



جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

أثر برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مستوى الكفاءة
الذاتية لدى الطلبة المتأخرين دراسيا في المرحلة المتوسطة
بمدينة غرداية - دراسة تجريبية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

طبشي بلخير

إعداد الطالب:

بن يوسف سليمان

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
أ.د/ الشايب محمد الساسي	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	رئيسا
أ.د/ بلخير طبشي	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د/ عبد الله لبوز	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	مناقشا
د/ نبيلة بن الزين	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	مناقشا
د/ الهاشمي لقوقي	جامعة التكوين المتواصل - تقرت	مناقشا
د/ خواجه فقيه	جامعة قنراست - قنراست	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023



جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

أثر برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مستوى الكفاءة
الذاتية لدى الطلبة المتأخرين دراسيا في المرحلة المتوسطة
بمدينة غرداية - دراسة تجريبية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

طيشي بلخير

إعداد الطالب:

بن يوسف سليمان

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
أ.د/ الشايب محمد الساسي	جامعة قاصدي مرباح _ ورقلة	رئيسا
أ.د/ بلخير طيشي	جامعة قاصدي مرباح _ ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د/ عبد الله لبوز	جامعة قاصدي مرباح _ ورقلة	مناقشا
د/ نبيلة بن الزين	جامعة قاصدي مرباح _ ورقلة	مناقشا
د/ الهاشمي لقوقي	جامعة التكوين المتواصل _ تقرت	مناقشا
د/ خواجه فقيه	جامعة تمنراست _ تمنراست	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أَمِينٌ جَلِيلٌ

إِنِّي أَعْلَمُ بِمَا تَشْكُرُونَ
إِنِّي أَعْلَمُ بِمَا تَعْبُدُونَ
إِنِّي أَعْلَمُ بِمَا تَدْعُونَ
إِنِّي أَعْلَمُ بِمَا تَقُولُونَ

وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ
فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ

سورة النمل، الآية 19

شكر وعرفان

الحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، الحمد لله على مَنِّه وفضله وكرمه وتوفيقه وتيسيره ورحمته. اللهم لك الحمد والشكر، أنت علّمتني وهديتني ووفقتني، وبعد، فيسعدني ويشرفني أن أتقدم بأسمى عبارات التقدير والثناء والدعاء لكل من كان له الفضلُ عليّ بعد الله في إتمام هذا الجهد:

من أول معلم في مسيرتي الدراسية إلى جميع الأساتذة الذين علّموني ووجّهوني وأرشدوني خلال مرحلة الدراسات العليا في جامعة الأغواط وجامعة ورقلة، ولكل من ساندني ووجّهني في هذا العمل.

الشكر الخاص للأستاذ المشرف الدكتور بلخير طبشي، وإلى أعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الأفاضل الذين تشرفت بقبولهم مناقشة الأطروحة وتقييمها.

والشكر الخاص أيضًا إلى كل من علّمني ووجّهني وساندني خلال رحلة البحث.

ملخص الدراسة:

مع تزايد الاهتمام بالخدمات الإرشادية في البيئة التربوية، تناولت الدراسة الحالية أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي في الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً في مدينة غرداية. وقد اعتمدت هذه الدراسة على فرضية أن التدخل الإرشادي باستخدام المنهج الانتقائي الذي يمكن أن يسهم في تنمية الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلة التأخر الدراسي. وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة من التلاميذ قوامها 36 طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة وتضم 18 طالباً، والمجموعة التجريبية تضم 18 طالباً، وقد تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الذي أعده الباحث كأداة رئيسية لجمع البيانات. كما تم تطبيق البرنامج الإرشادي الذي قام بتطويره الباحث، مع استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. وقد تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للكفاءة الذاتية، تعزى لتأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد تثبيت الدرجات القبليّة. كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبقي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية، وبناءً على هذه النتائج، تم التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية لدى المتأخرين دراسياً.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي الانتقائي، الكفاءة الذاتية، المتأخرين دراسياً.

ABSTRACT

With the increasing interest in counseling services in the educational environment, the current study addressed the effectiveness of the selective counseling program in improving the level of self-efficacy among academically delayed students in Ghardaïa city. This study was based on the hypothesis that counseling intervention using the selective approach can significantly contribute to enhancing self-efficacy among students facing academic delay issues. The study was conducted on a sample of 36 students, divided into two groups: the control group with 18 students, and the experimental group with 18 students. Data collection tools included a self-efficacy scale developed by the researcher, and the counseling program developed by the researcher was applied, in addition to using appropriate statistical methods for this study. The following results were obtained:

1. There were statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups in the post-test measurement of self-efficacy, attributed to the effect of the selective counseling program after adjusting for pre-test scores.
2. There were no statistically significant differences between the post-test and follow-up measurements for the experimental group on the self-efficacy scale, attributed to the effect of employing the counseling program. Based on these results, the effectiveness of the selective counseling program in improving self-efficacy among academically delayed students was confirmed.

Keywords: Selective counseling program, self-efficacy, academically delayed students.

فهرس المحتويات:

أ	آية قرآنية
ب	شكر وعرفان
	ملخص الدراسة باللغة العربية: ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
ج	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:
هـ	فهرس المحتويات:
ط	قائمة الجداول:
ي	جدولاً لأشكال:
ي	جدول الملاحق:
1	مقدمة:

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة واعتبارها

1. إشكالية الدراسة:

2. فرضيات الدراسة:

3. أهداف الدراسة:

4. أهمية الدراسة:

5.	حدود الدراسة:	10
6.	التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة:	11
7.	الدراسات السابقة:	12
31.	خلاصة الفصل:	31

الفصل الثاني: الإرشاد النفسي

33.	تمهيد:	33
1.	الإرشاد الانتقائي:	36
1.1.	مفهوم الإرشاد الانتقائي:	36
1.2.	الانتقائية في السياق التاريخي:	38
1.3.	أهم العوامل التي ساهمت في ظهور الاتجاه الانتقائي:	39
1.4.	المبادئ والمفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي:	39
1.5.	أهداف الإرشاد الانتقائي:	42
1.6.	مراحل العملية الإرشادية في الاتجاه الانتقائي:	42
1.7.	الفتيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي الانتقائي:	43
2.	البرنامج الإرشادي:	58
2.1.	مفهوم البرنامج الإرشادي:	58
2.2.	أهداف البرنامج الإرشادي:	59
2.3.	الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:	59
2.4.	مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:	60

2.5 خطوات بناء وتنفيذ البرنامج الإرشادي:	60
1.6 مهارات البرنامج الإرشادي:	60
2. الجماعة الإرشادية:	64
2.1 مفهوم الجماعة الإرشادية:	64
2.2 أهداف الجماعة الإرشادية:	64
2.3 أسس ومبادئ الجماعة الإرشادية:	64
2.4 خصائص الجماعة الإرشادية:	65
2.5 العوامل المؤثرة في نجاح الجماعة الإرشادية:	65
خلاصة الفصل:	66

الفصل الثالث: الكفاءة الذاتية

تمهيد:	68
1. تعريف الكفاءة الذاتية:	68
2. مكونات الكفاءة الذاتية:	68
3. مظاهر الكفاءة الذاتية:	68
4. توقعات الكفاءة الذاتية:	69
5. نظريات الكفاءة الذاتية:	69
5.1 النظريات المفسرة لفاعلية الذات:	70
5.1.1 نظرية فاعلية الذات لباندورا:	70
5.1.2 نظرية فاعلية الذات عند سكوارز:	70

5.2	نظرية التوقع (Expectancy Value Theory):	71
6.	أهمية الكفاءة الذاتية:	71
7.	أبعاد الكفاءة الذاتية:	72
8.	مصادر الكفاءة الذاتية:	73
9.	خصائص الكفاءة الذاتية:	74
10.	أنواع الكفاءة الذاتية:	74
10.1	فاعلية الذات الجماعية (collective efficacy):	74
10.2	فاعلية الذات العامة (Generalized Self-Efficacy):	74
10.3	فاعلية الذات الأكاديمية (Academic self-efficacy):	75

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:	77
1. منهج الدراسة:	77
2. اختيار أسلوب العينة:	79
3. الدراسة الاستطلاعية:	83
4. أدوات الدراسة:	87
4.1 مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:	87
4.2 البرنامج الإرشادي: ...	94
5. الدراسة الأساسية:	96

5.1 عينة الدراسة الأساسية:	96
خلاصة الفصل:	98
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد:	99
1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:	99
الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد:	110
1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
المصادر والمراجع	125
الملاحق	157

قائمة الجداول:

الجدول رقم 1: الشكل التصميمي لمجموعي الدراسة	79
الجدول رقم 2: يوضح المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية	84
الجدول رقم 3: معامل الارتباط "بيرسون" بين كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية	89
الجدول رقم 4: التشبعات العاملية على العامل الأول "الثقة بالنفس" لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	90
الجدول رقم 5: التشبعات العاملية على العامل الثاني "الإصرار والمثابرة" لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	91
الجدول رقم 6: التشبعات العاملية على العامل الثالث "التعميم" لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	91

الجدول رقم 7: قيمة ألفا بعد حذف المفردات لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	92
الجدول رقم 8: شرط اعتدالية القياس القبلي والبعدي.....	Erreur ! Signet non défini.
الجدول رقم 9: اختبار "ت" T test لقياس دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية	Erreur ! Signet non défini.
الجدول رقم 10: اختبار التأثيرات بين المجموعات Tests of Between-Subjects Effects	100
الجدول رقم 11: واختبار التحليل الأحادي (Univariate Analysis) ...	Erreur ! Signet non défini.
الجدول رقم 12: اعتدالية الفرق بين درجات القياس القبلي والتتبعي Tests of Normality	101

جدول الأشكال:

الشكل رقم 1: القياس البعدي	Erreur ! Signet non défini.
الشكل رقم 2: القياس القبلي	Erreur ! Signet non défini.
الشكل رقم 3: الرسم البياني لقيم المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية	100

جدول الملاحق:

الملحق رقم 1: أسماء المحكمين لمقياس الكفاءة الذاتية	151
الملحق رقم 2: أسماء المحكمين للبرنامج الإرشادي الانتقائي	151
الملحق رقم 3: مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية	151
الملحق رقم 4: البرنامج الإرشادي في صورته النهائية	153
الملحق رقم 5: نتائج برنامج التحليل الإحصائي للبيانات SPSS V25	179

مقدمة:

يعتبر التعليم من أهم الأدوات التي تسعى المجتمعات من خلالها إلى بناء شخصية الإنسان وصقل مهاراته، ليكون عضواً فعالاً في تطوير مجتمعه. وفي جوهر العملية التعليمية، يعدُّ النجاح الأكاديمي نتاجاً لمجموعة عوامل نفسية، بيئية، واجتماعية معقدة، حيث لا يتعلق فقط بمدى إنجازات الطالب الفردية، بل بتفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض. وفي هذا السياق، يواجه الطالب العديد من التحديات الأكاديمية التي قد تعيقه عن تحقيق أهدافه الدراسية. ومن أبرز هذه التحديات هو **التأخر الدراسي**، الذي يعد من أكثر القضايا تعقيداً في البيئة التعليمية.

إن التأخر الدراسي ليس مجرد ضعف في التحصيل الدراسي، بل يتعدى ذلك ليشمل مشكلات أعمق تتعلق بتقدير الذات والكفاءة الذاتية (الديب، 2016، ص. 45). لذا، تركز الدراسة الحالية على فئة المتأخرين دراسياً، والتي تمثل إحدى الفئات التي تتطلب تدخلاً إرشادياً متكاملاً لدعمها في تجاوز التحديات الأكاديمية التي تواجهها.

من بين العوامل النفسية التي يُحتمل أن يكون لها تأثير في مسار الطالب الأكاديمي، يبرز مفهوم الكفاءة الذاتية، الذي يعكس مدى إيمان الطالب بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية وتحقيق الأهداف المرجوة. وقد طور ألبرت باندورا هذا المفهوم ليعبر عن توقعات الفرد بشأن قدرته على تحقيق النجاح (باندورا، 1997، ص. 23). تشير الدراسات إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يبذلون جهداً أكبر لمواجهة التحديات الأكاديمية، ويحققون نتائج أفضل في تحصيلهم الدراسي (خضر، 2015، ص. 37).

وفي المقابل، يؤدي ضعف الكفاءة الذاتية إلى شعور بالعجز والإحباط، مما يزيد من احتمالية التراجع الدراسي والانقطاع عن الدراسة (القحطاني، 2014، ص. 32). ومن هنا، تبرز أهمية التدخلات الإرشادية، التي تمثل الجسر بين الفهم النظري والواقع العملي. فهذه البرامج تسعى إلى تنمية وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب لمساعدتهم على التغلب على صعوباتهم الأكاديمية، وذلك من خلال استراتيجيات مدروسة تهدف إلى إحداث تغيير جذري في مهاراتهم في التعامل مع التحديات الدراسية.

وقد تم اختيار المنهج الانتقائي في البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية كمنهج مبتكر يجمع بين مجموعة متنوعة من الأساليب الإرشادية من مدارس نفسية مختلفة. يتم اختيار هذه الأساليب مرناً لتناسب الاحتياجات الفردية لكل طالب، مما يساعد على تعزيز فعالية البرنامج وملاءمته لمختلف الحالات. وتظهر الدراسات أن الطلاب الذين يشاركون في برامج إرشادية انتقائية يشهدون تحسناً ملحوظاً في مستويات الكفاءة الذاتية مقارنة مع الطلاب الذين لم يشاركوا في هذه البرامج (الزهراني، 2017، ص. 58).

كما أشار عبد الحفيظ جمال في كتابه "تأثير البرامج الإرشادية في تحسين الكفاءة الذاتية" إلى أن هذه البرامج، إذا تم تطبيقها بشكل صحيح، تؤثر بشكل فعال ومستدام على الكفاءة الذاتية للطلاب، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي (عبد الحفيظ، 2018، ص. 45-47).

من هنا، تركز الدراسة الحالية على تقديم إضافة نوعية في ميدان الإرشاد التربوي، من خلال اختبار فرضية تأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مدينة غرداية. كما يتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج الإرشادي، وأخرى ضابطة لم تتعرض له، بهدف اختبار تأثير البرنامج على الكفاءة الذاتية. كما يتناول البحث أيضا اختبار تأثير البرنامج على المدى البعيد للتأكد من استدامة هذا الأثر.

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم إسهام نوعي في مجال الإرشاد التربوي، مع التركيز على دور الكفاءة الذاتية كمتغير محوري في التحصيل الدراسي. كما تأمل الدراسة أن تسهم نتائجها في تطوير السياسات التربوية والإرشادية بما يدعم فئة المتأخرين دراسيا ويساعدهم على تجاوز التحديات التي يواجهونها في مسيرتهم الأكاديمية.

تم تقسيم الدراسة إلى ستة فصول، حيث يتناول الفصل الأول الإطار العام للدراسة، بما في ذلك إشكاليات الدراسة، فرضياتها، أهدافها، وأهمية الدراسة. بينما يركز الفصل الثاني على المفاهيم المتعلقة بالإرشاد الانتقائي، وأسس هذا المنهج. وفي الفصل الثالث، يتم التطرق لمفهوم الكفاءة الذاتية وارتباطه بالتحصيل الدراسي. أما الفصل الرابع فيتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة. ويختص الفصل الخامس بعرض وتحليل نتائج الدراسة، في حين يناقش الفصل السادس تفسير هذه النتائج. وختاماً، تم عرض أهم استنتاجات الدراسة والمقترحات.

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. حدود الدراسة.
6. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.
7. الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة:

لا تزال المشكلات المدرسية محل اهتمام الباحثين، ولا تزال هذه المشكلات تظهر في كل مرة بصور متجددة تجعل مهمة البحث تنصدر أولويات المهتمين بشأن التعليم والتعلم، ذلك لأن الاستمرار في البحث يمكن من إيجاد حلول ذات أثر فعال تسهم في الحد أو التخفيف من الآثار السلبية للإشكالات والتحديات التي تواجه العملية التربوية التي هي أساس نهضة الأمم وتطورها ورفقيها.

يظل المتعلم أحد أهم المحاور التي تشغل اهتمام الباحثين في هذا المجال، من حيث خصائصه وحاجاته، والحلول الكفيلة بمساعدته. وقد حاول الباحث أن يتقصى أهم هذه المشكلات، لعله يسهم في تحقيق نتائج تضاف إلى جهود الباحثين السابقين، من خلال البحث عن الإشكالات المحورية التي، لو تم التركيز عليها، لأمكن الوصول إلى حلول عملية فعالة تسهم، ولو جزئياً، في مساعدة المتعلم على التخلص من أهم العوائق التي تسبب تأخره في التحصيل، وتساهم في تحقيق التوافق الدراسي

وقد سبقت مرحلة اختيار موضوع الدراسة الحالية خطوات سعى فيها الباحث في تقصي أهم المشكلات التربوية التي تحول بين المتعلم وبين تحقيق التوافق الدراسي والنجاح المدرسي، فكانت المطالعات البحثية في بعض الدراسات المتعلقة بموضوع القيم وموضوع تعديل السلوك والدراسات التي تناولت العوامل المسببة لظاهرة التأخر الدراسي لدى المتعلمين، أين توصل الباحث إلى خلاصة مفادها: إن كل المحتويات التربوية الذي تنقل إلى المتعلمين لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يستوعبها المتعلم إذا لم يكن متهيئاً لاستقبالها.

فكان لزاماً التركيز على ذات المتعلم وعلى آليات بنائها وتقويمها للوصول بها إلى الكفاءة ما يجعله قادراً على استقبال المعارف والقيم والمهارات التي تهدف إليها المناهج الدراسية.

وعند البحث عن الأسباب وراء تدني مستوى بعض التلاميذ في التحصيل الدراسي وجدنا أن الأمر يعود في الأساس إلى الاختلاف الموجود بين الأفراد في التعامل مع التحديات والمواقف الصعبة وهذا بدوره يعود إلى الاختلاف في سمات الشخصية وباختلاف معطيات الظروف المحيطة بالمتعلم، فمنهم من يفتقد إلى مقومات الوصول إلى الانجاز معتقداً الضعف في ذاته ويتوقع العجز لأنه يرى في نفسه صورة الضعيف الذي لا يملك القدرة ولا الوسائل التي تمكنه من تخطي العقبات وتحقيق الانجازات وصنف آخر يرى في ذاته صورة القوي الذي يعتقد في ذاته القدرة على تدليل الصعاب فتجده يمتلك توقعات عالية على تحقيق المرامي والأهداف الصعبة والانجازات الكبيرة، فينتج عن ذلك الاعتقاد الدافعية الداخلية التي تساعد على الاستمرار في المزيد من الانجازات. (المغرب، وبشار، 2016، والجالي، 2019، وبازياد، 2013)

وهذا التصور هو ما يصطلح عليه في علم النفس بمفهوم الكفاءة الذاتية أو ما يسمى أيضاً في بعض المراجع بفعالية الذات. الذي يعني توقع القدرة.

ومن أوائل من تناول هذا المفهوم بالبحث: "ألبرت باندورا" الذي قدم نظرية متكاملة لتفسير هذا المفهوم، إذ يعرفه بأنه تقييمات وتوقعات الفرد ومدرجاته حول كونه قادرا على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي وقت. (Bandura,2000).

وتلعب الكفاءة الذاتية دورا كبيرا في التأثير على أنماط التفكير بحيث يمكن أن تكون مساعدا أو معوقا للفرد في إنجاز العديد من المهام... (المغربل، 2016، ص 9).

كما تعد فاعلية الذات أحد المفاهيم التي يقدمها باندورا في سياق عرضه لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم عندما قدم نظريته متكاملة لهذا المفهوم عام (1977)، وحدد فيها ثلاثة أبعاد وأربعة مصادر لفاعلية الذات، والأبعاد الثلاثة هي: مقدار الفعالية، وعموميه الفعالية، وقوه الفعالية، أما التوقعات الشخصية للفعالية مشتقة من أربعة مصادر رئيسية للمعلومات هي: اجتياز خبرات متقنه، والخبرات الإبدالية، والإقناع اللفظي، والحالات الانفعالية الفيزيولوجية. (بازياد، 2013، ص:3).

فمن خلال الاطلاع على بعض الأدبيات في الموضوع أدركنا أهميته في المساهمة في حل بعض المشكلات التربوية المتعلقة بالمتعلمين خاصة في مرحلة المراهقة الذين يمثلون عينة البحث، ومن أهم هذه المشكلات: نقص الدافعية الداخلية للإنجاز، وضعف تقدير الذات، والتسويق الأكاديمي، وغيرها... التي تؤدي في الأخير إلى تدني الجودة في المخرجات التعليمية ثم للوصول إلى مشكلات أخرى منها: الرسوب والتأخر الدراسي والتسرب المدرسي وغيرها.

وقد أكدت دراسة أجريت على عينة تتكون من 91 طالبا وطالبة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويق الأكاديمي والدافعية للإنجاز بين درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريبا يستند إلى الفاعلية الذاتية ودرجات المجموعة الضابطة. (شاعة وصوالحة، 2018، ص 224)

وكذا دراسة أخرى أجريت على عينة تتكون من 30 مشاركا من طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر، وقد أشارت الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستند إلى الكفاءة الذاتية في خفض السلوك العدواني والتحسين من تقدير الذات لديهم. (النويران وحدهي، 2014، ص 252)

كما أجريت دراسة على عينة من طلاب الصف الأول ثانوي والذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 16 عاما وتركزت أهداف الدراسة على أثر برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، من خلال التدريب على مجموعه من المهارات التي تساعد على تحسين الكفاءة، وهي: حل المشكلات، تأكيد الذات، العزو السببي لمهارات النجاح والفشل، التدريب على التفكير العقلاني، حديث الذات الإيجابي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق

البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية. (المغربل، 2016، ص 8)

وقد تنوعت وتعددت أساليب الإرشاد الهادفة إلى المساهمة في حل المشكلات السلوكية لدى المراهقين منها الأساليب المتمركزة على المرشد ومنها المتمركزة على المسترشد، ولعل الأساليب التي أثبتت فاعليتها أكثر هي التي تتمركز على المسترشد.

وعند الاطلاع على النظريات والاتجاهات العلمية المتنوعة في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، ندرك أن لكل من هذه المدارس جوانب مهمة أسهمت بشكل فعال في تطوير العملية الإرشادية في المجال التربوي والنفسي، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على توجه من التوجهات الجديدة في هذا المجال وهو ما يصطلح عليه بالإرشاد الانتقائي التكاملي، حيث يعطي لنا قدراً من المرونة في التعامل مع عدة استراتيجيات من مختلف المدارس والاتجاهات النظرية في الإرشاد النفسي التربوي.

وتشير "الطائي" أن الاتجاه الانتقائي يمثل النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة، حيث تتكامل فيه الفنيات الإرشادية وتعمل على مواجهة الاختلافات والفروق والتغيرات في المواقف والحالات والمشكلات للمسترشدين.

يعد الإرشاد الانتقائي شكلاً متكاملًا ومرناً من الإرشاد النفسي، يتسم بالانفتاح على كافة الإضافات والإسهامات الجادة في هذا المجال. إنه نهج متطور ينطوي على دمج وانتقاء الأساليب والفنيات الإرشادية المتنوعة لتحقيق أفضل النتائج. (الطائي، 2019، ص 182)

ويؤكد "سري" في هذا الصدد بأن أهمية الإرشاد الانتقائي التكاملي تبرز من خلال نظريته التكاملية لكل المعرفة النفسية في نسق شامل حيث يقوم على أساس التمييز والانتقاء والتجميع بين نظريات واساليب واجراءات العلاج النفسي المختلفة بما يتناسب مع المرشد والمسترشد والمشكلة لتنفيذ العملية الإرشادية بنجاح. (سري، 2000، ص 269).

