أفضل من الوصول إلى حل لا أرض عنه.		
2	أعتقد أن كل مشكلة لها حل واحد صحيح.		
3	لا أؤمن بالنسبية أو الوسطية في حل المشكلات.		

الواجب المنزلي:

* يطلب من المسترشدين وضع حلول لمشكلة (مدرسية، عائلية، اجتماعية) واجهـــتهم وساهموا في حلها بطريقتهم الخاصة.

* شكر المسترشدين على تفاعلهم وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة عشر: القدرة على اتخاذ القرارات

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، التدريب، الشرح، التلخيص.

الوسائل المستعملة: مطوية توضيحية لمحتوى الجلسة، سبورة للشرح.

الأهداف:

- تعريف اتخاذ القرار.
- قدرة المسترشدين على امتلاك القرار.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. التعريف بعنوان الجلسة الحالية وهو القدرة على اتخاذ القرارات. وهي: **"عملية اختيار بديل من عدة بدائل وأن هذا الاختيار يتم بعد دراسة وتحليل لكل جوانب المشكلة موضوع القرار".**

- سؤال المسترشدين: من منكم مر في موقف ما وقام باتخاذ قرار في ذلك الموقف بنفسه؟ وما هو شعورك عندما اتخذت هذا القرار؟

- مناقشة المسترشدين في هذه المواقف وتعزيزها.

2. التطرق إلى أهمية قدرة الفرد على اتخاذ قراراته بنفسه والآثار الإيجابية التي تعود عليه ومن الآثار الإيجابية مايلي:

* تزيد من ثقة الفرد بنفسه لأنه استطاع أن يتخذ قراراته بنفسه ويتغلب عليها.
* تزيد من ثقة الآخرين بالفرد وتعزز من مكانته الاجتماعية.
* تولد مكانة اجتماعية كبيرة لهذا الفرد عند الآخرين.
* تشعر الفرد بالسعادة والاستقرار.
* تولد لدى الفرد العزيمة على الاستمرار في مواجهة الصعوبات وتحديات الحياة.

أما الآثار السلبية التي تتولد عن عدم قدرتنا على اتخاذ قراراتنا بأنفسنا:

* يولد ذلك الشعور بالنقص والعجز والتخبط وعدم الاستقرار والنظام.
* تزيد من حالة القلق لدى الفرد.

3. تقديم خطوات اتخاذ القرار وهي:

- ابدأ بالتخمين الجاد لمراجعة النية وإثارة الرغبة وذلك منطق الدوافع نحو اتخاذ القرار.

- اجمع المعلومات الكافية قدر الإمكان لموضوع الرؤية المتكاملة لحقيقة الموضوع.
- كن موضوعيا في وضع المسألة في إطار المقصد الأساسي لعدم تشتت القدرات الذهنية.
- من المستحسن أن تسأل نفسك عدة أسئلة لزيادة التعلق بالموضوع ولقطع الطريق أمام الهواجس المحبطة حول (أهمية القرار وضرورته، هل يوصلني هذا القرار؟ وماذا أبني على هذا القرار؟ وماذا أريد من النتائج؟
- لا تحجز نفسك في إطار حل واحد ولا تكن أحادي النظرة وابحث دائما عن أكبر قدر ممكن من الوسائل والأساليب والحلول المتنوعة ثم اختر الأفضل نوعاً وزماناً ومكاناً وحالاً.
- التركيز يبيّن مضامين كل شيء لذا لابد من العمل بها، وعدم العيش على القرارات البسيطة والسهلة لأنها تجعلك سطحيا في كافة أمورك.
- لابد من التحديد والتوقيت لتنفيذ القرار حتى لا تكن أسيرا للتأجيلات ومتوجسا من التوقعات السلبية، لذا...كرر....ثم قرر...ثم حدد....ثم نفّذ.

4. **نشاط:**

يطلب من المسترشدين تسجيل بعض القرارات التي اتخذوها في بعض المواقف التي عايشوها في حياتهم.

- الثناء على مسترشدين لمشاركتهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة عشر: تقييم جلسات البرنامج الإرشادي / القياس البعدي

زمن الجلسة: 60 دقيقة

الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار، المناقشة، الشرح، التلخيص، التفاعل.

الوسائل المستعملة: مقياس فاعلية الذات، سبورة للشرح، استمارة تقويم نهائية لجلسات البرنامج الإرشادي.

الأهداف:

- تمهيد للجلسة.
- تقييم جلسات البرنامج الإرشادي.
- القياس البعدي (توزيع مقياس فاعلية الذات).

- اختتام الجلسة.

دور الباحثة والمسترشدين في الجلسة:

1. الترحيب بالمسترشدين والثناء وطلب من أحدهم إعطاء ملخص سريع لمحتوى الجلسة السابقة.
2. مناقشة الواجب المنزلي الذي يدور حول تقييم المسترشدين لهذا البرنامج وما دار فيه من جلسات.
3. مناقشة المسترشدين حول مدى إعجابهم بجلسات البرنامج.
4. مناقشة المسترشدين الصعوبات التي واجهتهم خلال مشاركتهم في البرنامج وكيف تغلبوا عليها.
5. توزيع أداة القياس التي تم إعدادها (مقياس فاعلية الذات) ويُطلب من المسترشدين الإجابة عليها بموضوعية وصدق وذلك لمصلحة البرنامج.
6. تقديم استمارة تقويم البرنامج الإرشادي (ملحق رقم 05).
7. تقديم الشكر للمسترشدين على مشاركتهم وتفاعلهم.

ملحق رقم (04)

استمارة تقويم البرنامج الإرشادي

أعزائي التلاميذ المشاركون في تنفيذ البرنامج الإرشادي أجيبوا بكل صراحة وحرية عن ما يلي:

الرقم	الأسئلة	نعم	لا
01	هل محتوى البرنامج تناول احتياجاتك؟		
02	هل كان الوقت كافيا في كل جلسة من جلسات البرنامج؟		
03	هل كان هناك تفاعل وانسجام بينك وبين باقي المشاركين في البرنامج؟		
04	هل ساعدك البرنامج على توضيح الرؤية حول مخاطر ضعف فاعلية الذات؟		
05	هل ساعدك البرنامج على تغيير اتجاهك نحو العلم والنجاح؟		
06	هل استغليت جلسات البرنامج لإعادة النظر في طريقة تفكيرك وتفسيرك للمواقف؟		
07	هل ساعدك البرنامج في إعادة التخطيط وتنظيم أوقاتك؟		
08	هل تحسنت علاقتك بمحيطك (زملائك، أساتذتك، والديك....) من خلال مشاركتك في البرنامج؟		
09	هل تنصح زميل لك يعاني من مشكلة تربوية بالمشاركة في برنامج مماثل؟		
10	هل ترى أن البرنامج قادر على حل مشكلات تربوية أخرى مثل: ضعف الثقة بالنفس، وضعف تقدير الذات، والفشل الدراسي، والتغيّب...؟		