ويرى "أبو عرادة" بأن الانتقائية لم تعد مجرد نظرية إرشادية، بل أنها أصبحت اتجاهًا من الاتجاهات الرئيسية للإرشاد النفسي يضم العديد من النظريات، والتي جاءت اعتماداً على فكرة أنه لا يوجد اتجاهًا إرشادياً، أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة، والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين، وشخصياتهم. (أبو عرادة، 2009، ص 33).

ويمثل الاتجاه الانتقائي النضج الإرشادي، والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة، تتكامل فيه الفنيات الإرشادية، وتعمل على مواجهة الاختلافات، والفروق، والتغيرات في المواقف، والحالات، والمشكلات، والمسترشدين. إن الإرشاد بالاتجاه الانتقائي التكاملي التوفيقى متعدد الأبعاد، والوسائل هو الصورة الإرشادية الحديثة

الفعالة التي تحقق المرونة، والاتزان، والشمول، وتقوم على التنظيم، والتنوع، والاختيار بأسلوب متلاحم، ومنسجم، ومتسق. (أبو عرادة، 2009، ص 34).

وبعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالعملية التعليمية وما يعترضها من بعض التحديات وجد الباحث أن من بين أكثر المشكلات شيوعاً مشكلة التأخر الدراسي، لذا تم اختيار عينة البحث لتكون من الطلبة الذين تظهر فيهم علامات التأخر الدراسي، والانطلاق من فرضية أن البرنامج المعد في هذا البحث سيساعدهم على التخلص من المشكلة وتحقيق تحسن في نتائجهم الدراسية. (العمارة، 2013، ص 132).

وقد استأثرت مشكلة التأخر الدراسي باهتمام المربين والآباء والتلاميذ على حد سواء لما لها من آثار سلبية خطيرة على المجتمع تتمثل في إهدار الطاقات المادية والمعنوية وتردي نتائج العملية التربوية، وبذلك فإن هذه المشكلة ليست مشكلة التلميذ فحسب، بل إنها مشكلة الأسرة أيضاً لما تسببه من خيبة الأمل والقلق وأعباء مادية لمواجهتها.

وحيث إن اكتساب المعرفة من ضروريات النمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية على المدى البعيد، فإن التأخر الدراسي يعد مشكلة على مستوى المجتمع الذي يكون عليه عبء توجيه الجموع الكبيرة من التلاميذ التي لا تتمكن من الاستمرار في التعليم بنواحيه المختلفة أو تحقيق أقصى استفادة ممكنة من مصادر التعليم المختلفة التي تقدمها الدولة وتجهدها في توفيرها، مما يستوجب الكشف عن تلك العوامل والأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي بهدف مواجهتها واقتراح حلول عملية مناسبة لها ناهية.

وتفيد نتائج البحوث والدراسات أن نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ ينقطعون عن مواصلة الدراسة مع بقية زملائهم العاديين، وسرعان ما ينضمون إلى جماعات الانحراف مما يضاعف من المسؤولية الاجتماعية تجاه المشكلة. (عواد، 2006، ص 9).

وبشكل عام يتميز المتأخرون دراسياً بالبطء في التعلم ويزداد تأخرهم سنة بعد أخرى مقارنة بزملائهم، ولكن باستطاعة هذه الفئة من التلاميذ إنهاء المرحلة الإعدادية أو حتى الثانوية، وهناك عدد كبير منهم يتركون المدرسة ويلتحقون بالعمل ويعيشون حياة عادية فالمشكلة تظهر أثناء وجودهم في المدرسة إذ أن هؤلاء التلاميذ عاديون ومتكيفون خارج المدرسة، كما قد يمتلك بعضهم الكفاءة والقدرة على التقدم في مجال الدراسة بيد أنهم لا يهتمون بها، نظراً لانخفاض مستوى الدافع اللازم للتحصيل الدراسي لديهم... (عواد، 2006، ص 23)

ويهدف الباحث من خلال هذا العمل إلى البحث عن مدى إمكانية تحقيق إضافة علمية في مجال الإرشاد النفسي التربوي من خلال بناء برنامج إرشادي انتقائي يهدف إلى تقديم المساعدة والرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من التلاميذ المتأخرين دراسياً، وللوصول إلى هذا الهدف تم الانطلاق من تساؤلات بحثية مضمونها:

أسئلة البحث:

- هل توجد فروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لأثر توظيف البرنامج الإرشادي الانتقائي.
- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لأثر توظيف البرنامج الإرشادي

فرضيات الدراسة:

انطلاقاً من أهمية تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب كأحد العوامل الرئيسية التي تؤثر في تحصيلهم الدراسي، وتحديدًا لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء تأثير التدخلات الإرشادية على تطوير هذا المتغير النفسي. وتستند هذه الفرضيات إلى الأدلة النظرية والبحثية التي تشير إلى أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً محورياً في تحسين الأداء الأكاديمي، حيث أن الطلاب الذين يشعرون بقدرتهم على تحقيق النجاح يبدون استعداداً أكبر لمواجهة التحديات الدراسية.

من خلال دراسة الأدبيات السابقة، يظهر أن برامج الإرشاد، ولا سيما المنهج الانتقائي، قد تساهم في تطوير الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي. استناداً إلى هذه المعرفة، يتم في الدراسة الحالية اختبار الفرضيات التالية التي تهدف إلى تقييم تأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي على التلاميذ المتأخرين دراسياً في مدينة غرداية:

1. توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للكفاءة الذاتية

2. لا توجد فروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- بناء برنامج إرشادي مستند إلى المنهج الانتقائي التكاملي موجه لتلاميذ الرابعة متوسط.
- التأكد من الأثر الذي يصنعه توظيف البرنامج الإرشادي المعد لغرض البحث الأساس وهو الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من المتأخرين دراسياً من طلبة المرحلة المتوسطة .
- التعرف على الفروق الدالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية لدى المجموعة التجريبية يعزى إلى القياس البعدي والتتبعي.

3. أهمية الدراسة:

يعد موضوع الكفاءة الذاتية من المواضيع التي اكتسبت أهمية متزايدة في مجالات علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، نظرا لعلاقته الوثيقة بتحقيق التكيف الأكاديمي وتحفيز الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين. وفي ظل التحديات المرتبطة بالتأخر الدراسي، برزت الحاجة إلى تبني تدخلات إرشادية فعالة، يكون من شأنها دعم الفئات المتأثرة نفسيا وتربويا. ومن هنا، جاءت هذه الدراسة لتسهم في معالجة هذه الظاهرة من خلال توظيف برنامج إرشادي انتقائي يستند إلى أسس علمية.

الأهمية العلمية:

- تعتبر الدراسة إضافة علمية في البيئة الجزائرية على الأقل، حيث جاء ليلبي حاجة العاملين في مجال الإرشاد مع فئة المراهقين حيث اعتمد فيه الباحث نوعا جديدا من أنواع الارشاد وهو الارشاد الانتقائي التكاملي الذي يتميز بالتنوع والتكامل بين العديد من التقنيات والاستراتيجيات الارشادية المعتمد في مختلف النظريات في الارشاد النفسي والتربوي، في تحقيق جانب مهم من الصحة النفسية للمتعلم، وتحقيق أحد أهم شروط التوافق الدراسي وهو الكفاءة الذاتية.
- إعداد الباحث لمقياس الكفاءة الذاتية من أجل تطبيقه على عينة من تلاميذ المتوسط.
- التأكيد على أهمية وفعالية البرنامج الارشادي المعتمد على المنهج الانتقائي ودوره في التخفيف من المشكلات المدرسية.

الأهمية العملية:

- تم اختيار الباحث لمتغير الكفاءة الذاتية كونه متغيرا محوريا في علاج الكثير من المشكلات والظواهر السلوكية التي تعيق عملية البناء التربوي. فيتوقع منه أن يكون أداة صالحة لمساعدة المتأخرين دراسيا على الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.
- تقديم برنامج إرشادي جاهز للمرشدين يستفاد منه في العمل مع شريحة المراهقين قصد مساعدتهم على تحقيق توفيقهم النفسي وتخطي بعض مشكلاتهم التي تعيق نموهم السليم
- تدريب عينة البحث على بعض المهارات التي ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية ومن أهمها: مهارة تأكيد الذات، ومهارة حل المشكلات، والتفكير الإيجابي، والتي تساعد أفراد عينة البحث على فهم أفضل لذواتهم وقدراتهم، وهذا يعتبر قاعدة أساسية للوصول إلى الكفاءة الأكاديمية والكفاءة المهنية لاحقا.

4. حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تصميم وبناء برنامج إرشادي انتقائي والتحقق من فاعليته في التحسين من مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحله المتوسط.

الحدود البشرية: حددت الحدود البشرية في هذا البحث بالعينة التي اختارها الباحث وتقدر بـ 36 طالباً، والذين ينتمون إلى أقسام الرابعة متوسط موزعين إلى مجموعتين متكافئتين في أهم الخصائص المتعلقة بالسن والجنس والمستوى الدراسي، وقد تم اختيار أفراد العينة من المؤسسات الآتية :

- متوسطة الرضوان الخاصة.
- معهد الإصلاح
- متوسطة الشيخ ابراهيم القرادي
- ومتوسطة الشيخ سليمان بن يوسف
- متوسطة الشرفة
- متوسطة الشيخ عمي سعيد
- متوسطة تأو نزة العلمية

بحيث تكون المجموعة الأولى والمكونة من 18 طالباً هي المجموعة الضابطة، والمجموعة الثانية المتكونة من نفس العدد 18 طالباً، هي المجموعة التجريبية.

الحدود الزمنية: وقد حددت الحدود الزمنية للدراسة الحالية في السنة الدراسية 2021 - 2022.

الحدود المكانية: وقد تم تطبيق الدراسة الأساسية بمتوسطة الرضوان الخاصة والتي مقرها بلدية العطف ولاية غرداية.

5. التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

الكفاءة الذاتية: يشير مفهوم الكفاءة الذاتية إلى اعتقادات كل طالب من أفراد عينة البحث وتوقعاته عن إمكانياته وقدراته على النجاح في اداء مهام معينة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من أفراد عينة البحث من خلال استجابته لمقياس الكفاءة الذاتية المعتمد في الدراسة الحالية والذي يقوم على ثلاث أبعاد وهي: المثابرة، والثقة بالنفس، وتعميم الخبرة.

البرنامج الارشادي الانتقائي: هو عبارة عن مجموعة خطوات منظمة وإجراءات مخططة في إطار أسس علمية معتمدة ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة البحث المتمثلة في مجموعة من طلبة الرابعة متوسط وفق الابعاد الثلاث المعتمدة في المقياس المعد لذلك وهي: المثابرة، والثقة بالنفس، والتعميم، من خلال تقديم الخدمات الارشادية التي تستند إلى أسلوب الارشاد الانتقائي الذي يقوم على انتقاء ودمج الاساليب والفنيات الارشادية المستمدة من عدة نظريات في علم النفس لتحقيق أفضل النتائج.

ويتكون البرنامج من (15) جلسة، وتستغرق كل جلسة حوالي 90 دقيقة، ليكون الحجم الاجمالي لساعات العمل في هذا البرنامج هو (24) ساعة

المتأخرون دراسيا: عرفه (زهران، 2003، ص5) بأنه حالة تخلف، أو تأخر، أو نقص في التحصيل، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين سالبين، يعود لأسباب اجتماعية، أو نفسية، أو اقتصادية، أو ثقافية.

ويعرفهم الباحث إجرائيا: بأنهم الطلاب من مستوى السنة الرابعة متوسط الذين ينتمون إلى المدارس السبعة التي تم تحديدها بولاية غرداية والذين أظهروا أداء أكاديميا أقل من المستوى المطلوب منهم مقارنة بأقرانهم في نفس المرحلة العمرية ويتم تحديد هؤلاء التلاميذ بناء على نتائج درجاتهم التحصيلية في الامتحانات الأخيرة حيث يدخل في هذا الصنف كل من تحصل على أقل من 10 من 20 في المعدل العام.

6. الدراسات السابقة:

7.1 دراسات تناولت فعالية البرامج الارشادية في الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية:

7.1.1 دراسة المغربل، بشرى محمد بشار(2016):

والتي كانت بعنوان: فاعلية برنامج ارشادي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينه من طلاب الصف الأول ثانوي العام في بعض مدارس مدينه حماة. وركزت اهداف البحث في إعداد برنامج ارشادي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينه من طلاب الصف الأول ثانوي والذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 16 عاما. وينبثق عن هذا الهدف هدف فرعي وهو: قياس فاعلية برنامج ارشادي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة من خلال التدريب على مجموعه من المهارات التي تساعد على تحسين الكفاءة، وهي: حل المشكلات، تأكيد الذات، العزول السببي لمهارات النجاح والفشل، التدريب على التفكير العقلاني، حديث الذات الإيجابي، لدى طلاب الصف الأول ثانوي.

وقد اعتمدت الباحثة على منهج شبه التجريبي في اجراءات تطبيق البرنامج، وظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي (القياس البعدي) لصالح افراد المجموعة التجريبية، وجود فروق في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية.

7.1.2 دراسة البيطار ربا بشير، (2014):

بعنوان فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءات الذات لدى عينه من اطفال المؤسسات الإيوائية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءات الذات لدى عينه من اطفال المؤسسة الإيوائية وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينه الدراسة التي قوامها 30 طفلا يتيم ذكر المقيم اقامه دائمة في جميعه معهد الامل للأيتام بغزة تتراوح أعمارهم ما بين 13 إلى 15 عاما من هم 15 طفل يمثلون العينة التجريبية و15 يمثلون العينة الضابطة.

وقد استخدمت في الدراسة مقياس كفاءة الذات من إعداد الباحثة، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة ايضا وقد اظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائية في الكفاءة الذاتية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

7.1.3 دراسة خفاجي دينا محمد عرفة(2017):

بعنوان: فعالية برنامج ارشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، استهدفت الدراسة الكشف عن فعالية برنامج ارشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتأكد من مدى استمرارية فعالية هذا البرنامج على المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة. وتكونت عينة الدراسة من 8 تلاميذ بالمرحلة الإعدادية وتتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 13 سنة واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتمثلت ادوات الدراسة في ما يلي اختبار: أكتيس - ليون، للقدرة العقلية العامة، إعداد وتقديم صلاح مراد ومحمد عبد الغفار 1985 ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم الرياضيات إعداد فتح 2008 اختبار التفكير الابتكاري الشكلي الصورة اليف إعداد وتقديم فؤاد أبو حطب عبد الله سليمان 1973 مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة مقياس فاعلية الذات للمراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من إعداد الباحثة، وبرنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات إعداد الباحثة . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجة المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج والمتابعة مما يؤكد استمرار فعالية البرنامج.

7.1.4 دراسة علوان محمد دياب، (2009):

بعنوان: فعالية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في قطاع غزة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية البرنامج المقترح في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في قطاع غزة والتعرف على الفروق الدالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (قبلي وبعدي) والتعرف على الفروق الدالة احصائية في استمراريته زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في المجموعة التجريبية للتطبيق (بعدي تنبئي).

حيث تكونت عينة الدراسة من 18 معاقا من الذكور التابعين لجمعية المعاقين حركيا بمحافظة رفح، والذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 - 18 عاما، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي. وقد تعددت الادوات المستخدمة في الدراسة، حيث استخدم الباحث برنامجا إرشاديا مقترحا لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا، من إعداد الباحث، واستبانة لقياس كفاءة الذات، من إعداد الباحث أيضا. وقد دلت الدراسة إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (قبلي وبعدي)، وذلك لصالح التطبيق البعدي في المجالين، والمجموع الكلي للاستبانة،

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً في المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق (بعدي تبقي)، وذلك لصالح التطبيق التبقي في المجال الثاني والمجموع الكلي للاستبانة.

7.1.5 دراسة عسليّة، محمد إبراهيم، والزين، ديدة موسى، (2015):

كان عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي باستخدام السيكو دراما في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ المعاقين حركياً بالمدارس الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. وقد هدفت الدراسة محاولة التعرف إلى فاعلية برنامج السيكو دراما في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ المعاقين حركياً بالمدارس الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة، وأجريت على عينة من (43) تلميذاً وهي المجموعة التجريبية، و(43) تلميذاً وهي المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

7.1.6 دراسة نصار، محمد، وبنات، سهيلة محمود، (2017):

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي جمعي سلوكي معرفي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأيتام في دور الرعاية في الأردن، والتعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم. وتتكون أفراد الدراسة من (20) يتيم يقيمون في دار رعاية الأطفال في عمان في العامين 2015-2016 وتتراوح أعمارهم ما بين (12-16 سنة)، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام أداتي الدراسة وهما: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، والذي تكون من (38) فقرة والبرنامج الإرشادي الجمعي السلوكي المعرفي المكون من (12) جلسة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأيتام في دور الرعاية كان متوسطاً، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح التطبيق البعدي. كما تبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة في الدرجة الكلية.

7.1.7 دراسة محمد علي، حسام محمد عبد العال، (2017):

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات وأثره على قلق التدريس لدى الطالب المعلم وتكونت عينة الدراسة من (16) طالب معلم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (8) مجموعة تجريبية و(8) مجموعة ضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والأدوات التالية: مقياس فاعلية الذات (إعداد هويدة حنفي) مقياس قلق التدريس (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي لتنمية فاعلية الذات (إعداد الباحث) والذي استغرق تطبيقه (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 درجات أفراد المجموعة التجريبية والقياسيين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات.

7.1.8 دراسة عواجة، سهيلة عبد القادر، (2019):

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الذاتية لدى المراهقين فاقد الرعاية الوالدية، وأثره على التوافق النفسي ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والبعدي للكفاءة الذاتية والتوافق النفسي بعد تطبيق البرنامج ومعرفة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفاءة الذاتية والتوافق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (24) مراهقاً ممن حصلوا على أدنى الدرجات في مقياس الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي، تم تقسيمها إلى مجموعتين المجموعة الأولى التجريبية وعددها (12) مراهقاً، المجموعة الثانية الضابطة (12) مراهقاً، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وقد أشارت النتائج ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي مقياس التوافق النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

7.1.9 دراسة المومني، فوز، وحسبان، رشا، (2021):

هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية العلاج الأدلري في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من اللاجئات السوريات المعنفات المقيمات في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (30) لاجئة سورية من المسجلات لدى مركز خدمات جمعية النساء العربيات في مدينة إربد في الأردن. وقد قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة. وقد خضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشادي مكون من (14) جلسة، بمعدل جلستين أسبوعياً.

وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية؛ فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية، لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في قياس المتابعة بعد مرور شهر، ما يشير إلى احتفاظ اللاجئات السوريات بأثر العلاج.

7.1.10 دراسة المجالي، مصلح مسلم، (2019):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي انتقائي، قائم على فنيات بعض النظريات الإرشادية في تحسين أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في سلطنة عمان، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (30) طالبة ممن حصلن على أقل الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية. تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين؛ إحداهما تجريبية والثانية ضابطة، وبعد تطبيق البرنامج

الإرشادي على المجموعة التجريبية، وتحليل البيانات بالأساليب الإحصائية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية واختبار مان ويتن Mann Whitney test، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon test للحكم على المتوسطات، والتعرف على اتجاهات الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، على مقياس الكفاءة الذاتية وأبعاده المختلفة، لصالح المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي؛ وتؤكد هذه النتيجة فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، كما أظهرت النتائج استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي، من خلال القياس التتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج) حيث لم تظهر فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؛ وهذا ما يؤكد استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي.

7.1.11 دراسة Lee, H., & Kim, Y. (2020):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص فعالية البرامج الإرشادية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، مع دراسة تأثير الرسوب الأكاديمي كعامل محتمل. قامت الدراسة بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين بناء على تاريخ الرسوب، وتم تقديم برنامج إرشادي لكلا المجموعتين. أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين الكفاءة الذاتية بشكل متساوٍ لدى الطلاب بغض النظر عن تاريخهم الأكاديمي. وهذا يشير إلى أن الرسوب لم يؤثر على فعالية البرنامج الإرشادي. استخدمت الدراسة تحليل التباين المتعدد (Multivariate Analysis of Variance - MANOVA) لاختبار تأثير البرنامج الإرشادي على الكفاءة الذاتية مع التحكم في متغيرات الرسوب الأكاديمي. تم أيضاً استخدام اختبار تفاعلات (Interaction Effects) لفحص ما إذا كان هناك تأثير مشترك بين الرسوب الأكاديمي والبرنامج الإرشادي على الكفاءة الذاتية.

شملت الدراسة 200 طالب من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة لم تتلق البرنامج. تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مدارس مختلفة في مدينة حضرية كبيرة وتم تطبيق البرنامج الإرشادي في بيئة مدرسية حضرية في كوريا الجنوبية، حيث تم اختيار مدارس متعددة لتوفير تمثيل ديموغرافي متنوع. تم تنفيذ التدخلات الإرشادية في فترة زمنية استمرت على مدى 8 أسابيع.

7.1.12 دراسة Thompson, R., & Smith, A. (2019):

تناولت هذه الدراسة فعالية التدخلات الإرشادية في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية. تم تضمين الرسوب الأكاديمي كمتغير، ولكن التحليل أظهر أن الرسوب لم يكن له تأثير ذو دلالة إحصائية على النتائج. أشارت الدراسة إلى أن التدخلات الإرشادية كانت فعالة بغض النظر عن الخلفية الأكاديمية للطلاب، مما يدل على أن تأثير الرسوب الأكاديمي كان ضئيلاً أو غير موجود. واستخدمت الدراسة تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

لمقارنة الكفاءة الذاتية بين مجموعات مختلفة من الطلاب، إضافة إلى تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لتحديد ما إذا كان هناك تأثير للرسوب الأكاديمي على نتائج التدخلات الإرشادية. وشملت العينة 150 طالبا من مدارس ثانوية في الولايات المتحدة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة لديها تاريخ من الرسوب الأكاديمي ومجموعة ليس لديها تاريخ من الرسوب. تم جمع البيانات باستخدام استبيانات قياس الكفاءة الذاتية قبل وبعد التدخل.

7.1.13 دراسة روبي، حبييه، (2020):

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وقد تم بناء أدوات الدراسة من طرف الباحثة والتي تمثلت في البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية أراميك ونظريه العقلانية الانفعالية والذي يتكون من 14 جلسة بمعدل جلستين في الاسبوع وكذلك بناء مقياس فاعلية الذات المتكون من اربعة ابعاد الانجازات الأدائية الخبرات البديلة الاقتناع اللفظي الاستشارة الانفعالية وشملت عينات الدراسة الأساسية 30 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي موزعين على المجموعة التجريبية 15 والمجموعة الضابطة 15 وتم اعتماد المنهج التجريبي وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجه مجموعه الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من بعد الانجازات الأدائية وبعد الاقتناع اللفظي وبعد الاستشارة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية كما توصلت إلى عدم وجود فروق الدلالة إحصائية بين متوسطه درجات افراد المجموعة الضابطة ومتوسطات الدراجات افراد المجموعة التجريبية بالقياس البعدي في بعد الخبرات البديلة لصالح المجموعة التجريبية

7.1.14 دراسة بازياد، تركي بن محمد أحمد، (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية فعالية الذات لدى عينة من طالب المرحلة الثانوية في ضوء نظرية البرت باندورا للتعلم الاجتماعي، وذلك على عينة شملت (10) طلبة من طلبة ثانوية الخندق منخفضي فعالية الذات، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس فعالية الذات على عينة عشوائية عددها (350) طالبا، وقد تم تقسيم الطالب إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددهم (35) طالبا طبق عليها البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة وعددهم (35) طالبا، وقد أو ضحت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية فعالية الذات حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

7.1.15 دراسة محمود هبة سامي، (2020):

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي بما يتضمنه من فنيات متعددة، وتكونت عينة الدراسة من 20 تلميذا وتلميذة

بالصف الثاني الإعدادي تراوحت أعمارهم ما بين 14-15 عاما، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية 10 تلاميذ وضابطة 10 تلاميذ.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياسي الكفاءة الذاتية وتنظيم الذات، لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

7.1.16 دراسة أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب، (2017):

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية لتحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من 15 تلميذا من الذكور ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، من تلاميذ المرحلة المتوسطة، في المدي العمرى من 13 - 15 سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها 8 تلاميذ، ومجموعة ضابطة عددها 7 تلاميذ، وتم التحقق من التجانس بين المجموعتين في العمر والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، وتوصل الباحث إلى فاعلية البرنامج القائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم، واستمرت فاعلية البرنامج حتى شهرين من التطبيق.

7.1.17 دراسة البدادوة، هند محمد، والصمادي عبد الله عبد الغفور، (2021):

هدفت هذه إلى الدراسة الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في عمان، قد جرى اختيار أفراد الدراسة من (150) طالبة في المرحلة الثانوية من مدرسة القويسمة الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء القويسمة في العام الدراسي 2021/2020، وقد اتبع المنهج التجريبي في هذه الدراسة، حيث جرى تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية عليهن، ومن ثم اختيار (48) طالبة ممن لديهن كفاءة ذاتية أكاديمية منخفضة، وتم تقسيم أفراد الدراسة إلى (26) طالبة في المجموعة التجريبية و(22) طالبة في المجموعة الضابطة عشوائياً، وقد تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المستند إلى التفكير الإيجابي بواقع عشرون جلسة لمدة أربعة أسابيع بشكل جمعي. توصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج التدريبي في تدريب طالبات المرحلة الثانوية لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهن.

7.1.18 دراسة الحديبي، مصطفى عبد المحسن، وجمعة، زين قرشي، (2021):

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على استخدام بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (20) إخصائي وإخصائية نفسيه (16) إناث، 4 ذكور من الإخصائيين النفسيين العاملين بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية والذين تتراوح أعمارهم من 27 - 39 عاما .

وأُسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في زيادة فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائيين النفسيين المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

7.1.19 دراسة غماري، فوزية، (2015):

ترمي الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية الإرشاد الجماعي المعتمد على تدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى مجموعة من التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط إزاء سلوكيات المضايقة التي يتعرضون لها من طرف الأقران. وباعتماد المنهج التجريبي، تم تطبيق برنامج تدريبي لتعديل القدرة والكفاءة الشخصية لدى التلاميذ ضحايا المضايقة وتزويدهم بمجموعة من المهارات والاستراتيجيات التي ترفع من مستوى فاعليتهم الذاتية وتزيدهم ثقة في قدرتهم على التحكم والسيطرة في مجريات حياتهم وفي تفاعلاتهم مع الأقران.

وقد جاءت نتائج البحث التي أكدت فعالية المعالجة الإرشادية في تحسين فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، في حين لم تتحسن درجات فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، فتدريب المهارات الاجتماعية يعد من بين البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية في نفس الوقت في عملية التكفل بالتلاميذ المتعرضين للعنف.

7.1.20 دراسة شناعة، هشام عبد الرحمن، وصوالحة، محمد أحمد، (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي والإنجاز لدى الطلبة المسجلين للحصول على درجة البكالوريوس من جامعة فلسطين التقنية- خضوري والبالغ عددهم (4649) طالباً وطالبة، منهم (2106) طالباً، و(2543) طالبة. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، إذ تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة المتيسرة ووزعوا على ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم برنامجين تدريبيين أحدهما في الفاعلية الذاتية، والآخر في الدافعية الداخلية وتكون كل منهما من اثنتي جلسات تدريبية من أجل تخفيف مستوى التسويف الأكاديمي ورفع دافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعلية الذاتية ودرجات المجموعة الضابطة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الداخلية ودرجات المجموعة الضابطة.

7.1.21 دراسة المرشدي، فيحان بن شجاع، (2023):

هدف البحث إلى التحقق من فعالية وأثر برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء وشركه في الدراسة 30 طالبا تم اختيارهم بشكل عشوائي من طلاب المستوى الثامن تخصص ادارة الاعمال بكلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعه شقراء فما تقسمهم إلى مجموعتين مجموعته تجريبية وعددها 15 طالبا ومجموعه ضابطه وعددها 15 طالبا وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وطبق الادوات الأتية البرنامج الارشادي الانتقائي التكاملي من إعداد الواحد ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد متولي (2020)، ومقياس قلق المستقبل إعداد مخيمر (2013)

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في رتب درجة افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في حين اظهرت نتائج البحث انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية على مقياسي الكفاءة الذاتية وقلق المستقبل بالقياسين البعدي والتبعي بعد مرور شهر مما يؤكد ان البرنامج الارشادي ناجح ويؤكد استمرار فاعليته

7.2 دراسات تناولت أثر البرنامج الارشادي الانتقائي على متغيرات أخرى:

7.2.1 دراسة خطاب، دعاء محمد، (2021):

هدف البحث إلي تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الذكاء الروحي لديهم، وتكونت عينة البحث من (15) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة من الطلاب الملتحقين بمدرستين من المدارس الإعدادية، تم تقسيمهم لمجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (8) طلاب من الجنسين (4 ذكور – 4 إناث)، والأخرى ضابطة وعددها (7) طلاب من الجنسين (4 ذكور 3 إناث).

وأشارت النتائج إلى فعالية برنامج الإرشاد الانتقائي المستخدم لتنمية الذكاء الروحي في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، واستمرار فعاليته بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة.

7.2.2 دراسة Johnson, L. (2018):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تصميم وتطبيق برنامج إرشادي انتقائي يهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة الكفاءة الذاتية (الثقة بالنفس) لدى الطلاب المعرضين للخطر. تم تنفيذ البرنامج على عينة من الطلاب الذين يعانون من صعوبات أكاديمية أو نفسية والذين تم تحديدهم على أنهم في حاجة إلى تدخلات إرشادية خاصة. واستخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبيا حيث تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية شاركت في البرنامج الإرشادي ومجموعة ضابطة لم تشارك. تم قياس الأداء الأكاديمي ومستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب قبل وبعد تطبيق البرنامج باستخدام أدوات تقييم معتمدة وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي الانتقائي حققوا تحسناً ملحوظاً في درجاتهم الأكاديمية مقارنة بفترة ما قبل البرنامج والمجموعة الضابطة. وأظهرت الدراسة أيضاً أن البرنامج كان فعالاً في تعزيز الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المشاركين، حيث لوحظ زيادة واضحة في مستويات الثقة بالنفس لدى المجموعة التجريبية كما أظهرت نتائج الدراسة الطلاب الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي الانتقائي حققوا تحسناً كبيراً في مستويات الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس والتحفيز الذاتي وظهر استقرار عاطفياً أكبر مقارنة بالطلاب الذين لم يشاركوا في البرنامج حيث كان الفرق واضحاً بحيث لم يظهروا إبه تحسن ملحوظ مما يبرز أهميه وفاعلية البرنامج الارشادي الانتقائي

7.2.3 دراسة Brown, S. (2018):

حيث استعرضت هذه الدراسة أثر برامج الإرشاد الانتقائي على المراهقين المعرضين للخطر من حيث تحسين الكفاءة الذاتية والنتائج الأكاديمية. وقد وجدت الدراسة أن التدخلات الانتقائية كانت فعالة في تعزيز الكفاءة الذاتية وتحسين الأداء الأكاديمي وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التي شاركت في البرنامج) والمجموعة الضابطة (التي لم تشارك). حيث أن الطلاب في المجموعة التجريبية سجلوا معدلات أعلى للكفاءة الذاتية بعد انتهاء البرنامج. كما دلت التحليلات الإحصائية) مثل اختبار t واختبارات (ANCOVA) على أن هذه الفروق ليست عشوائية، وأن البرنامج كان له تأثير إيجابي ملحوظ على الكفاءة الذاتية للمشاركين.

7.2.4 دراسة معوض، عصام خطيب، (2021):

هدف الدراسة يتمثل في محاولة التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تعزيز الثقة بالنفس لدى عينة من المراهقين وبلغ حجم العينة 30 مراهقاً ممن تتراوح أعمارهم بين 13-15 عاماً. وأوضحت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمقياس الثقة بالنفس.

7.2.5 دراسة بكر، وفاء محمد محمود، وآخرون، (2021):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشاد انتقائي لتحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المراهقين المكفوفين، حيث تكونت عينة الدراسة من (14) طالباً من مدارس للمكفوفين، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية عددها (7) طلاب، ومجموعة ضابطة عددها (7) طلاب. وأسفرت النتائج عن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية؛ والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي؛ وأبعاده بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة شبه التجريبية

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي وأبعاده لصالح القياس البعدي ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على درجات أبعاد مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي والدرجة الكلية؛ وذلك بعد تطبيق البرنامج شهرين.

7.2.6 دراسة العبيدانية، كوثر شعبان إبراهيم، (2018):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار. وقد تكونت عينة الدراسة التجريبية من (30) طالبة ممن حصلن على أعلى درجات على مقياس التسويف الأكاديمي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عدد طالبات كل مجموعة (15) طالبة. باستخدام المنهج شبه التجريبي .

وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي

رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويق الأكاديمي لصالح القياس البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى التسويق الأكاديمي لدى عينة الدراسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج على مقياس التسويق الأكاديمي مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه.

7.2.7 دراسة الحميري، ساهرة قحطان عبد الجبار، (2019):

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي للحد من الصمت الزوجي وتحسين التوافق النفسي لدى عينة من المتزوجات حديثاً. وطبق هذا البحث على عينة مكونة من (100) طالبة من الطالبات المتزوجات حديثاً بمتوسط عمر زمني (23.45) عام، وباغراف معياري قدره (2.5) عام من الكليات والجامعات الأهلية بمحافظة بغداد. واستخدمت الباحثة مقياس الصمت الزوجي ومقياس التوافق النفسي من إعدادها، وكذلك البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي من إعدادها.

وفي التحليل الإحصائي للبيانات اعتمدت الباحثة على اختبار "ت" للعينات المرتبطة-test-t samples Paired وحجم التأثير مربع إيتا (η^2).

وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للصمت الزوجي لصالح القياس القبلي، كذلك وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتوافق النفسي لصالح القياس البعدي.

7.2.8 دراسة الخولي، محمود سعيد ابراهيم، (2020):

يسعى البحث إلى التعرف على المفاهيم والمبادئ الأساسية وفنيات واستراتيجيات ومراحل الإرشاد الانتقائي التكاملي، والتعرف على الإطار المعرفي لمفهوم التنمر الإلكتروني والنظريات المفسرة إليه، والتعرف على البرامج والاستراتيجيات العالمية لمواجهة التنمر في المدارس، والكشف عن فاعلية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التنمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو التنمر الإلكتروني تبعاً لمتغير النوع، وأن الذكور كانوا أكثر تورطاً في سلوك التنمر الإلكتروني مقارنة بالإناث، وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية التدخلات الإرشادية الانتقائية والبرامج التي استهدفت المتنمرين في خفض مستوى سلوك التنمر الإلكتروني لديهم، حيث يمثل الاتجاه الانتقائي النضج الإرشادي والصورة المثلى لممارسة الإرشادية المتخصصة التي تتكامل فيه الفنيات الإرشادية وتعمل على مواجهة الاختلافات والفروق والتغيرات في المواقف والحالات والمشكلات للمسترشدين.

7.2.9 دراسة الشبي، لجوهرة بنت عبد القادر طه، (2015):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التعامل الفعال لدى عينة من الزوجات اللاتي تعانين من الطلاق العاطفي بجامعة أم القرى، وذلك بخفض درجة الشعور بالطلاق العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق كلا من مقياس الطلاق العاطفي (من إعداد الباحثة) ومقياس التعامل الفعال (إعداد الباحثة) والبرنامج الإرشادي (من إعداد الباحثة)، وقد تم التطبيق على عينة مكونة من (60) طالبة متروجة، تم اختيارهن بناء على معيار ارتفاع درجاتهن على مقياس الطلاق العاطفي وانخفاض درجاتهن على مقياس التعامل الفعال تم توزيع أفراد العينة الكلية عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالبة والمجموعة الضابطة (30) طالبة من خلال تطبيق المنهج الشبه تجربي واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وانتهت الباحثة إلى النتائج التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الطلاق العاطفي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس التعامل الفعال وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي في مقياس الطلاق العاطفي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي في مقياس التعامل الفعال وأبعاده لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي في مقياس الطلاق العاطفي وأبعاده لدى المجموعة الضابطة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التبعي في كل ابعاد مقياس الطلاق العاطفي لصالح القياس البعدي.

7.2.10 دراسة توني، سهر كامل، وراوي وفاء رشاد، (2022):

يهدف البحث إلى التعرف عمى أثر برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين تقدير الذات لدى أطفال الروضة ضحايا التنمر. واشتملت عينة البحث على (8) أطفال من الأطفال ضحايا التنمر تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب عينة الدراسة الأساسية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى تقدير الذات لصالح القياس البعدي.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب عينة الدراسة الأساسية في القياسين البعدي والتبعي لتقدير الذات مما يدل عمى استمرارية تأثير البرنامج.

7.3 الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

7.3.1 دراسة أبو عون، ضياء يوسف حامد، (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى الصحفيين بعد الحرب على قطاع غزة، والكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وفاعلية الذات، كما هدفت للتعرف على أثر بعض المتغيرات في كل من الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وفاعلية الذات.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن: مقياس الضغوط النفسية، مقياس الدافعية للإنجاز، مقياس فاعلية الذات، تم تطبيقها على عينة بلغت (200) صحفياً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها

- مستوى الضغوط النفسية لدى الصحفيين بعد الحرب على قطاع غزة كان متوسطاً، بينما كان مستوى الدافعية للإنجاز لديهم مرتفع، وكان مستوى فاعلية الذات مرتفعاً
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية، والدافعية للإنجاز، وفاعلية الذات لدى الصحفيين بعد الحرب على قطاع غزة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط فاعلية الذات لدى الصحفيين تعزى لمتغير: الجنس، الحالة الاجتماعية، الخبرة، الراتب، التعرض لحوادث مسبقة، التعرض للاستهداف، منطقة العمل أثناء الحرب، بينما ظهرت فروق تعزى لمتغير: فقدان أحد الزملاء لصالح الذين فقدوا زملاء لهم خلال الحرب.

7.3.2 دراسة الفاخوري، جمانة عبد الغفار، (2018):

هدفت الدراسة التعرف إلى كل من درجة الضغوط النفسية ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة المكفوفين في المحافظات الشمالية والعلاقة بينهما في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومستوى الدخل وحالة الرؤية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لبحث العلاقة بين متغيرات الدراسة، وقد طورت الباحثة مقياس الضغوط النفسية ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، حيث تم تطبيقهم على مجتمع الدراسة كاملاً المكون من (56) معلماً ومعلمة (2 ذكور و 54 إناث) ممن يعملون في المدارس الخاصة بتعليم الطلبة المكفوفين في المحافظات الشمالية .

أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من الضغوط النفسية ودرجة مرتفعة للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات الطلبة المكفوفين، ووجود علاقة ارتباطية عكسية غير دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة، بالإضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الضغوط النفسية لدى معلمات الطلبة المكفوفين تعزى لمتغير حالة الرؤية لصالح المبصر، و متغير مستوى الدخل لصالح الذين دخلهم (2500 شيقل فأقل)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات الطلبة المكفوفين تعزى لمتغير حالة الرؤية لصالح الكفيف، و متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس والماجستير، و متغير مستوى الدخل لصالح الذين دخلهم (أكثر من 2500 شيقل)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

7.3.3 دراسة أبو زايد، مرام حسين، (2014):

هدفت الدراسة التعرف إلى تفصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من جامعة القدس، وطبقت هذه الدراسة على طلبة جامعة القدس في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي

2013-2014، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (700) من طلبة جامعة القدس، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، واستخدمت الباحثة مقياسين في هذه الدراسة هما مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس مهارات حل المشكلات.

توصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة القدس، قد جاءت بدرجة عالية، وبيّنت النتائج أن درجة امتلاك طلبة جامعة القدس لمهارات حل المشكلات جاءت بدرجة عالية، كما اتضح أن هناك علاقة طردية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة، ومهارات حل المشكلات، أي أنه كلما زادت الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة، كلما كانت لديهم قدرة أعلى في حل المشكلات

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، بينما كانت الفروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيرات الكلية، لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وفي نوع الثانوية العامة، لصالح طلبة الفرع العلمي. وبيّنت النتائج أيضاً وجود فروق دالة في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير الكلية، لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وكذلك باختلاف نوع الثانوية العامة، لصالح طلبة الفرع العلمي.

7.3.4 دراسة صليحة، عدودة، (2009):

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الكامنة بين الكفاءة الذاتية وأسلوب الحياة لدى مرضى قصور الشريان التاجي، وشملت الدراسة عينة قوامها 40 فرداً من الجنسين 21 ذكراً و 19 إناثاً بمتوسط عمري مقداره 50 سنة، وقد اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لـ رالف شفار تزر (Ralf Schwarzer)، واستبيان أسلوب الحياة.

وقد تم التأكد من صدق وثبات الأدوات على العينة المحلية، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة التساؤلات والفرضيات، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية وعامل التغذية لدى مرضى قصور الشريان التاجي.
- وجود علاقة ارتباطية جزئية موجبة بين الكفاءة الذاتية وعامل الرياضة لدى مرضى قصور الشريان التاجي.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكفاءة الذاتية وعامل التدخين لدى مرضى قصور الشريان التاجي، ولكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكفاءة الذاتية وعامل الكحول لدى مرضى قصور الشريان التاجي، ولكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

7.3.5 دراسة ابتسام، حدان، (2015):

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن الذي اقتصر في هذه الدراسة على (ألم الرأس، ألم المفاصل، ألم أسفل الظهر) لدى عينة من المرضى وغير المرضى بمدينة ورقلة.

وللتأكد من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام مقياسين، مقياس فاعلية الذات المدركة ومقياس الألم المزمن (من إعداد الطالبة)، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداتي القياس طبقت على عينة الدراسة التي تكونت من (284) فرداً من المرضى وغير المرضى.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات المدركة بين المرضى وغير المرضى لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق في فاعلية الذات المدركة بين الجنسين من المرضى لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق في فاعلية الذات المدركة تعزى إلى متغير السن لدى المرضى من عينة الدراسة.
- لا توجد فروق في فاعلية الذات المدركة تعزى إلى متغير السن لدى غير المرضى من عينة الدراسة .
- توجد فروق في فاعلية الذات المدركة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي لدى المرضى من عينة الدراسة لصالح المستوى الجامعي.
- توجد فروق في فاعلية الذات المدركة بين الجنسين من غير المرضى لدى أفراد عينة الدراسة لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرضى على استبيان الألم المزمن باختلاف نوع الألم (ألم الرأس، ألم المفاصل ألم أسفل الظهر).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرضى على استبيان فاعلية الذات المدركة باختلاف نوع الألم (ألم الرأس، ألم المفاصل، ألم أسفل الظهر)

7.3.6 أبو العطا، منذر يوسف سليمان، (2017):

هدفت الدراسة للتعرف إلى فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتهما بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة في ضوء مجموعة من المتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، سبب الإحالة، درجة الإحالة)، ولقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم ثلاث أدوات وهي (استبانة فاعلية الذات، واستبانة الدعم النفسي الاجتماعي) من إعداد الباحث، ومقياس (التفكير الإيجابي) من إعداد إجرامولوبنسكي، اقتباس وترجمة الوقا 2012، ولقد اشتملت عينة الدراسة العشوائية على (316) من ذوي الإعاقة الحركية في محافظات قطاع غزة..

وكانت أهم نتائج الدراسة:

- مستوى فاعلية الذات، التفكير الإيجابي، الدعم النفسي الاجتماعي كان مرتفعاً حسب المحك المعتمد في الدراسة.
- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين كل من فاعلية الذات، التفكير الإيجابي والدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية تعزى إلى متغير سبب الإعاقة وهي لصالح الذين سبب إعاقتهم مكتسب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي تعزى لمتغيرات الدراسة

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدعم النفسي الاجتماعي بين المتزوجين والحالات الاجتماعية الأخرى ولصالح المتزوجين.

7.4 دراسات تناولت برامج تستهدف عينة المتأخرين دراسياً:

7.4.1 دراسة الشريف، ياسر محمد (2014):

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية للبرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسياً لدى أفراد المجموعة التجريبية ومدى استمرارية هذه الفاعلية إن وجدت، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسياً من طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة الوسطى، كما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، كما هدفت التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التبعي على مقياس مهارات التفكير بعد مرور (45) يوم على تطبيق البرنامج الإرشادي، وتكونت عينة الدراسة من عينة قصديه (15) طالباً من طلاب الصف العاشر من مدرسة شهداء التصورات بمحافظة الوسطى، واستخدم الباحث الأدوات اللازمة وهي: مقياس مهارات التفكير والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلأهم النتائج التالية: أن مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسياً مرتفعة.

كما توصلت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي في مهارات التفكير بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، كما توصلت الدراسة أنه توجد فاعلية للبرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير لدى أفراد المجموعة التجريبية بدرجة كبيرة.

كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التبعي على مقياس مهارات التفكير بعد مرور (45) يوم على تطبيق البرنامج الإرشادي.

7.4.2 دراسة عبد اللطيف محمد سيد محمد، (2021):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسياً.

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسياً، والتأكد من استمرار فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة، شارك في البحث (11) طالباً كمجموعة تجريبية واحدة، طبق الباحث عليهم الأدوات الآتية: البرنامج التدريبي، مقياس العجز المكتسب من إعداد الباحث، مقياس التدفق النفسي من إعداد Jackson & (1996 Marsh) استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وعن طريق معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار

"ويلكوكسون" توصلت نتائج البحث إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث التجريبية على مقياسي (التدفق النفسي ومكوناته، والعجز المكتسب ومكوناته) في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث التجريبية على مقياسي (العجز المكتسب ومكوناته).

7.4.3 دراسة عطا الله، محمد إبراهيم، (2018):

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية، وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، عدد كل منهما (20) طالبا من طلاب كلية التربية - جامعة المنصورة، وقد طبق عليهم الأدوات الآتية: مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية، مقياس التسويف الأكاديمي، برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي (وجميعها من إعداد الباحث)، وتمت معالجة فروض الدراسة باستخدام اختبار مان ويتني للقياسات المستقلة، واختبار ويلكوكسون للقياسات المرتبطة، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي: الدافعية الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي: الدافعية الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي: الدافعية الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي في القياسين البعدي والتابعي. فعالية البرنامج المعرفي الانفعالي السلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية، وخفض التسويف الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة.

7.4.4 دراسة حبيب، إلهام مجدي محمد، (2022):

عنوان الدراسة: فعالية برنامج عقلائي انفعالي سلوكي لخفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية. يهدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي في خفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذا من تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الإعدادي وتم اختيارهم بطريقة قصدية وتم تقسيمهم عشوائيا في مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتراوح أعمارهم ما بين (12 - 14) عاما بمتوسط العمر الزمني (11,80) وبانحراف معياري (0,834)، وتم اختيار التلاميذ الذين تراوحت معدلات ذكائهم ما بين (70-85) على اختبار الذكاء الملون لجون رافن، ولديهم شعور بالعجز المتعلم وشملت أدوات الدراسة استمارة البيانات الأولية للتلميذ، اختبار الذكاء الملون لجون رافن، مقياس الشعور بالعجز المتعلم، مقياس تقدير الذات الأكاديمي، البرنامج الإرشادي العقلائي الانفعالي السلوكي في خفض الشعور بالعجز المتعلم، وأتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي (القبلي - البعدي) لمجموعتين متكافئتين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على

مقياس الشعور بالعجز المتعلم ومقياس تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالعجز المتعلم ومقياس تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالعجز المتعلم ومقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.

7.4.5 دراسة البشراوي، شاکر محمد، (2020):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج التربوي للتنمية عادات الاستذكار للطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن عادات الاستنكار، وتنميتها بشكل صحيح لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد، بلغت عينة البحث (40) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصديه من طلاب المرحلة المتوسطة في مدرستي (المنتظر وزين العابدين) وبمعدل (20) طالباً من كل مدرسة وتم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف البحث تم بناء مقياس لقياس عادات الاستنكار، وإعداد برنامج تربوي لتنمية عادات الاستنكار. ولمعالجة البيانات إحصائياً استعمل الباحث عدة وسائل إحصائية منها: مربع كاي، النسبة المئوية، الاختبار الثاني لعينة واحدة، الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، اختبار ولكوكسن، اختبار مان وتي، معادلة ايتا.

وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها: تطوير وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في عادات الاستنكار ولصالح المجموعة التجريبية.

7.4.6 دراسة الشربيني، أمان محمد أحمد، (2019):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على المنظمات الشكلية لتنمية مهارات التوضيح والفهم لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً في مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية

الهدف من الدراسة هو: التعرف على فاعلية برنامج قائم على المنظمات الشكلية لتنمية مهارات التوضيح والفهم لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً في مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

ويحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي : ما فاعلية برنامج قائم على المنظمات الشكلية لتنمية مهارات التوضيح والفهم لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً في مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مهارات التوضيح والفهم التي يجب تنميتها لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟
- ما التصور المقترح للبرنامج القائم على المنظمات الشكلية لتنمية مهارات التوضيح والفهم لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً في مادة الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي؟
- ما مدى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التوضيح والفهم لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً بالصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة كما تم إعداد الإطار النظري للبحث، وتم إعداد أدوات البحث وتطبيقها قبلها وبعدياً على عينة الدراسة المختارة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي من إدارة نبوة التعليمية، وتم تصنيفهم إلى مجموعة تجريبية (تم التدريس لها باستخدام البرنامج القائم على المنظمات الشككية)، ومجموعة ضابطة تستخدم الطريقة التقليدية في التدريس، وتم تطبيق اختبار مهارات التوضيح أو الفهم، وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج حزم التحليل الإجمالي للعلوم الاجتماعية، توصل البحث للنتائج التالية.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,052) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التوضيح والفهم (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,052) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التوضيح والفهم (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح التطبيق البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على هذه الدراسات تم تسجيل مجموعة ملاحظات كلها تخدم مسار دراستنا الحالية وأهمها: -تتفق كل هذه الدراسات في وجود أثر للبرامج الإرشادية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى المجموعة التجريبية، من خلال وجود فروق في القياس البعدي والتتبعي لمقياس الكفاءة الذاتية.

-وجود تشابه في بعض المتغيرات بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ومنها الفئة العمرية التي تتراوح بين الخامس عشر والسادس عشر. وهي نفس الفئة العمرية المختارة في دراستنا.

- وجود دراسات تناولت أكثر من متغير تابع في دراسة واحدة وكلها لها علاقة بالمشكلات التعليمية التي يعاني منها المتأخرون دراسياً وهم عينة الدراسة الحالية، ومنها (دراسة شناعة وآخرون 2018)

- اعتمدت أغلب الدراسات السابقة المنهج التجريبي الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية. أو المنهج شبه التجريبي. هذا التشابه الموجود بين الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية يزيد من قوة الفرضيات التي اعتمدها الباحث.

كما أن هذه الدراسات ساعدت الباحث على بناء تصور أكثر وضوحاً لتفاصيل موضوع البحث وطريقة تناوله وللجانب النظري وللخطوات المعتمدة في الإجراءات الميدانية.

كما تختلف هذه الدراسات مع دراستنا الحالية في بعض الجوانب منها:

- عينة الدراسة: حيث اختارت بعض الدراسات عينات مختلفة تماماً مع عينة دراستنا الحالية كما هو الحال بالنسبة لدراسة المومني وآخرون 2021، الذي اختار عينة اللاجئات السوريات المعنفات، دراسة البيطار 2014، الذي اهتم بدراسة أطفال المؤسسات الإيوائية.

- كما اعتمدت كل دراسة من الدراسات السابقة على نظرية محددة أو فنية محددة بخلاف دراستنا التي اختارت المنهج الانتقائي الذي يحاول الاستفادة من أكثر من نظرية.

وقد أعتمد أغلب الباحثين في الدراسات السابقة على فنيات محدودة ومن نظريات محدودة، لذا كانت الإضافة في البحث الحالي متمثلة في محاولة التوسع أكثر والتنوع في اختيار الفنيات الارشادية بما يخدم أهداف البحث وحاجة المسترشدين. وهذا ما يعتمده الاتجاه الانتقائي في الارشاد، حيث تم اختيار الفنيات الارشادية حسب ما يقتضيه السياق الارشادي والموضوعي، وتم اعتماد فنيات مختلفة من نظريات مختلفة في الجلسة الواحدة وفي كل جلسة ارشادية.

- كما تتمثل الإضافة المحورية في الدراسة الحالية هو تطبيقه في بيئة جديدة وعينة لم يسبق ان تم تطبيق نفس البرنامج ونفس المتغيرات مع ذات العينة التي تحمل بعض الخصائص المختلفة عن عينات أخرى.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل يمكن القول إن التمهيد للدراسة يتطلب ويفترض أموراً تعتبر تأسيساً ومنطلقاً لما سيأتي لاحقاً من الاجراءات التطبيقية لاستكمال موضوع الدراسة، فقد تم توضيح الإشكالية، ومتغيرات الدراسة، والعلاقة التفاعلية بينها، كما تم جمع عدد من الدراسات السابقة التي تساعد على فهم متغيرات الدراسة وتفسير النتائج لاحقاً، وكل هذه الخطوات ترتبط ارتباطاً تراكمياً بما ما يمكننا البناء عليه لاستكمال الدراسة بالطريقة الموضوعية.

الفصل الثاني: الاطار النظري

تمهيد.

1. الإرشاد الانتقائي.

2. الإرشاد الجماعي.

3. البرنامج الإرشادي

4. الجماعة الإرشادية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لعل من أهم ما يميز عصرنا هو التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يمتد ليستوعب كافة مناحي الحياة: في الزراعة والصناعة والاقتصاد وما بعد الصناعة ووسائل المواصلات والاتصالات ووسائل الإنتاج وعلاقات الإنتاج وتكنولوجيا المعلومات التي عن طريقها يمكن استثمار طاقات الإنسان الإبداعية والخلاقة. وقد واكب هذا التفجر المعرفي والتكنولوجي تغيراً موازياً في إمكانات الناس على الاستجابة لهذه التطورات العلمية المتلاحقة، فحينما تتغير الأشياء من حولك فإن تغيراً موازياً يحدث في داخلك، ولهذا زادت حدة الاضطرابات النفسية والاجتماعية والسلوكية، وارتفعت عند البعض حدة الاستجابات اللاتوافقية إزاء الذات وإزاء المجتمع، وانعكس ذلك على العلاقات الأسرية، وعلى تعاملات الناس بعضهم مع بعض، وعلى تعاملات تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات.

هنا، أصبحت الحاجة إلى الإرشاد ضرورة تستلزمها محاولات البحث عن حلول لمشكلات اجتماعية ونفسية وسلوكية لم تعد تقليدية، فالتطلعات المستقبلية والإصرار على النجاح. ومحاولات الإمساك بالقدرة والإمكانية، وتجاوز الاضطرابات والقلق والخوف من المجهول، كل ذلك استوجب أن يكون هناك إرشاداً وتوجيهاً نفسياً وتعدد أنواع الإرشاد النفسي بتعدد مناحي الحياة، فأصبح هناك الإرشاد الديني، والإرشاد الأسري، والإرشاد الزواجي، والإرشاد المهني، والإرشاد الأكاديمي، والإرشاد المدرسي. (عيد، 2005، ص 13).

يحتل الإرشاد مكانة متميزة في المعارف الإنسانية والاجتماعية عامة وفي الميدان التربوي الفعلي خاصة، حيث تسعى العملية التربوية دائماً إلى تقديم الخدمات الإرشادية المتنوعة والمتعددة الشاملة لكافة المراحل التعليمية من أجل ترشيد السلوكيات المتعلقة بالطلاب للمساهمة في حل المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية والمهنية الخاصة بهم، وكذلك التدريب على المهارات الحياتية المساعدة على مواجهة الضغوط الحياتية المتنوعة.

ويعتبر مجال الإرشاد النفسي من أهم التخصصات في حياة الإنسان بسبب حاجة الإنسان الملحة لمن يأخذ بيده ويساعده لحل المشكلات، ويعتبر الإنسان هو أهم عنصر في تقدم وتحضر الأمة وبنائها، فهو الذي يبتكر وينتج ويخطط فنجد أن إذا صلح الأساس صلح البناء بأكمله، ويمر الإنسان خلال مراحل نشأته بالعديد من المشكلات ذلك بسبب التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والتطورات التي تحدث في ميدان التعليم والتربية، فيصبح الفرد يعيش في وسط مليء بالصراعات النفسية والتي تنجم عن التغيرات الأسرية، وهذه التغيرات أثرت بشكل كبير على قيم وسلوكيات الأفراد، فكل ذلك يؤكد على ضرورة إرشاد وتوجيه الإنسان نفسياً لحماية ذاته من الانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية، لكي يشعر الإنسان بالأمن وزيادة ثقته بنفسه ومساعدته لمواجهة المشكلات بجميع أشكالها التربوية والأسرية والاجتماعية. (الخطيب، 2007، ص 32)

وفي كثير من الأحيان يواجه الطلاب العديد من الأعباء المتعلقة بالميدان الدراسي فضلاً عن مروره بالفترات الانتقالية الحرجة، وتعرضه للكثير من المشكلات الدراسية والتي تتمثل في الضعف في المهارات الدراسية والتنظيم السيئ للعادات الدراسية، وضعف المثابرة في الأداء وانخفاض مستوى الدافعية لإنجاز المهام الدراسية، وعدم الاستمرار في التعلم بالإضافة لضعف الوعي بالمشكلات الحياتية التي يتعرض لها، وهو الأمر الذي ينتج عنه ضرورة التدخل لتقديم المساعدة على أيدي متخصصين في مجال الخدمات الإرشادية النفسية التي تسعى للحفاظ على البناء النفسي للطلاب وتهيئة كافة الظروف التي تمكنه من تحقيق النمو السليم والوصول إلى مرحلة النضج، وإذا لم يتوفر المختص الذي يقوم بتوجيه وإرشاد الطالب بشكل موضوعي سرعان ما يؤدي ذلك إلى ضعف في التحصيل الدراسي وعدم القدرة على تعلم المهارات المتعلقة بالتفكير بأنماطها المتنوعة وينتج عن ذلك صعوبة التعامل مع المشاكل التعليمية الصفية، ومع المشاكل الحياتية بشكل عام.

1. الإرشاد الانتقائي:

قد يجد المرشد - في ممارسته الإرشادية - صعوبة في اختيار الأسلوب أو الفنية المناسبة التي تساعد في حل مشكلة ما أو التصرف في موقف معين، خاصة مع كثرة المتغيرات وتعقدها، مما يجعل التقيد بنظرية واحدة تحدياً يزيد من تعقيد العمل الإرشادي.

لذلك، يعد الإرشاد الانتقائي أسلوباً مناسباً وبالغ الأهمية للوصول إلى حل مناسب للمشكلة، حسب كل حالة أو موقف وما يتلاءم معه.

إن الاتجاه الانتقائي عبارة عن جهد منظم للإفادة من مبادئ المدارس المختلفة التي يمكن أن توجد بين النظريات المختلفة، بقصد إقامة صلة متبادلة ومتكاملة بين الحقائق ذات العلاقة الوثيقة فيما بينها مهما اختلفت أصولها النظرية. لهذا، فهو منهج استقرائي أكثر منه استدلال، فالمختص النفسي يقوم بإجراءات استقرائية، حيث يجمع الحقائق ويحللها ثم يحاول إقامة بناء نظري يفسر هذه الحقائق.

وقد قام ثورن بمساهمة جادة في عملية توحيد المعرفة النفسية إلى الطريقة النظامية الشاملة في الإرشاد والعلاج النفسي. وبالتالي، يمكن تعريف الانتقائية بأنها نظام يتضمن التقاء أو تجميع المنظم للملامح المناسبة من المصادر المختلفة، حتى ولو كانت تلك المصادر أو النظريات غير متوافقة، وجعلها كلاً متلائماً.

وبالرغم من وجود عدد من العلماء الذين أسهموا في نشوء النظرية الانتقائية وتطورها، إلا أن العالم الأبرز هو ثورن، الذي حاول أن يكون علمياً وانتقائياً في نفس الوقت. ورغم أنه كان متكاملًا، إلا أنه لم يقدم إطار النظرية كأسلوب، حيث اعتبر أن العلم في أساسه تجريبي وليس نظرياً.

ويقوله هذا، فهو يفضل الأساليب المبنية على الخبرة العملية أو على التجربة. فأسلوب ثورن في الإرشاد والعلاج النفسي يبرز محاولة خلق موقف شبيه بموقف الطب. ولذا، فهو يحاول أن يجيب على السؤال التالي: ما الطرق أو الأساليب أو التكنيكات التي تصلح لهذه الظروف أو تلك، أو مع هذا العميل أو ذاك، أو مع هذا المرض أو ذاك؟ (كمال يوسف بلان، 2015، ص 189).

1.1 مفهوم الإرشاد الانتقائي:

يعرف الإرشاد الانتقائي بأنه عبارة عن: "جهد منظم للاستفادة من مبادئ الدراسة المختلفة التي يمكن أن توجد بين النظريات المختلفة بقصد إقامة علاقة وثيقة متبادلة ومتكاملة بين الحقائق ذات العلاقة الوثيقة فيما بينهما مهما اختلفت أصولها النظرية، لذا فهو منهج استقرائي أكثر منه استلالي" (الزبود، 1998، ص312).

ويعرف كذلك بأنه: "شكل من أشكال الإرشاد النفسي قائم على نظرية العلاج متعدد الأبعاد، وهو طريقة نسقية شاملة للعلاج النفسي تستند على الانتقائية من الناحية الفنية، حيث إن المسترشدون يعانون عادة من عدة مشكلات معينة تستوجب على المرشد أن يتناولها أيضا بمجموعة من العلاجات المحددة" (الشناوي، 1994، ص257).

كما يعرف الإرشاد الانتقائي كذلك بأنه عبارة عن: "الممارسة الإرشادية المنظمة والمتناسقة تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً والمستمدة من الاتجاه الانتقائي التكاملي لأساليب وفنيات إرشادية متنوعة، يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع لتشكل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية (فردية وجماعية)، وفي ضوء علاقة إرشادية وجو نفسي واجتماعي آمن تتيح للمسترشد المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر بهدف رفع درجة الاستبصار لدى المسترشد بمشكلاته، ومساعدته في حلها بما يتناسب مع إمكانياته" (الغامدي، 2013).

ويعرف كذلك بأنه: "عبارة عن منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية والعلاجية، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء تلك الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل؛ لتحديد أفضل الفنيات، ومدى وملاءمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب أو المشكلة السلوكية" (عزب، 2005، ص5).

يحاول أصحابه الطرق التوفيقية إحداث التكامل والتفاعل بين النظريات والطرق المختلفة وادماجها واقبال عددها وستطلب ايه طريقه توفيقية التخفيف من حده الحدود وتغطي الحدود بين النظريات والطرق ومن المهم ان يكون لدى المعالج النفسي قدر كافي من الدافعية لبيذل جهدا في عمليه التوفيق والتركيب بين طرق العلاج المختلفة.

والتوفيقية عمليه أكثر منها نظريه حيث يختار المعالج من كل طريقه ما يناسبه وما ينطبق وما يؤثر في الاسلوب الامثل هو تطوير النظريات والطرق لتناسب المرضى وليس العكس، لقد ظهرت الطرق التوفيقية اساسا لتوفق بين النظريات والطرق التي تأخذ المنحة الدينامية وتلك التي تأخذ منحه التعلم كما بين التحليل النفسي والعلاج السلوكي. وتتطلب التوفيقية مرونة الفرد واستعداده لتقبل وجهات نظر الآخرين وميله إلى التوسط والاعتدال وبعده عن التطرف والجمود، والتوفيقية تتضمن الشمولية فالمعالج لابد ان يعرف كل الطرق ويكون قادرا على استخدامها ومهرا في الانتقال من احداها إلى الاخرى أو التوفيق بينها إذا اقتضى الامر ذلك. (سري، 2000، ص 272).

ان الاتجاه الانتقائي يمثل النضج الارشادي والصورة المثلى للممارسة الارشادية المتخصصة تتكامل فيه الفنيات الارشادية وتعمل على مواجهة الاختلافات والفروق والتغيرات في المواقف والحالات والمشكلات للمسترشدين.

وبعد الارشاد الانتقائي هو الارشاد في ثوبه الجديد المتكامل الناضج والتيار الارشادي المرن والمنفتح لكل إضافة ولكل إسهام جاد في الارشاد النفسي ليكون النظام المتناسق الذي يقوم بانتقاء ودمج الاساليب والفنيات الارشادية لتحقيق أفضل النتائج. (الطائي، 2019، ص182)

1.2 الانتقائية في السياق التاريخي:

إن لكل اتجاه نظري مؤيدوه ومناصروه، سواء المتزمتين منهم أو المعتدلين، ومن الإنصاف الاعتراف بأن كل اتجاه من هذه الاتجاهات وكل مدرسة من هذه المدارس قد أضافت الكثير لفهم السلوك الإنساني ودراسته وعلاج مشكلاته، وقد أدى هذا النمو واضح في علم النفس في فترة قصيرة زمنية منذ بدأ يستقل عن الفلسفة ووظائف الأعضاء والطب، وإن جزء كبيراً من النم الملحوظ في علم النفس قد يكون بسبب الاختلاف في وجهات النظر وتعدد المدارس، مما دفع بأنصار كل اتجاه إلى الحماس في الإبداع والبحث لتأييد وجهات النظر الخاصة. وقد لا يكون غريباً أن يلاحظ أن كل اتجاه من الاتجاهات قد نَمى نتيجة لإدراك ثغرات في وجهات النظر الأخرى، وهذا يؤكد أنه بالرغم من المزايا التي تحملها كل نظرية، فإن في كل نظرية بعض العيوب، فبعض هذه النظريات تبحر للغيبية، وبالتالي تأتي نظرية أخرى تؤكد العلمية، وبعض النظريات تحلل السلوك إلى أجزاء، وبالتالي تأتي نظرية أخرى لتؤكد أن من الواجب النظر للإنسان ككل. (شيلي، وبوعمامة، 2017، ص 12)

وترتبط بدايات ظهور الانتقائية في عملية الإرشاد النفسي بالنمو والتطور الهائل الشامل للنظريات الكلاسيكية النفسية القديمة، حيث أن المراجعة المستمرة لتلك النظريات تعتبر بمثابة مؤشر دال على الانتقائية والتكامل منذ بداية نشأة تلك النظريات، وما تطور النظرية التحليلية الفرو يديّة القديمة وخاصة في مراحلها الأولى على يد سوليفان وهورني وفروم (التحليل النفسي الاجتماعي) ثم الوصول إلى التحليلية الشاملة على يد اريكسون بمثابة أكبر دليل على ذلك، وهو الأمر ذاته فيما يتعلق بتطور النظرية السلوكية القديمة على يد واطسون وبافلوف، وسكنر (الاشتراط الإجرائي) وصولاً إلى السلوكية الاجتماعية على يد باندورا، فضلاً عن محاولات دولارد وميلر التي تعبر في مجملها على ذلك، حيث ركزت محاولات دولارد وميلر على التوفيق بين النظريتين التحليلية والسلوكية، وكل تلك المحاولات كانت معبرة عن الانتقاء من اتجاهات مختلفة ومتنوعة، أو كما يدعي بالانتقائية الثنائية أو الانتقائية عديدة الطراز في مقابل الانتقائية أحادية الطراز التي يتمحور تركيزها حول الانتقاء والتوفيق من نظريات متعددة تقع في بوتقة الاتجاه الواحد، بالإضافة إلى إشارة الأدبيات المتعلقة بالإرشاد النفسي إلى ارتباطه بفريدريك ثورن ولكن أول من قام بوضع مصطلح الانتقائية هو أرنولد لازاروس (الشهري، 2009، والزيود، 1998، والشناوي، 1996).

ومن خلال العرض السابق، يرى الباحث أن الانتقائية كاتجاه إرشادي تعتبر أحد أهم وأبرز الاتجاهات النفسية للحد الذي يمكننا وصفه بأنه إرشاد العصر، وذلك لوجود العديد من العوامل المؤدية لذلك والتي تتمثل أبرزها في: التطور الهائل في النظريات الكلاسيكية القديمة كما هو الحال في النظرية التحليلية على يد أنصارها الجدد والنظرية السلوكية على يد سكنر وباندورا، بالإضافة إلى ظهور الاتجاه الإنساني واعتباره القوة الثالثة التي يشتمل عليها علم النفس، وظهور النظريات المعرفية مثل نظرية إيلس ونظرية ريمي، كما انفصل عدد كبير من العلماء المؤيدين للاتجاهات

النفسية الأساسية عن اتجاهاتهم وقيامهم بتبني ذلك الاتجاه، والتطور الكبير الحادث في الدراسات النفسية والممارسات الإرشادية العملية والتراكمات البحثية في ذلك الاتجاه، وعليه تعتبر الانتقائية أحد الاتجاهات الإرشادية المكتملة لعلم النفس ويساعد على تحقيق الممارسات الإرشادية الناضجة والشاملة المحققة لأفضل النتائج.

1.3 أهم العوامل التي ساهمت في ظهور الاتجاه الانتقائي:

إن الانتقائية كاتجاه إرشادي يعد اليوم من أهم وأكثر الاتجاهات النفسية حتى أنه وصف بأنه إرشاد العصر، وهناك عدداً من العوامل التي ساهمت في هذا من أهمها:

- تطور النظريات الكلاسيكية القديمة كالتحليلية على يد أنصارها الجدد والسلوكية على يد سكر وباندورا.
 - ظهور الاتجاه الإنساني واعتباره القوة الثالثة في علم النفس.
 - ظهور النظريات المعرفية كنظرية: إيليس، ميكنيوم، بيك، ريمي.
 - انفصال عدد من أبرز علماء الاتجاهات الرئيسية النفسية عن اتجاهاتهم وتبنيهم هذا الاتجاه، ففي السبعينيات من القرن العشرين بلغ عدد العلماء الذين يتبنون هذا الاتجاه ما بين 40 - 64 % في مختلف الإحصائيات.
 - تطور الدراسات النفسية والممارسات الإرشادية العملية والتراكم البحثي في هذا الاتجاه.
 - الإسهامات الجادة التي قدمها أبرز علماء هذا الاتجاه كإسهامات ثورن ولازاروس وهارت.
- وانطلاقاً من ذلك فإن الانتقائية تعد اتجاهًا إرشادياً يسير نحو تكامل علم النفس، ويؤدي إلى الممارسة الإرشادية الناضجة والشاملة التي تحقق نتائج إيجابية. (مليكه 1997، ص124)

1.4 المبادئ والمفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي:

تعتبر الانتقائية في الإرشاد النفسي عن التطبيق العملي للأسس والتقنيات التي تؤخذ في المجالات المتعلقة بالمعرفة العلمية التي تتوافر في المعالجات النفسية سعياً لرسم الاستراتيجيات العلاجية المنظمة والمناسبة للحالة التي تم وضعها من أجلها، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد المفاهيم الرئيسية التي تخضع لها النظرة الانتقائية للإرشاد النفسي في النقاط التالية:

- أ. يعد المنهج العلمي القاعدة الرئيسية عند دراسة ومواجهة كل المشكلات النفسية وكذلك عند التخطيط لمعالجتها، والتنفيذ للاستراتيجية التي يتوصل إليها ذلك التخطيط.
- ب. الاختيار لأفضل وأكثرها صحة واعتبارها الأساس الذي يوفر القاعدة الملائمة لتشكيل النظام الجيد للمعالجات النفسية ويحقق أعلى درجة ممكنة من الفائدة ويعبر عن مستوى علمي عال.
- ج. تبني المعالجات الانتقائية على فرضية رئيسية مؤداها احترام الاختلاف بين الأفراد والتنوع في الشروط المحيطة بهم، والنظر إلى كل فرد بصورة منفردة من حيث الأساس التكويني والسلوكي وحالة الاضطراب الخاصة به.

د. تركيز الهدف من المعالجة الانتقائية على تحقيق التعديل المرغوب فيه في سلوك المتعالج، ويتوقف الحكم على ذلك من خلال تغلبه على اضطرابه واتجاه سلوكه لما هو مرغوب ومقبول ومناسب. (ملحم، 2007، ص179).

وقد قام عقل بتلخيص أكثر المبادئ التي تنطلق منها الانتقائية متعددة الوسائل، كما قام لازاروس بذكرها فيما يلي:

أ. يؤكد أنصار تلك النظرية على أن السلوك الإنساني يتأثر بالعوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية المتمثلة في العلاقات الشخصية مع الآخرين، وكذلك بالظروف البيئية والثقافية والاجتماعية التي تحيط به، وفي عملية تعلمه من خلال الآخرين.

ب. يرجع الاضطراب النفسي للشخصية غير المتكيفة إلى التعرض لعملية تعلم غير مناسبة وكذلك الإدراك لنماذج سلوكية غير سوية، والنقص الشديد في المعلومات وقلة الخبرات أو الخطأ فيها، أو التصارع فيما بينها وكلها أمور تجعل ذاكرة الفرد تعجز عن إمداد الفرد بالطرق الجيدة للتعامل مع المواقف والمشكلات الاجتماعية المتنوعة والمختلفة، ويتضح ذلك الاضطراب في الاستجابات الغير توافقية التي تتسم بالانحرافية.

ج. يرى أنصار تلك النظرية أن الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات النفسية تعرضوا للعديد من المشكلات المتنوعة، ويستلزم التعامل مع كل مشكلة من تلك المشكلات بأساليب علاجية فعالة بصرف النظر عن انتماءات تلك الأساليب للنظريات المختلفة، وما يقصد من ذلك تطبيق الوسائل العلاجية الفعالة والصادقة المتوافرة في كل مدرسة من تلك المدارس بما يحقق استجابة لحاجات ومتطلبات المسترشد وتساعد على حل المشكلات التي تعترضه.

د. تفترض تلك النظرية أن كل مريض هو بمثابة حالة فردية تتطلب غط معين من العلاج يتناسب معه وفقاً لحالته، فالطريقة العلاجية التي قد تصلح مع شخص ما، قد لا تصلح مع شخص آخر يعاني من ذات المشكلة نظراً لتفرده وتميزه في الخصائص والأسباب المؤدية للاضطراب، ويستند ذلك النمط من العلاج في عملية تشخيص الاضطراب وعلاجه أسلوب تقييم الشخصية على استخدام المقابلة ووسائل أخرى للقياس طبقاً لسبعة نواحي أساسية قام لازاروس بتلخيصها في مجموعة من الحروف تتمثل في (BASIC-ID)، وتلك الحروف يمكن تفصيلها على النحو التالي:

- السلوك (Behavior): ويتضمن السلوك الظاهر للفرد والمتمثل في الاستجابات والعادات.
- الوجدان (Affect): يتضمن انفعالات ومشاعر الفرد والحالة المزاجية، من حيث الغضب والقلق ومشاعر الذنب.
- الإحساس (Sensation): يتضمن الأحاسيس العضوية والنفسية كالتهرق والدوخة والخفقان في القلب والتوتر والحجل.
- التخيل (Imagery): يتضمن التخييلات والتوقعات والاتجاهات السلبية نحو الذات عند الفرد والتي تسبب في اضطرابه.

- المعرفة (Cognition): تتضمن الآراء والمعتقدات التي يؤمن الفرد بها وما تشتمل عليه من معتقدات خاطئة كالاعتقاد بالدونية والعجز والفشل.
- العلاقات الشخصية (Interpersonal Relationship): تتضمن أشكال العلاقات بين الفرد والأسرة والزملاء، وذلك البعد يؤثر بشكل كبير على الأبعاد الأخرى.
- العقاقير والنواحي البيولوجية (Drugs): تتضمن العقاقير التي يقوم المسترشد بتناولها لما يعانيه من مشكلات صحية بيولوجية كالتالي يعاني منها أصحاب السمنة وفقدان الشهية. (عقل، 2000، ص143)

ويرى كل من العزة وعبد الهادي (1999) بان ثورن حاول ان يكون علميا وانتقائيا في اتجاهه العام، حيث حدد بعض سمات الاتجاه الانتقائي بأنه:

جهد منظم للاستفادة من مبادئ المدارس المختلفة، بقصد إقامة علاقات متبادلة ومتكاملة بين الحقائق مهما اختلفت أصولها النظرية.

يعتبر الاتجاه الانتقائي منهج استقرائي أكثر منه استدلالى؛ بمعنى أن الأخصائي النفسي الانتقائي يقوم بإجراءات استقرائية في الغالب، حيث يجمع الحقائق ويحللها، ثم يحاول إقامة بناء نظري يفسر هذه الحقائق.

واتفق كل من باترسون Patterson (1992) والزيود (2008) بأن الاتجاه الانتقائي يقوم على المفاهيم التالية:

- مفهوم التحديد: ويعني تحديد الأساليب الصالحة من كل نظرية ودمجها مع بعض بتناسق.
- مفهوم الأخذ والتجريب: فالنظرية الانتقائية قائمة على أساس أننا نأخذ، ونجرب، وندرس حتى تصل للنتائج المرغوبة.

- مفهوم مراعاة شعور المسترشد: وظروفه الخاصة، وطبيعة مشكلته.
- عدم الاهتمام بنظرية واحدة: بل على المرشد ذي الشخصية المتميزة الاعتماد على أكثر من نظرية، على اعتبار أن جميع النظريات وأساليب القياس والتقييم من العوامل التي تساعد على علاج العميل، فالمبرر الأساسي لعدم استخدام المرشد لنظرية واحدة يعود لأسباب كثيرة منها :
 - أ. لا يمكن تشابه مسترشدين بمواقفهم المختلفة تشابها تاما.
 - ب. مرونة السلوك الإنساني
 - ج. مرونة المرشد الفعال.
 - د. إن المسترشد هو الذي يشعر بمشكلته أكثر من غيره.
 - هـ. عدم المسؤولية الكاملة للمرشد عن المسترشد.
 - و. على المرشد أن يعرف حدود إمكانياته. (الشبي، 2015، ص: 76)

1.5 أهداف الإرشاد الانتقائي:

نجد أهداف الإرشاد الانتقائي متنوعة الوسائل في تركيزه الكبير على المرشد المستخدم لهذه الطريقة، وتكون في العمل على مساعدة مسترشيده لإنجاز وتحقيق أهدافهم الشخصية، ومساهمتهم للتحرك من مستوى أدائهم وخبرتهم الحالي إلى مستوى أعلى منه، وتوفير المهارات والمعلومات المطلوبة لهم وهذا لكي يحافظوا على هذا المستوى. وهذه الأهداف تكون على النحو التالي:

1. تغيير الأحاسيس السلبية إلى إيجابية.
2. تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل.
3. تغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى الصور الإيجابية.
4. تغيير المشاعر إلى مشاعر إيجابية.
5. تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية.
6. اكتساب المسترشد المهارة في عملية تكوين علاقات اجتماعية طيبة.
7. تصحيح الأفكار الخاطئة.
8. المساهمة في تحسين الجوانب البيولوجية. (أبو عبا ونيازي، 2001، ص 91).

1.6 مراحل العملية الإرشادية في الاتجاه الانتقائي:

هناك ست مراحل أساسية للعملية الإرشادية في الاتجاه الانتقائي، وهذه المراحل تتم على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** وهذه المرحلة هي مرحلة اكتشاف المشكلة، وتعرف هذه المرحلة بأنها: عبارة عن تكوين العلاقة الإرشادية الإيجابية التي تولد للمسترشد الثقة، وتزيد من إقباله ورغبته على الإرشاد، وتدعم وتعزز المسترشد لكي يتحدث عن مشكلاته، مع الاهتمام الزائد بالسلوك اللفظي والسلوك غير اللفظي، وهذا ليتم استكشاف معالم المشكلة، والإطار النظري في هذه المرحلة قد أخذ أفضل ما هو متواجد من الإنسانية ومن وضعه في نظام جديد.
- **المرحلة الثانية:** وهذه المرحلة هي مرحلة تعريف المشكلة ثنائية الأبعاد، وفي هذه المرحلة يتم الاتفاق على تحديد المشكلة وجوانبها المتنوعة والمختلفة باستخدام الفنيات الملائمة، وليتم تفعيل هذه المرحلة لابد أن يكون الأساس النظري مأخوذ من الروجرزية الإنساني.
- **المرحلة الثالثة:** وهذه المرحلة هي مرحلة تحديد البدائل، وتعرف هذه المرحلة بمساعدة المسترشد في اختيار ما يراه ملائماً من البدائل المناسبة لعملية حل المشكلة، ونجد الأساس النظري في هذه المرحلة مأخوذ من الإرشاد التحليلي والواقعي والإنساني والمعرفي والسلوكي.
- **المرحلة الرابعة:** وهذه المرحلة هي مرحلة التخطيط، وفي هذه المرحلة يتم إعداد الخطة الإرشادية القابلة للتنفيذ، ولابد أن تكون على قناعة للمسترشد من حيث واقعيتها وملاءمتها، فهي المرحلة التي تقيم البدائل التي تم تحديدها، والأساس النظري: واقعي، تحليلي، سلوكي، معرفي، إنساني.

- **المرحلة الخامسة:** وهذه المرحلة هي مرحلة العمل والالتزام، ففي هذه المرحلة يلتزم المسترشد بالتنفيذ الواقعي للخطوات الإرشادية، ونجد المرشد في هذه المرحلة يلعب الدور الهام والفعال في إقناعه وتشجيعه بأهميتها وتربطها وهذا يتم من خلال فنيات إرشادية فعالة، والأساس النظري واقعي تحليلي سلوكي معرفي إنساني.
- **المرحلة السادسة:** وهذه المرحلة هي مرحلة التغذية الراجعة والتقييم، ففي هذه المرحلة تتم المراجعة والتقييم لما تم تحقيقه من أهداف أثناء العملية الإرشادية، وتوضيح للمسترشد التطور الذي طرأ على ما قام به، ونجد العملية الإرشادية وفقاً للاتجاه الانتقائي المتعدد الوسائل تكون أكثر اعتماداً على مبدأ أساسي وهو مبدأ الفردية، وهذا يعني أن لكل فرد فرديته، ويترتب على هذا المبدأ الأساليب العلاجية التي تستخدم أو تنوع الطرق، وعدم التركيز على صبغة واحدة، ومن الممكن أن ينظر المرشد أو المعالج إلى توقعات وخصائص وحاجات أحد المسترشرين العملاء، فيختار أن يكون متروياً وسلياً في وقت ما يكون مع عميل أو مسترشد آخر. (الشهري، 2009، ص43).

1.7 الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي الانتقائي:

لا توجد فنيات إرشادية محددة بل يتم الاعتماد على مصادر متعددة ومختلفة من الحقل الإرشادي، بالإضافة إلى التغذية والتمرين النفسي وعلوم التربية، فلو تم تطبيق أسلوب (لازا روس) في تصوير وتحديد المشكلة والذي اعتمد على الحروف الأولى من الكلمة المركبة BASIC-ID فيمكن أن يتم إعطاء مثال لذلك وهو:

أ. **في الجانب السلوكي (B):** يستطيع المرشد أن يقوم باستخدام أساليب العمر والتخلص التدريجي من المشكلات والمخاوف وتعزيز بنوعيه العقاب والإيجابي والسلبي.

ب. **في الجانب الوجداني (A):** يقوم المرشد باستخدام أسلوب التفرغ والتنفيس الانفعالي.

ج. **في الجانب الإحساسي (S):** يقوم المرشد باستخدام أسلوب الاسترخاء والتغذية الراجعة الحيوية والتدريبات البدنية لكي يتمكن من تحرير المسترشد من القلق والتوتر.

د. **في الجانب التخيلي (I):** يقوم المرشد باستخدام أسلوب تعديل وتغيير صورة الذات وذلك من خلال استعماله لأسلوب التخيل أو تصور المواجهة الإيجابية للضغوط والمواقف.

هـ. **في الجانب المعرفي (C):** يقوم المرشد باستخدام أسلوب الإدراك وزيادة الفهم والوعي بالذات وذلك من خلال مساعدة المسترشرين لفهم وإدراك الأحداث السابقة وعلاقتها بالسلوك الحالي.

و. **في مجال العلاقات الشخصية (I):** يقوم المسترشد باستخدام أسلوب النمذجة.

ز. **في مجال العقاقير (D):** يستخدم المرشد أسلوب التغذية والإقلاع عن تعاطي المواد الضارة والتمرينات الرياضية. (الشهري، 1429هـ، ص60)

أ. وتعتبر طريقة ثورن في اختيار أساليب الإرشاد هامة، فمناقشته لطرق الإرشاد تنتظم في خمسة عناوين لا تبرز تصنيفات تشخيصية معينة لفنيات الإرشاد، ولكنها توضح أنواع المشكلات ومراحل الإرشاد. وهذه التقسيمات الخمسة هي طرق التعامل مع مرحلة عرض المشكلات.

ب. طرق التعامل مع العوامل الانفعالية المرتبطة بسوء التوافق.

ج. طرق التأثير على العميل من أجل العلاج.

د. طرق تقوية المصادر العقلية لديه.

هـ. طرق معاودة التوجه العقلي (باترسون، 1992).

وبما أن الباحث حر في اختيار الفنيات الملائمة حسب متغيرات الدراسة وحسب الخصائص المتعلقة بالمسترشدين وحسب أهداف البحث فيإمكاننا الاطلاع على أهم الفنيات التي يتوقع الاعتماد عليها في الدراسة الحالية والتي منها:

1.7.1 فنيات العلاج السلوكي المعرفي:

أ. فنية تفسير كيف التفكير يولد المشاعر:

لا شك أن الفكرة الأساسية التي تحكم الإرشاد المعرفي السلوكي هي أن تفسير الفرد للأحداث والمواقف التي يتعرض لها هي التي تحدد مشاعره وسلوكه، ويندهش الكثير من الناس من أن مشاعر الفرد وسلوكه هي نتيجة تفكيره وأن تعديل هذه التفسيرات والأفكار لدى الفرد تؤدي إلى تغيير مشاعره وسلوكه، فالإرشاد المعرفي السلوكي يركز على الأفكار الخاطئة التي تولد المشاعر السلبية للفرد كالشعور بالقلق والخوف واليأس... ويعمل على استبدال هذه الأفكار الخاطئة التي تسبب هذه المشاعر بأفكار أكثر منطقية، وهنا يجب على المرشد أن يفسر للمسترشد كيف أن أفكاره تولد مشاعره فمثلا عندما تكون أفكار المسترشد عن ذاته من قبيل:

- اعتقد أنني غير محبوب ومن ثم أشعر باليأس.

- اعتقد أنني أفضل وأحسن منهم ومن ثم أشعر بالأمل.

فإن ذلك يعمل على إثارة انفعالات مختلفة لديه. فالأفكار التي يكوها الفرد عن ذاته وعن الآخرين هي التي تولد المشاعر لديه، وبالتالي يتعين على المرشد أن يقول للمسترشد عندما يشعر بالقلق مثلا فإن هذا يعني وجود أفكار سلبية معينة لديك، فالأفكار هي التي تولد ذلك الشعور. (Beck, 2011, 31)

ب. فنية تمييز التفكير المدرك عن الواقع:

وهي فنية تركز على أن هناك اختلاف بين الواقع كما هو عليه، وبين الواقع كما يدركه الفرد فالأخير تحكمه عوامل ذاتية للفرد، ولكن العديد من المرضى يتعاملون مع أفكارهم كما لوكان هي الواقع ذاته وبالتالي فهم في حاجة إلى تعلم كيف يتعرفون على أفكارهم بموضوعية وعندئذ يحددون الواقع، ولكي يستطيع المعالج التمييز بين الأفكار والمشاعر والواقع فلا بد أن يوضح للمريض كيف أن الحدث الواحد يؤدي إلى أفكار واعتقادات مختلفة وكذلك إلى مشاعر وسلوكيات مختلفة، فمثلا إذا اعتقد الفرد أنه سوف يفشل في الامتحان (تفكير) فإنه طبقا لذلك يشعر باليأس (مشاعر)، بينما إذا اعتقد الفرد أنه سوف تكون لديه فرصة جيدة في أداء الامتحان فإن الشعور بالأمل يتولد لديه وبالتالي سيذاكر دروسه ومنه فسلوكيات الفرد تختلف حسب طريقة تفكيره في الموقف وغالبا ما يكون هذا التفكير مصبوغ بصبغة ذاتية وبعيدا عن الواقع والموضوعية. وعلى هذا،

فالمرشد أو المعالج يطلب من المسترشد أن يتعد عن تفكيره ويفحصه بطريقة واقعية وموضوعية، وهذا ما يعرف بالتباعد distancing والمقصود بالتباعد هو القدرة على التمييز بين ما يفكر فيه الفرد أو ما يعتقد به وبين الواقع، فما يفكر فيه الفرد أو يعتقد به غير ثابت ويخضع للتحقق والتثبت ويختلف عن الواقع باعتباره حقائق ثابتة لا تقبل الدحض.

فنية تمييز التفكير المدرك عن الواقع هي إحدى التقنيات المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، وتهدف إلى مساعدة الأفراد على التمييز بين الأفكار أو التفسيرات التي يمكن أن تكون مشوهة أو غير واقعية وبين الواقع الفعلي.

شرح التقنية:

- الهدف: تكمن الفكرة في تحدي الأفكار السلبية أو غير الواقعية التي يمكن أن تؤدي إلى اضطرابات في المشاعر أو السلوك.
- الخطوات:

➤ التعرف على الأفكار المشوهة: يبدأ المعالج بمساعدة الشخص على تحديد الأفكار السلبية أو غير الواقعية.

➤ التحليل والتقييم: يتم تقييم هذه الأفكار ومقارنتها بالواقع. يشجع الشخص على النظر في الأدلة التي تدعم أو تعارض هذه الأفكار.

➤ إعادة صياغة الأفكار: بعد تحديد الأفكار المشوهة، يعمل على إعادة صياغتها لتكون أكثر واقعية وإيجابية.

➤ التطبيق في الحياة اليومية: يطلب من الشخص تطبيق هذه التقنية في مواقف حياتية حقيقية لتمييز الأفكار عن الواقع بفعالية.

أمثلة على الأفكار المشوهة:

- التفكير الكارثي: توقع أسوأ النتائج الممكنة دائماً.
- التعميم الزائد: استخدام تجربة سلبية واحدة لتوقع نفس النتيجة في كل موقف مشابه.
- التفكير بالأبيض والأسود: رؤية الأمور بشكل مطلق؛ إما مثالية أو كارثية.

الأثر الإيجابي:

يساعد استخدام هذه التقنية الأفراد على تطوير طريقة تفكير أكثر توازناً وواقعية، مما يساهم في تقليل التوتر والقلق والاكتئاب. (الحمادي، 2018، 152)

ت. فنية الأعمدة الثلاثة:

فنية الأعمدة الثلاثة هي تقنية تستخدم في العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Therapy - CBT) لمساعدة الأفراد على التعرف على الأفكار غير المنطقية أو السلبية وتغييرها. تعتمد هذه التقنية على تقسيم التجربة النفسية إلى ثلاثة أعمدة رئيسية: الفكرة (أو المعتقد)، الشعور (أو العاطفة)، والسلوك.

كيفية استخدام فنية الأعمدة الثلاثة:

- **العمود الأول: الفكرة:** هنا يقوم الفرد بتدوين الفكرة التي تراوده خلال موقف معين. هذه الفكرة غالباً ما تكون سلبية أو غير منطقية، مثل "أنا فاشل" أو "لا أحد يحبني".
- **العمود الثاني: الشعور:** في هذا العمود يتم تسجيل الشعور أو العاطفة التي يمر بها الفرد كنتيجة للفكرة المسجلة في العمود الأول، مثل الشعور بالحزن، الغضب، القلق، أو الإحباط.
- **العمود الثالث: السلوك:** في العمود الأخير يسجل الفرد السلوك أو التصرف الذي قام به كنتيجة للشعور الذي مر به، مثل تجنب موقف معين، البكاء، أو العزلة.

الهدف من هذه التقنية:

الهدف الأساسي من استخدام فنية الأعمدة الثلاثة هو مساعدة الفرد على التعرف على النمط السلبي أو غير المنطقي في تفكيره، ومن ثم العمل على إعادة صياغة هذه الأفكار بطريقة أكثر منطقية وواقعية. عبر ملاحظة العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات، يمكن للشخص العمل مع المعالج لتغيير الأفكار غير المفيدة واستبدالها بأخرى أكثر إيجابية، مما يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية والرفاهية العامة. هذه التقنية تعتبر أحد الأدوات الأساسية في العلاج المعرفي السلوكي وتستخدم بشكل واسع لمساعدة الأفراد على التعامل مع مشكلاتهم النفسية والتغلب على التحديات المرتبطة بالأفكار السلبية. (الحجار، سمير، 2010).

المواجهة التدريجية للماضي

يعتمد العلاج السلوكي المعرفي على المواجهة التدريجية للمخاوف والتجارب السلبية كجزء من العلاج السلوكي. يستخدم CBT هذه التقنية لمساعدة الأفراد في تقليل استجاباتهم العاطفية للتجارب السلبية.

Foa, E. B., & Rothbaum, B. O. (1998).

إعادة تقييم الأحداث الماضية

يرتكز العلاج المعرفي على إعادة تقييم الأفكار والمعتقدات السلبية المرتبطة بالتجارب السابقة، مما يساعد في تغيير الطريقة التي يرى بها الفرد تلك التجارب والتقليل من تأثيرها. Beck, J. S. (2011).

ث. فنية ملء الفراغ:

من الإجراءات الأساسية لمساعدة المسترشد على توضيح أفكاره التلقائية أن ندرجه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية وردود أفعاله تجاهها. وقد يذكر المسترشد أحياناً عدد من المواقف التي أحس فيها بكدر وضيق لا مبرر له. ففي هذه الحالة تكون هناك دائماً فجوة ما بين المؤثر أو المثير والاستجابة الانفعالية. وقد

يكون باستطاعة المسترشد أن يفهم سر كدره الانفعالي إذا أمكنه أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي وقعت له خلال هذه الفجوة.

ويوضح إليس هذا الإجراء للمريض بنموذج (ABC) حيث (A) المؤثر المثير Activating Stimules و (C) هي الاستجابة الشرطية ConditionelReponse المفرطة وغير الملائمة، و (B) هي الفراغ Blank الكائن في ذهن المسترشد، والذي يمكن حين يملأه المسترشد يكون بمثابة جسر يصل بين (A) و (C) وبذلك يصبح ملء الفراغ بمادة مستمدة من الاعتقادية للمريض هو المهمة العلاجية الأساسية. فعندما يضع المعالج يد المسترشد على أفكاره السلبية ويتم تعديلها وتصحيحها تزول الاستجابة غير الملائمة أو القلق الذي يلزمه.

ج. فنية تقبل المشاعر:

وهي فنية تتلخص في ضرورة أن يتقبل المرشد المشاعر الموجبة التي يعبر عنها العميل بالكيفية نفسها التي يتقبل بها المشاعر السالبة بشرط ألا تتم مقابلة المشاعر الموجبة بالاستحسان أو المدح بل يتم تقبل المشاعر الموجبة كجانب من الشخصية لا يقل ولا يزيد قدرا عن المشاعر السالبة.

وتتضح هذه الفنية العلاجية في إن هذا التقبل الذي يحدث بالنسبة لكل الاتجاهات العدوانية والاتجاهات الاجتماعية ولكل من المشاعر الإثم والتعبيرات الموجبة عن المشاعر هو الذي يعطي الفرد الفرصة لأول مرة في حياته لأن يفهم ذاته على نحو ما هو كائن ففي ظل هذا التقبل الكامل، لا تكون هناك حاجة لدى الفرد لأن يخفي مشاعره السلبية خلف دفاعاته فضلا عن أنه لا يجد فرصة لأن يتجاهل أو يفرط في تقييم مشاعره الموجبة، وفي ظل هذا التقبل الكامل للمشاعر يصل العميل إلى مرحلة الاستبصار وفهم الذات ويمثل هذا الاستبصار جانبا مهما في العملية العلاجية الكلية.

وهذه التقنية تستخدم بشكل كبير في العلاج السلوكي الجدلي (Dialectical Behavior Therapy - DBT) والعلاج بالقبول والالتزام (Acceptance and Commitment Therapy - ACT). (Baer, 2006, 87).

ح. فنية عكس المحتوى:

وتمثل هذه الفنية أهمية كبرى في العلاج غير التوجيهي وهي تعني ببساطة شديدة تكرار المقاطع الأخيرة التييقولها للعميل أو إعادة محتوى ما يقوله للعميل أو تكرار ما يقوله العميل أو جانب مما يقوله بنبرة صوت تبين للعميل فهم المعالج له ولكن دون استحسان أو استهجان أي إعادة صياغة مشاعر العميل في كلمات تعكس جوهرها حيث يحاول المعالج إن يعرض للعميل مرآة لفظية verbal miroir تمكن العميل من أن يرى ذاته بدرجة أكثر وضوحا وتفيدة في التخلص من الصراعات الانفعالية التي تكون مدمرة لتحقيق الذات. ومما لا شك فيه أن فنية عكس المشاعر هي إحدى وسائل تحقيق الشرط المستقل المعروف بالتعاطف.

خ. فنية توضيح المشاعر:

وتعني "إعادة إقرار جوهر ما يحاول العميل قوله " أي انه عندما يختلط الأمر على العميل في محاولته التعبير عن مشاعره، فان مهمة المعالج عندئذ تتمثل في مساعدته على استيضاح هذه المشاعر حتى يتسنى له التعبير عنها بوضوح، ولكن بشرط ألا يتجاوز المرشد ما يعبر عنه العميل بالفعل. أنه من الخطر الحقيقي في تقويل العميل ما لم يقل.

ولما يتحقق المرشد من المشاعر التي يعبر عنها العميل فانه يقوم بإيضاحها له دون قيود أو تأويلات أو امتداح أو انتقاد أو نصيحة، إنما يكون تركيزه مقصوراً على مساعدة العميل على أن يرى بوضوح وان يتقبل تلك المشاعر التي يكون قادراً على التعبير عنها، فان عملية التنفيس تصبح عندئذ أكثر عمقا فتعبر العميل لفظياً عن الاتجاهات الأساسية لديه يؤدي إلى حدوث عملية الاستبصار بشكل تلقائي. (الحارثي، 2019، 151).

د. فنية الأحاديث الذاتية:

تقوم هذه الفنية على فرضية أن الفرد يمكنه مواجهة المواقف الضاغطة والمشاكل والصعوبات التي تواجهه في الحياة إذا استطاع التخلص من الأحاديث الذاتية السلبية والانغماس التي يقولها لنفسه عن نفسه إزاء تعرضه للمواقف الضاغطة والمؤلمة.

ويؤكد ماكينبوم Meichenbaum على الدور الذي تسهم به أحاديث الذات السلبية في حدوث الضغط والاضطراب الانفعالي للفرد، فما يقوله الناس لأنفسهم يحدد الاستجابات السلوكية التي يقومون بها، وأفضل وسيلة للتغلب على أحاديث الذات السلبية هو أن يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار والأحاديث السلبية التي يرددها لنفسه عندما يواجه موقفاً يتسم بالتهديد والضرر لان الإحساس بالضغط هو نتيجة مباشرة لما نقوله لأنفسنا، أي أن الطريقة التي يدرك بها الفرد الأحداث الضاغطة تتأثر إلى حد كبير بما يقوله لنفسه من أفكار وتقديره لإمكاناته ومصادره التي يستخدمها في التعامل مع مصادر الضغط.

وعلى هذا يمكن القول إن أحاديث الذات السلبية تجعل الفرد يشعر بعدم الكفاءة والخوف عند تعرضه للمواقف الضاغطة، وتشجيع الفرد على تحدي ومواجهة الأحاديث الذاتية السلبية وإعادة صياغتها بطريقة إيجابية تعتبر فنية مفيدة في إدارة الضغوط وتشتمل هذه المهنية على ثلاث مراحل:

- **الملاحظة الذاتية:** ويعمل المسترشد من خلالها على تحديد ما لديه من أحاديث سلبية ذاتية أو تخيلات

غير مناسبة، كما يركز على أفكاره ومشاعره وردود فعله الفسيولوجية وما يتصل بعلاقاته الشخصية من سلوكيات، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى تصور للمشكلة والذي يصل المسترشد إليه من خلال توجيهات وإرشادات المرشد. وتعطي إعادة التصور هذه معان جديدة ومختلفة للأفكار والمشاعر والسلوكيات.

- **توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع السلوكيات القديمة:** يدرك المسترشد خلال هذه المرحلة أن ما ي

رده مع نفسه من أحاديث ذاتية يجب أن تعمل على توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع سلوكياته غير المتوافقة المراد تغييرها، على أن يؤثر هذا الحديث الذاتي على الانتباه والتقدير والاستجابات الفسيولوجية واستثارة سلوكيات جديدة، مما يؤثر على أبنية المسترشد المعرفية ويؤدي إلى تغيير سلوكياته المشككة.

- تطوير الجوانب المعرفية المتصلة بالتغيير: وتتضمن هذه المرحلة قيام المسترشد بسلوكيات المواجهة والأحداث الذاتية بصفة يومية، ولا يكفي التركيز على المهارات السلوكية فقط، بل يتم التركيز أيضا على الأحداث الداخلية والأبنية المعرفية الجديدة، ومن ثم يحدث تطوير للجوانب المعرفية التي تتعلق بالتغيير. (Meichenbaum, 1985, pp. 143-182).

ذ. فنية الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموجه:

الإرشاد المعرفي السلوكي عملية تجريبية تعاونية، يشترك فيها المرشد والمسترشد في وضع أهداف العملية الإرشادية وجدول أعمال كل جلسة، وجمع الأدلة المنظمة لصالح أو ضد اعتقادات المسترشد بطريقة تشبه الطريقة العلمية لفحص الفروض. ويتم فحص هذه الفروض باستخدام الأسئلة السقراطية (نسبة إلى سقراط) من قبل المرشد بدلا من التحدي المباشر لأفكار المسترشد واعتقاداته إلى جانب الفنيات المعرفية السلوكية الأخرى. يبدأ المرشد باستخدام الأسئلة السقراطية مع بداية العملية الإرشادية ويستمر في ذلك طيلة الجلسات الإرشادية حتى النهاية. وإلى جانب هذه الفنية الأساسية يطرح المرشد أسئلة مباشرة لجمع معلومات حول تكرار وشدة وديمومة المشكلة وتدخلات أخرى مثل العكس والإيضاح والتغذية الراجعة، وتثقيف المسترشد حول النموذج المعرفي وحول ما يفيد في التغلب على مشكلته ثم يبدأ أو يعود إلى استخدام الأسئلة السقراطية. وتستخدم الأسئلة السقراطية بأسلوبين مختلفين تبعا لظروف المسترشد وظروف المرشد:

في الأسلوب الأول: يقدم المرشد وجهة النظر البديلة على المسترشد مباشرة كأن يشير إلى عدم التناسق ووجود أخطاء في التفكير ويسأل المسترشد عن مدى موافقته وفهمه لذلك.

أما في الأسلوب الثاني: فيكون الهدف من الأسئلة السقراطية:

- 1) توجيه المسترشد إلى تفحص جوانب وضعها خارج نطاق الفحص والتدقيق.
- 2) مساعدة المسترشد في اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الاعتبار من قبل.
- 3) تعويد المسترشد على التروي والتفكير وطرح الأسئلة على نفسه في مقابل الاندفاع التلقائي وتمكينه بذلك من البدء في تقويم اعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعية. (الحارثي، 2019، 165).

ر. فنية إعادة العزو:

تستخدم فنية إعادة العزو عندما يعزوا المسترشدون بشكل غير واقعي الأحداث أو النتائج السلبية للأحداث إلى عجز شخصي (نقص الجهد أو القدرة) ومن ثم يضعون اللوم على أنفسهم وبالتالي يشعرون بالذنب أو القلق أو الاكتئاب، ومن خلال فنية إعادة العزو ويستطيع المرشد مساعدة المسترشد على توزيع المسؤولية بشكل عادل عن الأحداث.

وليس المقصود هنا إعفاء المسترشد من مسؤولياته، ولكن إيضاح العوامل الخارجية المتعددة التي ربما تكون قد أسهمت في الأحداث السلبية التي وقعت له، وعندما يكتسب المرء بعض الموضوعية فإنه يخفف من لومه لذاته، ويقوم المرشد بتصحيح معرفيات المسترشد الخاصة باللوم الذاتي عن طريق معانية الحقائق الخاصة بالحوادث

التي أدت إلى لومه لذاته، وإيضاح المعايير المختلفة لإلقاء المسؤولية والتي يطبقها المسترشد على نفسه. ولا يطبقها على الآخرين. (Perry,&Stupinsky, 2010,676)

ز. فنية تغيير القواعد:

يسمى البعض (الاتجاهات، الأفكار، المفاهيم، البناءات)، وحين تكون هذه القواعد مصاغة في حدود مطلقة، أو تكون غير واقعية، أو مستعملة بطريقة غير ملائمة وغير معتدلة، فكثيرا ما تؤدي إلى سوء التوافق، وكثيرا ما تفضي في النهاية إلى لون من ألوان الاضطراب. ويبدو أن محتوى الأفكار الخاصة بتشفير الخبرات وتسيير السلوك تدور حول محورين رئيسيين: الخطر مقابل الأمان، والألم مقابل اللذة.

وعليه فإن هذه الفنية مؤداها أن تكشف عن أفكار المسترشد ونسلط عليها الضوء، وتساعد على أن يحصها ويقرر ما إذا كانت انخزامية قاهرة للذات ومن الضروري - فضلا عن ذلك - أن يتعلم المسترشد من خبرة ذاتها أن بعض اتجاهاته قد انتهت به إلى غاية من التعاسة والشقاء، وأنه كان أجدى له أن يسترشد بقواعد أكثر اعتدالا وواقعية.

وعلى المرشد هنا أن يقف دوره عند اقتراح قواعد بديلة، يأخذها المسترشد بالتأمل والتمحيص، لا أن يقوم بغسيل مخ ويفرض عليه قواعده واعتقاداته. (محمد جمال الدين، 2018، 120)

س. فنية ضبط الذات:

يعرف الضبط الذاتي على أنه أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم بسلوكياته وأفعاله وانفعالاته عن طريق المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي، ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة.

ويعتبر سكينر أو ل من استخدم الضبط الذاتي في العصر الحديث، في حين يعد ماكينوم أو ل من طور هذا الأسلوب، , قد قام كانفرو وجولدستون (Kanfer& Goldstein 1984) بوضع نموذج في الضبط الذاتي اشتمل على ثلاث مراحل هي:

● مرحلة المراقبة الذاتية:

تمثل هذه المرحلة بانتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل متعمد لسلوكياته، مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك، وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهذا فإن هذه المرحلة تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد.

● مرحلة التقييم الذاتي:

يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه، وفقا للمعلومات التي حصل عليها من خلال مراقبته لسلوكه، ثم يقوم بمقارنة سلوكه بالمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك، إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه.

● مرحلة التعزيز الذاتي:

يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته للحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في عملية ضبط الذات لما تشتمل عليه من عمليات دفاعية.

ومما سبق ذكره، يمكن القول أن أسلوب الضبط الذاتي يساعد على زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه والتي تقود إلى الانفعالات المزعجة والأداء غير الملائم، وزيادة فاعليته في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث، كما أنه يساعد على اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية والتي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفي، وبالتالي يمتلك الفرد القدرة على الاستثارة الذاتية والتفرقة بين النشاط الذاتي المصدر وممارسة التغذية الراجعة وتوجيه السلوك.. (Kazantzis, & Freeman, 2010 pp. 97-100)

1.7.2 الفنيات المعرفية Cognitive techniques:

هي الفنيات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكه للبيئة وتنظيمها، أو الطرق التي يستجيب بها للمثيرات، أو المنهج الذي يسلكه في السيطرة عليها وتوجيهها، فهي طرق أو سبل أو استراتيجيات الفرد المميزة في استقبال المعرفة والتعامل معها وإصدارها، ومن ثم الاستجابة على نحو ما، أي: إنها طريقة الإنسان في التذكر والتفكير، وهي فنية الفرد الذي يرتبط بتجهيزه أو تناوله للمعلومات، فهي خطة أو برنامج داخلي لاختيار أنواع محددة من المعلومات لمعالجتها، أو لأداء عمليات عقلية محددة في المعلومات فرع من معالجتها، وهي عدة أساليب منها:

أ. **المحاضرة: Lecturing** وهي فنية تدريبية يستخدم المرشد فيها الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المرشد إلى المسترشد، ويلاحظ على هذا الفنية أن المسيطر على الموقف الإرشادي هو المرشد، فهو يقوم بإرسال المعلومات وشرحها وتوضيحها باستخدام الرموز اللفظية، وتقتصر مشاركة المسترشد أو المتدربين بصدقة عامة على الاستماع والإصغاء.

ب. **الحوار والمناقشة: Dialogue and discussion** حيث تدور هذه الطريقة حول إثارة تفكير ومشاركة الأعضاء، وإتاحة الفرصة للأسئلة والمناقشة، مع احترام آرائهم واقتراحاتهم، وهذه الطريقة تساعد في تنمية شخصية الأعضاء معرفياً وجدانياً ومهارياً، فهي طريقة تقوم في جوهرها على البحث وجمع المعلومات وتحليلها، والموازنة بينها، ومناقشتها داخل المجموعة الإرشادية، بحيث يطلع كل عضو على ما توصل إليه بقية الأعضاء من محتوى، وبحث، ومعرفة، وخبرة.

ت. **الوعي والاستبصار ومراقبة الذات: awareness, Insight, self-observation** حيث يشجع العميل على التعبير عن نفسه في هدوء، وتعليمه بعض الأفكار والعبارات المنطقية الإيجابية غير الانفعالية، فضلاً عن تشجيعهم على تغيير سلوكهم وانفعالاتهم ومراقبة سلوكهم، وينبغي للعميل الاعتراف بأنه يعاني من أفكار خاطئة، مما يؤدي ذلك إلى تغيير في الإدراك، ورفض الأفكار الخاطئة واستبدالها بأخرى صحيحة واقعية وأكثر إيجابية، واستشعار الراحة النفسية المترتبة عليها.

ث. الاستبطان: Introspection (معرفة الباطن) هو معاينة الفرد لعملياته العقلية، أو هو المعاينة الذاتية. ويعرفه بعضهم بأنه: ملاحظة الشخص لما يجري في شعوره من خبرات (حسية، أو عقلية، أو انفعالية) ملاحظة منظمة تصف هذه الحالة، وتحللها، وتؤولها أحيانا، سواء أكانت حاضرة كحالة الحزن أو الغضب، أم ماضية كذكرات الماضي في مختلف المواقف.

ج. فنية وقف الأفكار: thoughtstopping وهذه الفنية يطلب من العميل أن يغمض عينيه، وأن يخطر في أفكار غير مرغوبة، ثم يصرخ المرشد بصوت عال قف، ويؤدي ذلك بالعميل إلى وقف الأفكار غير المرغوبة، ويكرر ذلك مرة أخرى، ثم يطلب من العميل أن يقوم بذلك بنفسه بصوت عال، وأن يكرر ذلك في المنزل، ومن الفنيات المعرفية الأخرى التي يستند إليها الإرشاد العقلاني الانفعالي:

ح. فنية التخيلات العقلية والانفعالية: Emotive rational imaginary حيث يطلب من العميل أن يتخيل نفسه في موقف الانفعال المؤلم، فإذا فعل ذلك فإن المرشد يطلب منه أن يتخيل نفسه وقد غير من هذا الانفعال إلى انفعال أقل في المستوى منه، وفي كل مرة يسأله المرشد عن شعوره، ثم يعود فيطلب منه أن يحدث نفسه بعبارات تخفف من الفعل، وبعد ذلك يطلب منه المرشد أن يكرر ذلك التخيل الانفعالي العقلاني لمدة أسبوع أو أكثر، وتسمى هذه الفنية بالاسترخاء التخيلي الذاتي الموجه-Self-guided imagery relaxation، ويقصد به تعلم العميل على تخيل أصعب المواقف التي مر بها مع أصعب الأشخاص الذين تعامل معهم في حياته، وإظهار مشاعره السلبية حول هذه المواقف. وهذا الشخص وكأنه يعيش فعلا مع ذلك الشخصي في ذلك الموقف أثناء تخيله هذا معبرا عن كل اضطراباته الانفعالية بسببها، ثم يطلب منه أن يظهر هذه المشاعر، ويستبدلها بأخرى أقل حدة ليهدأ، ثم يسأله عما فعله لتهدئة نفسه حتى وصل إلى هذه الحالة الأقل توترا مما كان عليه في بداية استرخائه التخيلي.

خ. التحصين التدريجي: Detensitization وتقوم هذه الطريقة بتشجيع العميل على مواجهة مواقف القلق تدريجيا، ويتمثل الهدف من ذلك في تحديد المشاعر العصيبة بالقاء الحساسية المبالغ فيها نحو الموقف، ويكون ذلك من خلال التعرض التدريجي للمواقف المثيرة للقلق مع إحداث استجابات معارضة لهذا القلق أثناء عرض كل درجة منه، إلى أن يفقد هذا الموقف تماما خاصيته المهددة، ويتحول إلى موقف محايد، أي إلى أن تلغ العلاقة الاشتراكية بين المثير والاستجابة.

د. السلوك التوكيدي: Assertive behavior هو قدرة الشخص على التعبير الملائم "لفظا وسلوكا" عن مشاعره وأفكاره وآرائه ومواقفه تجاه الأشخاص والأحداث، والمطالبة بحقوقه دون ظلم أو عدوان ويتركز توكيد الذات على تقدير الذات أي رؤية الفرد نفسه وما فيها من قدرات وكفاءات، وتقييم الفرد لتقدير الآخرين له، ومدى احترامهم له ومكانته عندهم " فالمتزن يقدر نفسه حق قدرها دون غطرسة، بخلاف المتكبر والباخس نفسه حقها، وأهم فنيات التدريب على السلوك التوكيدي هي:

- وضع مدرج للسلوك التوكيدي المراد طبقا لواقع الشخص وما يعانيه، بحيث يبدأ بالأهون ثم الأشد منه وليس العكس ممارسة فنية التكرار والإعادة " تطبيق عملي بمثابة " بإعادة السلوك والتدريب عليه مرارا حتى إتقانه.

- استخدام فنية الاستجابة الفعالة : استعمال السلوك التوكيدي الذي يحقق المطلوب الأدنى بأدنى ثمن نفسي، والبدء بذلك قبل ما هو أشد منه.

- استخدام فنية التصاعد في السلوك التوكيدي.

ذ. **فنية التدريب على حل المشكلات: Problemsolving technique** هناك عدة مراحل يجب اتباعها في أشياء حل المشكلة المطروحة وهي:

- مرحلة إدراك وجود المشكلة، وفيها يدرك الفرد بأن لديه مشكلة، فمن المهم أن ينتبه إلى مشاعره عندما يكون متوترا - مضطربا - مثارا.. إلخ. فالمثير يذكر بأنك قلق، فهناك شيء ما غير سليم

- خفض الإثارة: عن طريق التوقف عن التفكير التلقائي (قف، وفكر قبل أن تتصرف)، فضطرب النفس يكسر دائرة الإثارة المفرطة، وفرط الإثارة يمكن أن يستثير سلوكيات غير مرغوبة لأنها تستطيع أن تقطع تسلسل حل المشكلة

- وضع صياغة للمشكلة من خلال التركيز على المطلوب عمله، وليس من خلال مسبب الإحباط، وتقدير حجم المعلومات المتاحة، ثم عرض المشكلة في شكل يمكن حله بشكل إيجابي، وبهذا نحدد الهدف.

- التفكير بطريقة الحل البديل: يشهر إلى السلوك العقلي المنتج لحلول بديلة عديدة لمشكلة واحدة للاختيار من بينها.

- التفكير بالعواقب، فإذا فكر الفرد وعواقب الفعل الذي سيقوم به سواء أكان على نفسه، أو على الآخرين، أو الأشياء المحيطة به " سيكشف عن هذا الفعل.

- مهارة التفكير العلمي: وفيها يتم تقديم إجابات عن الأسئلة، مثل: لماذا؟، كيف يمكن؟

- تقييم النتائج من خلال النظر إلى السبب والنتيجة والعلاقات بينهما، والتعلم من النتائج، وهل وصلت إلى اختيار جيد أم لا؟، والتعلم من الأخطاء، وتجنب لوم الذات على محاولة تغيير التفكير الضعيف غير المجدي، وتعلم القيمة الاستراتيجية لحل المشكلات.

ر. **التغذية الراجعة: Feed back** يقصد بالتغذية الراجعة تقديم معلومات من المتحدث والسماع حول الأفعال والأقوال التي تتم أثناء العملية الاتصالية المحدودة، وهي إعطاء المسترشد أو الفرد الذي تحدث معه معلومات حول أداء مهمة معينة والهدف هو ليس إطلاق الأحكام على ادائه، وإنما تزويده بمعلومات وتوجيه دعم له على ما أنجز، وما يمكن أن ينجز والهدف هو فهم وملاحظة ما تم إنجازه بنجاح، ومن ثم

إدراك وتصحيح أية مشاعر تحدث لدى الفرد، أو الطالب أثناء الإنجاز، وهكذا ترى أن التغذية الراجعة تساعد الفرد في تحسين أدائه، أو إنجازه للمهام، وكذلك تمكنهم من معرفة النقاط الإيجابية في العمل، والنقاط السلبية من أجل تصحيحها، والتغذية الراجعة أيضا هي إخبار شخص ما كيف أثرت كلماته أو أفعاله عليك، وهي بذلك توفر فرصة للأفراد لفهم أنفسهم، وتمنحهم فرصة التغيير إذا أرادوا ذلك. (Beck, 2011, pp 23 - 45)

1.7.3 الفنيات الانفعالية Emotional techniques

إن عملية التنفيس الانفعالي الذي تتضمنه الفنيات الانفعالية يعتبر أمر ضروري لكي يستطيع كل من العميل والمرشد التعامل مع العقد والصراعات الانفعالية عن طريق إطلاقها والتعبير عنها وتمثل الفنيات الانفعالية في:

- أ. الصمت السلبي **negative silence** قد يكون مجرد الاستماع في صمت لقصة العميل وشكواه هم كل المطلوب، وخاصة مع الاضطرابات السطحية
- ب. التنفيس **Catharsis** فيعملية التنفيس هذه يشجع المرشد العميل، على ان يقوم بالتعبير الحر المنطلق عن الذات.

ت. التنفيس الانفعالي العملي **functional discharge of emotions**

ويعني أن يعيش هذه التجارب مرة ثانية بمصاحباتها الانفعالية، فهو قريب الشبه بعملية التحول **Transference**، وقد يقوم المرشد بتقديم المقترحات في هذا الصدد عن طريق الأنشطة أو العلاج عن طريق لعب الدور.

ث. التلخيص **Reduction** إن استجلاء تلخيص المشاعر يوجد نوعا من التكامل بين التعبير الممتد أو المشوشة التي يرددها العميل، ولكنه لا يذهب أبعد مما عبر عنه العميل من غير أي تغيير أو إضافة.

ج. إعادة تنظيم العبارات والألفاظ **Changing one's language and expressions** إن عملية عكس المشاعر قد تستبدل بالألفاظ وعبارات أكثر تنوعا وثراء من تلك التي يستعملها العميل، وقد تساعد بسبب ذلك على أن يكون أكثر فهما وأكثر قدرة على التعبير عن مشاعره.

ح. التعبير عن المشاعر المكبوتة العلاج الجشطالتي (**Gestalt Therapy**) يركز العلاج الجشطالتي على أهمية التعبير الكامل عن المشاعر المكبوتة كوسيلة للتحرر النفسي والتصالح مع الذات والماضي، Perls, F. S. (1973)

خ. القبول والقبول: العلاج بالتقبل والالتزام **(Acceptance and Commitment Therapy - ACT)** يركز ACT على قبول التجارب السلبية بدلا من مقاومتها، مع العمل على الالتزام بأهداف حياتية ذات معنى. هذه التقنية تعزز من القدرة على التصالح مع الماضي دون السماح له بالتحكم في الحاضر (Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011).

1.7.4 الفنيات القائمة على التعلم الاجتماعي

أ. **فنية النمذجة والمحاكاة: Modling** هي جزء رئيس من التدريب التوكيدي التي تعلم الفرد كيفية التفاعل مع الآخرين بشكل أكثر راحة وفاعلية، وفيها يتم مراقبة نماذج سلوكية مرغوبة، لكي يتعلموا بطريقة بديلة مهارات التعلم بدون الحول عملية تشكيل طويلة. (الشبيبي الجوهرة بنت عبد القادر طه 2015، ص 81)

ب. **التقليد ولعب الدور: Roleplaying** وهي القيام بإجراءات تدريبية على أداء السلوك الإيجابي والتدريب على توكيد الذات، وخاصة للأعضاء الذين يخافون من الإفصاح عن انفسهم أمام المجموعة؛ خشية النبذ أو الرفض فالمجموعة الإرشادية توفر لهم فرصة الكشف عن ذواتهم، فلعب الدور يستلزم إعادة تكوين البناء المعرفي حول المواقف التي يتم الكشف عنها بالخبرة، كما أن التعلم الذي يحدث من خلال المحاكاة والتقليد مشابه للتعلم الذي يتم من خلال لعب الدور.

1.7.5 الفنيات السلوكية – Behavioral techniques

هنالك عدة أساليب إرشادية سلوكية فعالة تتمثل في:

أ. **الواجبات المنزلية: Assignments and homework** وهي عبارة عن مهام يكلف المرشد العميل بالقيام ببعض التدريبات المنزلية، مثل: قراءة بعض الكتب التي تدعو إلى التفكير العلمي، عمل جدول للإيجابيات والسلبيات؛ حيث إنها تساعد الأعضاء على أن يطبقوا ما تعلموه في البرنامج في الحياة اليومية وخارج المجموعة الإرشادية.

ب. **فنية ضبط المثيرات: controlling stimulus** حيث يعلم المرشد بعض الأحيان العميل علي كيفية التحكم في مثيرات معينة، مما يجعل احتمالية تصرفاتهم الغير مقبولة قليلة. وبهذا فإن هذه الفنية تهدف إلى إعادة بناء الوسط المحيط بالعمل؛ حتى لا يتعرض العميل لأي مثير يحفز على التصرف بشكل غير مقبول، مثل: العميل السمين يمكن أن يرشده إلى تجنب أماكن بيع الشوكولاتة.

هذه بعض الفنيات التي حاول الباحث أن يطلع عليها قصد الاعتماد عليها في بناء الخطة الإرشادية ولكل منها الأثر والفائدة التي تسهم تحقيق فاعلية البرنامج، ولكن الباحث سينتقي من هذه الفنيات ما يتناسب مع فكرة البرنامج الإرشادي، والعينة التي سيتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها. (عتيق، عمار عابد عبد الرحمن، 2019، ص 12)

ت. **التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما):**

وهو يعتبر تصميم تصوير مسرحي لعرض المشكلات النفسية من خلال شكل تعبير حر في موقف اجتماعي يقدم فرصة الاستبصار الذاتي أو التنفيس الانفعالي التلقائي، وتتلخص فكرة السيكودراما في أن يشارك أحد أعضاء المجموعة الإرشادية في أداء موقف تمثيلي على المسرح أمام الأفراد والمرشد فيقوم بأداء دور البطل الرئيسي، وقد يشارك المرشد في التمثيل لغرض التفسير والتوجيه، أما المسترشدون يختصوا بتأليف الموضوع وقد يقدم المرشد المساعدة لهم في التأليف، ويعبر المسترشد من خلال العرض عن آرائه ومشاعره وعلاقاته في العوامل المتعلقة

بمشكلته، وبعد انتهاء التمثيل يبدأ الأعضاء بمناقشة أحداث التمثيل والقيام بالتعليق عليه وعرض ما يمكن استنتاجه من خبرات ومواقف ومشكلات الممثلين.

وفي أثناء التمثيل يمكن أن يقوم المرشد بالتالي:

- أن يلفت نظر الجماعة لمعرفة مفاتيح حلول معينة أثناء لعب الدور مثل مشاهدة الحركات التعبيرية.
- يمكن لأي عضو أن يقوم بتوقف التمثيل من خلال رفع إصبعه فيوقف المرشد العرض التمثيلي ويسمح له بالتحدث لكي يتيح الفرصة للممثلين لإشراك المشاهدين ولكي يعبروا عن مشاعرهم لما يقومون به.

- يعبر كل ممثل على ما فكر فيه وما شعر به في أثناء لعب الدور وتعبير الجماعة عن ردود الفعل عندها بعد الانتهاء من التمثيل. (الخطيب، 2007، ص 186)

ث. التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودراما):

وهو يقوم بالتركيز على القواعد الاجتماعية المعروفة للفرد من خلال علاقته مع الآخرين، فهي تشمل المشكلات ذات الطابع الجماعي والتي تنصل بوظيفة الجماعة أو يكون تركيبها كالمشاكل الدينية العامة والاجتماعية والاقتصادية، والتي تسبب الاضطراب للمجتمع والتوتر ولا تقوم بالتركز على مشكلة فردية تخص فرد معين كما في السيكدوراما، لأن أهم شيء فيها هو الجماعة. (البيلاوي وآخرون، 2005، ص 135-136)

فتعتبر السوسيودراما توأماً للسيكدوراما إلا أن السيكدوراما تهتم بالمشكلات الخاصة والتي يتعرض لها كل فرد على حدي. (أبو سعدة، 2012، ص 33).

ج. التغذية الراجعة:

تعد التغذية الراجعة يتم استخدامها في الإرشاد الجماعي عن طريق تنفيذ المهارات ومراجعة المعلومات التي يتم تقديمها مع أعضاء الجماعة الإرشادية، لكي يؤدي إلى تثبيت المعلومات والأفكار وتعديل المهارات والأفكار الخاطئة لدى أعضاء الجماعة الإرشادية. (أبو سعدة، 2012، ص 33)

ح. المحاضرات والمناقشات الجماعية:

تعتبر من أساليب الإرشاد الجماعي والذي يسيطر عليه الجوشبه العلمي ويقوم عنصر التعليم وإعادة التعليم بأداء دوراً هاماً فيه، فيقوم المرشد بإلقاء محاضرات بسيطة على المسترشدين وتكون متضمنة لمناقشات تعمل على تغيير آراء واتجاه المرشدين، وهذه الموضوعات تكون على تأثير الحالة الانفعالية على الجسم والإرشاد الديني ومشكلات التوافق النفسي والاضطرابات النفسية، أي أنها تتصل بجوهر المشكلة الذي يعاني منه أفراد الجماعة الإرشادية.

خ. التقييم الموضوعي للحدث:

نجد أن التقييم الموضوعي للحدث يتم استخدامه في تعديل الأفكار اللاعقلانية ولها العديد من التقنيات كتقنية "أسوأ الاحتمالات" حيث يطلب من المسترشد أن يقوم بتحديد التوقعات السلبية التي قد تحدث ما دام لم يتم العمل ما تم القيام بمقارنتها مع باقي توقعات الأعضاء، كذلك أيضاً تقنية "لعبة الشائعات" فيقوم المرشد بإعطاء المسترشد ورقة تحتوي على خبر ويطلب منه أن يقرأ الورقة بأسلوبه للعضو الجالس بجانبه ويحفظ بالورقة وهكذا يقوم كل عضو بنقل الخبر المكتوب في الورقة حتي العضو الأخير فيظل منه المرشد أن يذكر نص الخبر الذي وصله ويقوم بمقارنته مع المدون في الورقة للتعرف على ما تم إضافته وما تم حذفه، ونجد أن هذه اللعبة تعكس نظرة الإنسان في الحياة التي قد يقوم بتشويه الحقائق في بعض الأحيان. (أبو سعدة، 2012، ص 36)

د. التساؤل:

تعتبر من أهم الفنيات في الإرشاد الجماعي فلا يمكن أن تخلو الجلسة من طرح الأسئلة فيقوم المرشد في افتتاح الجلسة باستخدام التساؤل وأيضاً أثناء المناقشة لكي تحفزهم على التعبير عن أنفسهم. (أبو سعدة، 2012، ص 37)

ذ. مجموعات التوجيه:

يعتبر "روجرز" (1970) هو مبتكر أسلوب جماعة المواجهة في عملية العلاج النفسي والإرشاد الجماعي، حيث تقدم فرصة مواجهة أساسية في حدود خبرة جماعية مكثفة في فترة تتراوح من (20-60) ساعة، وأعضاء يتراوح عددهم من (5-10) أفراد لديهم مشكلات متماثلة، ويمكن استخدام تلك الطريقة في مراكز الإرشاد أو النوادي أو المدارس أو العيادات النفسية، وتهدف هذه الطريقة إلى زيادة وعي الأعضاء وارتباطها ببعضهم البعض ومع الآخرين. (أبو سعدة، 2012، ص 38)

• فنيات أخرى تم اعتمادها في البرنامج الارشادي:

- التمرينات الروحانية:

تعتبر التمرينات الروحانية طريقة علاجية كما تهدف إلى تهذيب الضمير وتنقية النفس وتقوية العلاقة بالله وتعمل على تطابق الأفعال بالأقوال، وتنشأ هذه الفنية على أسس اجتماعية ودينية ونفسية وعند ممارسة هذه الفنية يجب الاهتمام بالعمليات الآتية: تكوين الضمير الحسي والشكر لله وتحسين العلاقات مع الآخرين وتغذية مصادر الثقافة الدينية في التوبة والدعاء والاستغفار. (أبو سعدة، 2012، ص 38)

وقد تم التركيز على هذه التمارين بشكل كبير في البرنامج الارشاد المطبق في الدراسة، حيث لوحظ اهتمام كبير من المسترشدين ووجود حاجة إلى هذا الجانب لديهم

ملاحظة: يمكن استبدال مصطلح الروحانية إلى الايمانية أفضل كونها أقرب إلى ثقافتنا وقيمنا.

- المواجهة التدريجية للماضي: العلاج السلوكي المعرفي (Cognitive Behavioral Therapy - CBT)

يعتمد العلاج السلوكي المعرفي على المواجهة التدريجية للمخاوف والتجارب

السلبية كجزء من العلاج السلوكي. يستخدم **CBT** هذه التقنية لمساعدة الأفراد في تقليل استجاباتهم العاطفية للتجارب السلبية. (Foa & Rothbaum, 1998, p45).

- إعادة تقييم الأحداث الماضية: العلاج المعرفي (**Cognitive Therapy**): يركز العلاج المعرفي على إعادة تقييم الأفكار والمعتقدات السلبية المرتبطة بالتجارب السابقة، مما يساعد في تغيير الطريقة التي يرى بها الفرد تلك التجارب والتقليل من تأثيرها (Beck, 2011, p 98).
- التعبير عن المشاعر المكبوتة: العلاج الجشطالتي (**Gestalt Therapy**) يركز العلاج الجشطالتي على أهمية التعبير الكامل عن المشاعر المكبوتة كوسيلة للتحرر النفسي والتصالح مع الذات والماضي (Perls, 1973, p 120).
- القبول والقبول: العلاج بالقبول والالتزام (**Acceptance and Commitment Therapy - ACT**): يركز **ACT** على قبول التجارب السلبية بدلاً من مقاومتها، مع العمل على الالتزام بأهداف حياتية ذات معنى. هذه التقنية تعزز من القدرة على التصالح مع الماضي دون السماح له بالتحكم في الحاضر (Hayes & Wilson, 2011, p215).

1. البرنامج الإرشادي:

يعتبر الإرشاد النفسي هو العملية التي تسعى إلى تقديم المساعدة للأعضاء لكي يفهموا مشاكلهم ويتجاوزوها مهما كان نوع هذه المشاكل (انفعالية وسلوكية ومدرسية ونفسية)، ولابد من القيام بوضع برامج إرشادية منظمة ومبنية على مجموعة من التقنيات التي تم استمدادها من نظريات الإرشاد النفسي المتعددة بما قد يتلاءم مع نوع المشاكل والخصائص التي يتصف بها الأعضاء الذين سوف يحصلوا على الاستفادة من البرنامج.

1.1 مفهوم البرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "برنامج منظم ومخطط في ضوء أسس علمية يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والصحة النفسية والتوافق الاجتماعي والتربوي السليم حيث يقوم بإعداده المرشد النفسي وبمساعدة فريق يتكون من الأخصائي الاجتماعي ومدير المدرسة والأسرة". (ملحم، 2007، ص 19)

وعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "برنامج التوجيه والإرشاد النفسي باختصار هو: ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ ولمن؟ ومتى؟ وأين؟ ويتمثل دور المرشد النفسي في وضع الخطة الإرشادية النفسية والتربوية من حيث أنه يساهم في تحديد أهداف البرنامج ويعترف على حاجات المتعلمين ويربط بين مختلف ووجوه البرنامج بشكل يتماشى

مع تسلسل الخدمات الإرشادية والمناهج الدراسية كما أنه يساهم في تطوير برامج الإرشاد وتقييمها". (العاسمي، 2011، ص 15)

وعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة الخطوات المحددة والمنظمة التي تستند في أساسها على نظريات وفنيات الإرشاد النفسي التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي ومساعدتهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة". (العريزي، 2011، ص 9)

ويعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية ويحتوي على مجموعة من الخدمات تساعد على حل المشكلات التي تواجه الأفراد في مجالات التوافق والتكيف والانسجام والتغلب على الاضطرابات النفسية والاجتماعية وفق أهداف الإرشاد والتوجيه الأمر الذي يؤدي إلى توافق الفرد والتحصين ضد المشكلات والتغلب عليها فالبرنامج الإرشادي عبارة عن عملية أو علاقة تساعد الناس في عملية الاختيار والوصول إلى أحسن الخيارات المناسبة وهي عملية تعلم ونموذائية من الممكن أن تترجم إلى فهم أفضل لدور الإنسان والسلوك بفاعلية وإيجابية". (الدهري، 2008، ص 476)

1.2 أهداف البرنامج الإرشادي:

تهدف البرامج الإرشادية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي من خلالها يمكن حل المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تعاني منها الأفراد في مختلف ميادين حياتهم وهي:

- مساعدة المسترشد لإدراك ذاته وفهمها بموضوعية دون حدوث تحيز وذلك لهدف التغلب على نقاط الضعف في النفس وتشجيعها على التغيير الإيجابي.
- تحقيق الصحة النفسية عن طريق شعور الفرد بالرضا عن نفسه والسعادة عند اندماجه مع البيئة المحيطة به.
- تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والشخصي والمهني والأكاديمي، فكل برامج الإرشاد تسعى إلى تحقيق هدف ما لدى المسترشد، فبعض البرامج يقوم بالتركيز على الجانب الشخصي للمسترشد وهو الذي يعاني من مشاكل في التفاعل الاجتماعي والبعض الآخر يركز على تحقيق التوافق بين المسترشد ومهنته، والبعض الآخر يتناول نقاط الضعف في الجانب الأكاديمي ويهدف إلى تنميته بطريقة فعالة وإيجابية. (العاسمي، 2011، ص 75)

1.3 الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

يعتبر عند بناء وتصميم البرنامج الإرشادي يجب أن يؤخذ في الاعتبار النقاط التالية وذلك لنجاح وضمان البرنامج الإرشادي، وهما:

1. مراعاة الفروق بين الجنسين.

2. مراعاة العمر الزمني للأفراد الذين يشاركون في الخصائص والبرنامج النمائية حيث إن البرنامج الإرشادي الذي يمكن تطبيقه على الأطفال لا يمكن تطبيقه على الراشدين أو المراهقين وذلك بسبب اختلاف خصائص النمو لكل مرحلة واختلاف العمر الزمني لكل منهم.
3. طبيعة ونوع المشكلة التي يعاني منها الأعضاء في البرنامج.
4. مراعاة أن يكون البرنامج يتميز بالواقعية في حدود الإمكانيات الممكنة والمتاحة.
5. مراعاة احتياجات النمو لكل مرحلة التي يمر بها الأعضاء المشاركون في البرنامج لأن كل مرحلة لها المطالب والمهام التي تميزها. (حسين، 2004، ص 283)

1.4 مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

يمتلى ميدان الإرشاد النفسي بالعديد من النظريات الإرشادية والتي تشمل نظرية الإرشاد السلوكي والنظرية التحليلية والتعديل السلوكي عند "سكندر" والإرشاد العقلاني الانفعالي والإرشاد بالواقع وغيره من النظريات العلاجية والإرشادية، ولبناء محتوى البرنامج يتم الاعتماد على عدة مصادر منها:

- أ. الإطار النظري الذي يظهر متغيرات الدراسة.
- ب. الدراسات السابقة الأجنبية والعربية التي تكون متعلقة بعمل برامج إرشادية في مجال الدراسة.
- ج. الدراسات الاستطلاعية الميدانية والتي تتم من خلال التقارير الذاتية لأفراد العينة الاستطلاعية.
- د. الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسة. (أبو سعد، 2012، ص 41)

1.5 خطوات بناء وتنفيذ البرنامج الإرشادي:

1. تحديد أهداف البرنامج الإرشادي.
2. دراسة شاملة لحاجات أفراد الفئة المستهدفة.
3. تحديد الإمكانيات المتوفرة والناقصة التي يجب العمل على إتاحتها.
4. اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف.
5. اختيار تصميم تجريبي مناسب للمشكلة.
6. اختيار محتوى البرنامج الإرشادي.
7. التحكم على البرنامج.
8. تحديد الإجراءات التنظيمية للبرنامج الإرشادي.
9. تنفيذ البرنامج.
10. تقييم البرنامج الإرشادي.
11. إنهاء الجلسات الإرشادية.
12. كتابة التقرير النهائي. (أبو سعد، 2012، ص 46-47)

1.6 مهارات البرنامج الإرشادي:

• مبررات الاعتماد على المهارات المبرمجة:

نجد المهارات المبرمجة يتم الاعتماد عليها في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، وهذا لأنها تساعد على عملية التجديد والابتكار، وتثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم على تعلم الكثير، وتشاركهم في زيادة تحصيلهم الدراسي، وتنمي الاتجاهات الإيجابية تجاه المادة المتعلمة، وتعمل على توفير الوقت، فقد أصبح التعامل مع المهارات المبرمجة أمر ضروري من ضرورات الحياة المعاصرة. (أبو الفتوح القراميطي، 2008، ص115).

وبهذا أصبحت الحاجة ملحة ليتم إكساب هؤلاء الطلاب المتأخرين دراسياً لعملية الارتقاء بنموهم العقلي الإبداعي والمعرفي، ومهارات الإرشاد الانتقائي المتنوعة والمختلفة من خلال استراتيجية حديثة، فقد أصبح المهارات المبرمجة هي لغة وروح هذا العصر، بل محوره الرئيسي في التناغم مع تكنولوجيا هذا العصر المتقدم.

• أهم المهارات ذات العلاقة بالبرنامج:

هناك العديد والكثير من المهارات التي تكون على صلة ببرنامج الارشاد الانتقائي، وهذه المهارات تكون على النحو التالي:

❖ **مهارة توكيد الذات:** وتعرف هذه المهارة بأنها: "عبارة عن المهارة الاجتماعية المتواجدة في مواقف الحياة، والتي تشير إلى ثقة الفرد بنفسه، والقدرة الفائقة على التعبير عن مشاعره السلبية أو الإيجابية بصورة مناسبة ومقاومة للضغوط التي يمارسها الآخرون، وهذا لإجباره على مجيء ما لا يرغبه، أو إنهاء التفاعلات الاجتماعية، أو البعد عن ما يرغبه، والتشجيع بالبدء أو الاستمرار في، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها، وبهذا فإن جوهر توكيد الذات هو تعبير الفرد عن ذاته، وما يحمله من آراء دون أن يحدث أي انتهاكات للمعايير والقيم الاجتماعية المنتشرة، ونتيجة ذلك نجد أن مهارة توكيد الذات عامل من العوامل المهمة في قدرة الفرد على حل المشكلات. (عبد الوهاب، 2009، ص15).

وقد ذكر النشاشيبي بأن مهارة توكيد الذات عبارة عن: "مهارات سلوكية سواء كانت لفظية أو غير اللفظية، وموقفية، ونوعية، وتكون مقاومة للضغوط التي يقوم الآخرون بممارستها لإجباره على إتيان ما لا يرغبه، أو البعد عما لا يرغبه، أو إنهاء التفاعلات الاجتماعية، أو المبادرة ببدء عملية الاستمرار". (النشاشيبي، 2003، ص21).

كما تعرف مهارة توكيد الذات بأنها: "عبارة عن قدرة الفرد على التعبير المناسب سلوكاً أو لفظاً عن مشاعره وأفكاره وآرائه، وهذا يكون تجاه المواقف والأشخاص المتواجدة من حوله، والمطالبة بحقوقه التي يستحقها دون أن يتواجد أي ظلم أو عدوان على هذا الحق". (Mehmet, 2004, p:22).

ومن خلال هذه التعريفات التي تم ذكرها، يعرف الباحث مهارة توكيد الذات على أنها: مهارة من المهارات السلوكية المختلفة التي من الممكن أن تكون نوعية أو لفظية، تجعل الفرد له القدرة الفائقة في الدفاع عن نفسه دون أن يتواجد أي قلق أو خوف، ويعبر عما بداخله من المشاعر الصادقة، دون أن يحدث الاعتداء على حقوق الغير من الأشخاص.

❖ **مهارة تقدير الذات:** يعتبر تقدير الذات أحد أهم الحاجات الانفعالية والنفسية الأساسية للفرد، ويكون على ارتباط وثيق بمفهوم آخر في الشخصية الإنسانية، وتعتبر مهارة تقدير الذات أساس وأقدم مفهوم الذات، وقد رأى روجرز أن الذات هي مركز بناء الشخصية ومحورها، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية والنواة أنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه والقيم السلبية والإيجابية التي تكون على علاقة بهذه الإدراكات عبر تجارب الفرد في بيئته، وتكون على تأثر بالتعزيز وبالأشخاص المهمين لديه. (Corey, 2009, p: 24).

تعرف مهارة تقدير الذات على أنها: "القيمة التي يعطيها الأفراد لذواتهم المدركة، فإذا كان الشخص راضيا عن ذاته ويشعر بأهميتها وقيمتها نجد تقديره الذاتي عاليا، أما إذا كان هذا الشخص ينظر لنفسه بشكل سلبي فإن تقديره لذاته يكون منخفض". (الخطيب، 2004، ص41).

ف نجد أن مهارة تقدير الذات عنصر هام وأساسي في شخصية الفرد، ولكي يتم توضيح الأهمية الكبيرة لتقدير الذات في سلوك الفرد وشخصيته، لابد من ذكر السمات والخصائص التي تصاحب الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع، وأيضا الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض. نجد الأفراد التي يتسموا بتقدير ذات منخفض يعرفوا بالتشاؤم والقلق والشك، ويكونوا غير قادرين على تقبل المشاركة والمساعدة مع الآخرين عندما يكونوا في حاجة إليها، ونجد المراهقون الذين لديهم تقدير ذات منخفض عرضة للرفض والنقد من الآخرين وهذا بسبب المدعمات الساخرة التي يضعونها لأنفسهم وهذا يتم عن طريق آرائهم المتدنية في ذواتهم. (كفاي، 2009، ص31).

أما الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات نجدهم على ثقة كبيرة من أنفسهم وقادرين على تحمل المسؤولية ومتفائلين ومتفهمين، ويتصفوا بالقدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية والمرونة ولديهم حساسية لحاجاتهم وحاجات الآخرين، ويكونوا على ثقة كبيرة بآرائهم وأحكامهم، وهما أكثر الأشخاص تقبلا للنقد. (كفاي، 2009، ص33).

❖ **مهارة حل المشكلات:** تعرف مهارة حل المشكلات بأنها: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعارف والمعلومات التي سبق له أن تعلمها، والمهارات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعارف والمعلومات التي سبق له أن تعلمها، وأيضا المهارات التي قد اكتسبها في عملية التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له". فنجد أسلوب حل المشكلة هو الأسلوب

الذي يضع المتعلمين في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم وهذا بهدف الوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي، وتعد حالة الاتزان المعرفي هي الحالة الدافعية التي من الصعب على الفرد تحقيقها، وهذه الحالة تتم بالفعل عند وصوله إلى حل أو إلى اكتشاف أو إلى إجابة. (أبو أسعد، 2009، ص42).

قد عرف مفهوم حل المشكلات بأنه: "عملية تفكيرية يقوم الفرد فيها باستخدام ما لديه من معارف ومعلومات تم اكتسابها سابقاً، ومن مهارات تكون من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف له، فنجد الاستجابة مباشرة بعمل ما يستهدف حل الغموض أو اللبس الذي يتضمنه الموقف. (Hulme, Hirsch&Stopa, 2012,pp:163).

فمن مهارات حل المشكلات هناك طريقتان التي يتعرض لها الفرد، من الممكن أن تختلف على حسب طبيعة تفكيره وحسب نوع أدائه العقلي، ومن الممكن أن يتشابه الطريقتان في الأسلوب العام، لكنهما يكونوا على اختلاف جوهر، وهؤلاء الطرق تكون على النحو الآتي:

أ. **طريقة حل المشكلات بالأسلوب الإبداعي أو الأسلوب الابتكاري:** وهذه الطريقة تكون في حاجة إلى درجة عالية من الحساسية لدى المتعامل مع المشكلة في عملية إدراك حدودها، ونجد هذه الطريقة لا يتقنها الأفراد العاديون، ويعتبر من أهم شروط نجاحها احتياجها لحساسية عالية للربط والاستنباط وإدراك وتفسير العلاقات ليتم الوصول إلى حلول ابتكارية.

ب. **طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي أو الأسلوب النمطي:** وهذه الطريقة تعتبر هي الطريقة الأقرب إلى أسلوب الفرد في عملية التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وبهذا تعرف هذه الطريقة بأنها: كل النشاط العقلي الهادف المرن بشكل مرتب ومنظم في محاولة حل المشكلات. (Sharma& Jagdev, 2011, pp:27).

❖ **مهارة العزوالسببي:** تعرف مهارة العزوالسببي بأنها: "عملية معرفية من خلالها يقوم الفرد بالبحث عن أسباب تكون للأحداث التي تدور من حوله بهدف تفسيرها والوصول إلى حالة توازن سببي معرفي يساعده على تحقيق الراحة والتكيف".

كما يعرف بأنه: "التفسير المدرك لكيفية عزو الطلاب لأسباب ما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات ومحاولة التعرف على أسباب السلوك، وهذا يتم من خلال خصائص الطلاب وتصرفاتهم وصفاتهم، فكلما كانت معرفتنا بهذه الصفات والخصائص أكثر كلما يسهل الوصول لتفسيرات قد أدت لهذا السلوك، وهذا كما في حالات عزو النجاح أو الفشل في مجالات التعلم". (العتوم، 2013، ص95).

❖ **مهارة التفكير العقلاني:** تعرف مهارة التفكير العقلاني بأنها: "المنهج أو النزعة في التفكير يتجوه إليها المفكرون والفلاسفة ورجال الدين داخل منظوماتهم الفلسفية والفكرية والشرعية، على الاعتبار بأن العقل هو مركز في توليد المعرفة الصحيحة، وبهذا من الممكن النظر إلى العقل على أنها أداة لإنتاج الأفكار العقلانية

في كل مرحلة من المراحل التي يسود فيها التفكير العقلاني الديني أو التفكير العقلاني الفلسفي، أو العقلانية العلمية التي تعد من أوج العقلانيات، ومع اختلاف المرحلة التاريخية والتيارات الفكرية قد اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم العقلانية". (محمد، 2015، ص 23).

2. الجماعة الإرشادية:

تعد الجماعة الإرشادية هي أفراد يعانون من مشكلات متماثلة ويشاركون في المشكلة الإرشادية والهدف الإرشادي، ويتميزوا بكونهم يمتلكوا مشكلات واهتمامات خاصة، فهي لا تعتبر مجموعة من الناس بل هم أعضاء جماعة يتميزوا بالقيم والاتجاهات المشتركة ويناقشون مشكلاتهم ويتقبلوا بعضهم البعض لكي يتم تحقيق التعليم المتبادل.

2.1 مفهوم الجماعة الإرشادية:

تعرف الجماعة الإرشادية بأنها: "مكان آمن يتحدث فيه الفرد عن صعوباته وأسراره في جو يتصف بالتقبل غير المشروط يخلو من اللوم والانتقاد مما يدفع الفرد للتعبير عن مشاعره وأفكاره فيفهم ذاته ويتقبلها ويتمكن من تحديد الأهداف ووضع البدائل المناسبة المشتركة مع مجموعته ثم يعمل معهم لتحقيق هذه الأهداف" (مشاقبة، 2008، ص 180)

وذكر المريني عدد المجموعة الإرشادية فقد اختلفت الآراء بين (3-19) وكلما كان العدد متوسطاً كلما كان أحسن أما عن عدد الجلسة الواحدة (45-90) (المريني، 2006، ص 85).

2.2 أهداف الجماعة الإرشادية:

1. تقديم المساعدة للفرد لفهم نفسه وميوله وقدراته ونقاط الضعف والقوة لديه.
2. تزويد الفرد بالثقة بالنفس حتى يستطيع مواجهة المشكلات.
3. مساعدة الفرد أثناء البحث عن أهدافه وهو يته في الحياة.
4. تقوية تقدير الذات عند الفرد.
5. تنمية القدرة لديه على تحمل المسؤولية.
6. أن يحصل على كم كافي من المعلومات في مجالات الاختيار الملائمة لظموحاته المستقبلية فيما يخص المهنة والدراسة.
7. مساعدة الفرد على القيام بالتعبير عن نفسه وآرائه في جو يسوده التقبل والراحة والأمن. (مشاقبة، 2008، ص 170).

2.3 أسس ومبادئ الجماعة الإرشادية:

- دقة الحضور والمواعيد في موعد معين.
- عدم التغيب والالتزام بشكل كبير على الحضور.
- ضرورة الاهتمام بسرية ما يحدث في الجلسات.

- الاحترام المتبادل بين المشاركين.
- عدم مقاطعة الحديث ويجب الاستئذان قبل التحدث.
- تنفيذ ما يتم طلبه من المشاركة في الأنشطة.
- التعاون والمشاركة ليكون كل واحد مرآة للآخر.
- الممارسات المنزلية. (أبو سعدة، 2012، ص 49)

2.4 خصائص الجماعة الإرشادية:

- يوجد بها العديد من الخبرات الاجتماعية العريضة حتى تمثل قطاع معين من المجتمع.
- تتسم بالاحتفاظ بما يدور بين المجموعة بسرية وتواجد الثقة المتبادلة بينهم.
- تقدر على تعليم أعضائها العديد من المهارات الجديدة لكي يواجهوا المشكلات والتكيف مع الصعوبات.
- يظهر النشاط على أعضائها في العمل لكي يحققوا الأهداف المنشودة.
- يحافظ أعضائها على العضوية لفترة طويلة مما يؤدي إظهار التأثير المتبادل بينهم. (العزة، 2010، ص 407).

2.5 العوامل المؤثرة في نجاح الجماعة الإرشادية:

نجد أن هناك مجموعة من العوامل والقوي تؤثر في الجماعة الإرشادية وأهمها:

- أ. **المسؤولية:** تعتبر زيادة مسؤولية المسترشدين نحو ذاتهم تزيد من الفرص المتاحة لهم للتطور والنمو ضمن مجموعة إرشادية ومشاركة في اتخاذ القرار وتبعد عنهم الشعور العدواني.
- ب. **الالتزام:** وهو الالتزام بالمواعيد وتقبل الأفكار واحترام الآخرين.
- ت. **إنشاء الذات:** يعتبر الإفصاح عن الذات من أهم أهداف الجماعة الإرشادية ومن غيره لا يتم استكشاف أو فهم الذات.
- ث. **التوقعات:** يعني أن يدرك أفراد الجماعة الإرشادية ما هو يجب أن يقوموا بعمله أو متوقع منهم عمله.
- ج. **التقبل:** يعد قبول المسترشدين من قبل الجماعة الإرشادية يعمل تقوية وزيادة احترامه لنفسه ويتحدث عن مشكلاته بحرية ويشجعه على تحسين سلوكه.
- ح. **التفاعل الاجتماعي:** نجد أن للتفاعل الاجتماعي تأثير فعال فهو يتيح الفرصة أمام أعضاء الجماعة الإرشادية أن يندمجوا في النشاط الاجتماعي ويصبح للاستقبال والإرسال الاجتماعي تأثير توجيهي ملموس بين الأعضاء فلا يعد المرشد هو المسؤول عن الإرشاد فقط بل العملاء أيضاً يعتبروا من مصادر الإرشاد.
- خ. **الاجاذبية:** للجماعة الإرشادية جاذبية خاصة لأعضائها من خلال تحقيق أهدافهم وتوفير لهم الأنشطة الاجتماعية لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالأمن.
- د. **التغذية الراجعة:** وهي تعني التغيرات اللغوية وردود أفعال الآخرين تجاه سلوك الشخص، فتعتبر من أهم عوامل القوي للجماعة الإرشادية.

- ذ. **الانتماء:** يجب على أفراد الجماعة الذين يرغبون في التغيير أن يمتلكوا شعور الانتماء للجماعة الإرشادية لكي يندمجوا بها بشكل كبير ويزداد شعورهم بالتغيير والالتزام.
- ر. **الأمّن:** يعتبر شعور الأعضاء بالانتماء للجماعة الإرشادية يزيد من شعورهم بالتقبل والافتناع بأنه ليس وحده ويختفي الشعور بالاختلاف لديهم وأن المشكلات النفسية يعاني منها الناس جميعاً.
- ز. **التوتر:** وجود القلق والتوتر عند الأعضاء في بداية تكوين الجماعة الإرشادية يعتبر شرط أساسي لتحقيق التغيير ولكن عندما يزيد عن المستوي الطبيعي والمقبول يعتبر عائقاً أمام تحقيق أهداف الجماعة الإرشادية.
- س. **الخبرة الاجتماعية:** تعتبر فرصة لاكتساب مهارات اجتماعية وإنشاء علاقات اجتماعية جديدة تفيد في تحقيق التوافق والانسجام الاجتماعي.
- ش. **التماسك:** يهدف إلى استمرار وثبات ودوام الجماعة الإرشادية كما أنه يساعد في تقوية عزيمة الأعضاء ويقلل من الشعور بالإحباط ويجعل الأعضاء ملتزمين بمعايير جماعتهم ومساهمين في نشاطها.
- ص. **معايير الجماعة:** وتعني القوانين الصريحة والقيمة التي تقوم بحكم أداء الجماعة وتشمل العديد من الفعاليات كأساليب التعزيز المستخدمة وتعريف الأعضاء ببعضهم البعض والموضوعات المطروحة للمناقشة. (أبو سعدة، 2012، ص 52-56)

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى مفاهيم مهمة لها علاقه مباشرة بي بالدراسة الحالية حيث تمت الإشارة إلى المفاهيم المتعلقة بالمنهج الانتقائي في الارشاد النفسي وهو توجه جديد يجمع بين مختلف النظريات النفسية من خلال اختيار أهم الفنيات الإرشادية التي تخدم اهداف الدراسة الحالية وتتوافق مع العينة التي تم استهدافها بتطبيق البرنامج الارشادي والذي يهدف إلى الرفع من مستوى الكفاءة الدراسية لدى المتأخرين دراسيا ما تم توضيح أهم الفنيات الإرشادية الأكثر تداولاً في البحوث والدراسات النفسية والتربوية والتي تم التفائه أهمها في بناء والتصميم البرنامج الارشادي المعتمد في الدراسة الحالية وقد اكتشف الباحث ثراء واسعاً في التراث الادبي النفسي واكتشف فنيات جديدة لم يسبق الاطلاع عليها من قبل وهذا اسهم بشكل مباشر في إثراء محتوى البرنامج لا رشادي ما تم التطرق إلى المفاهيم المتعلقة بالبرنامج الارشادي ومراحل تصميمه وأهميته وكذلك مفهوم الارشاد الجمعي وأهميته ومميزاته وعيوبه وكل ذلك يعتبر قاعده مهمه يتوقع ان تساعد في مهاره الباحث اثناء تطبيق البرنامج الارشادي ثم تفسير النتائج لاحقاً

الفصل الثالث: الكفاءة الذاتية

تمهيد.

1. تعريف الكفاءة الذاتية.
2. مكونات الكفاءة الذاتية.
3. مظاهر الكفاءة الذاتية.
4. توقعات الكفاءة الذاتية.
5. نظريات الكفاءة الذاتية.
6. أهمية الكفاءة الذاتية.
7. أبعاد الكفاءة الذاتية.
8. مصادر الكفاءة الذاتية.
9. خصائص الكفاءة الذاتية.
10. أنواع الكفاءة الذاتية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية ذواهمية كبيرة للمدرسين، حيث أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بشكل إيجابي وفعال كمستوى عال يساهم في إيقاظ قدراتهم واستعداداتهم في جميع المجالات، ولقد أصبح من الواضح أن الكفاءة العالية المتصورة تؤدي إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع العديد من المهام مما دفع علماء النفس إلى الاهتمام بمفهوم الكفاءة الذاتية، وذلك لأنه يشارك في تعديل السلوك ويشير إلى التوقعات الذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام المختلفة بمستوى عال.

1. تعريف الكفاءة الذاتية:

تعريف الكفاءة الذاتية بأنها: "هي بعد من أبعاد الشخصية متمثلة قناعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال توجه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له وخصوصا من خلال المهام التربوية، لكونها تؤثر في الكفة التي شعر بها الأفراد عند أدائهم لمهمهم" (نايف يعقوب، 2012، ص:74). كما تعرف الكفاءة الذاتية بأنها: "الكفاءة الذاتية على أساس إدراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح والذي ستمدوصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية". (البادي، 2014، ص:48) وقد أكد ألبرت باندورا بأن اعتقادات الفرد حول قدراته وتوقعاته وحول مستوى أدائه هي من أكبر محددات سلوكه وهو ما أسماه "بالكفاءة الذاتية" أو "فاعلية الذات" وهذا ما يتضمن مجموعة من السلوكيات والانفعالات ومنها الثقة بالنفس والمثابرة وضبط الذات والسعي في تحقيق الزيادة في الإنجاز. (Bandura, 1977)

2. مكونات الكفاءة الذاتية:

- المكون المعرفي : وهو مقدار المعلومات التي يحلها الفرد حول موضوع الحدث، فضلا عن الوعي الذاتي بهذا الموضوع ومعتقداته.
- المكون المهاري: هو مقدار المهارات التي يمتلكها الفرد للتصرف في المواقف المثيرة.
- المكون الوجداني: الذي يهتم بالتوجه نحو الموضوع وإيجابية، فضلا عن عملية قبول الموضوع ومرفقاته، إلى جانب قبول الذات وقبول الآخر.

3. مظاهر الكفاءة الذاتية:

- تنبع أهمية الكفاءة من تأثيرها على جوانب مختلفة من سلوك الفرد، بما في ذلك على وجه التحديد:
- كم ومعدل السلوك: تحدد المعتقدات حول الكفاءة الذاتية مقدار ومعدل الجهد الذي يبذله الأشخاص، ومدى حرصهم على الاستمرار فيه أو المثابرة في أداء النشاط المستهدف (الزيات، 2001، ص: 505).

- اختيار السلوك: تؤثر الكفاءة الذاتية للفرد على صحة اختياره للسلوكيات، فيختار الناس الوظائف والمهام التي يعتقدون أنهم على يقين وثقة تامة بالنجاح فيها، ويتجنبون الأنشطة والمجالات التي يشعرون فيها بقدر أقل من الثقة والكفاءة للنجاح.
- أنماط التفكير وردود الأفعال: تؤثر الكفاءة الذاتية على أنماط التفكير وردود الفعل العاطفية مثل التوتر والإحباط وغيرها.

4. توقعات الكفاءة الذاتية:

هناك نوعان من التوقعات يكونوا على علاقة بنظرة الكفاءة الذاتية، حيث تؤثر كل منها تأثيراً قوياً على سلوكيات الأفراد وتتمثل في التوقعات المرتبطة بالكفاءة الذاتية والتوقعات المرتبطة بالنتائج.

4.1 التوقعات المرتبطة بالقدرة على الأداء: هي تلك التوقعات التي تتعلق بإدراك الفرد لقدرته على أداء سلوك معين، ويمكن أن تساعد هذه التوقعات في تمكين الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على أداء سلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحديد مقدار الجهد المطلوب منه لأداء هذا السلوك، وتحديد إلى أي مدى يمكن لسلوكه التغلب على العقبات الموجودة في هذه المهمة.

4.2 التوقعات المرتبطة بالنتائج: وهي تعني اعتقاد الفرد بأن أداء سلوك معين يؤدي به إلى تحقيق نتائج معينة. وبالتالي، هناك علاقة واضحة بين تحديد السلوك المناسب والملائم لأداء مهمة والتوقعات بنتائج ذلك السلوك، في حين ترتبط توقعات الكفاءة الذاتية بشكل واضح بالتنبؤ بإجراءات وسلوكيات الفرد في المستقبل.

- تأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال، حيث تعمل الإيجابية كدوافع. وتكون السلبية بمثابة عقبات على النحو التالي:
- الآثار الاجتماعية والسلبية، حيث تشمل التأثيرات الإيجابية أشكال وأنماط مختلفة من التفاعل الاجتماعي مثل التعبير عن الاهتمام والقبول والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي، بالإضافة إلى منح السلطة، بينما تشمل الآثار السلبية عدم الاهتمام والرفض، والرفض الاجتماعي، والنقد، والإنكار، والعقاب.
- الآثار الجسدية والسلبية المرتبطة بالسلوك الذي ينطوي على تحارب حسية ممتعة وألم وانزعاج جسدي.
- ردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه التقييم الذاتي لسلوك الفرد، حيث أن توقع التقدير الاجتماعي يختلف أنواعه من المديح والشرف وغيرهما، والرضا عن الذات يقود الفرد إلى تحقيق الأداء المطلوب والتميز فيه، وبالمقابل فتوقع الفرد لفقدان الدعم وتخيب آمال الآخرين به، وانتقاده لنفسه يقوده إلى أداء ضعيف. (أبو جاموس، 2015، ص: 26).

5. نظريات الكفاءة الذاتية:

تسعى نظرية مفهوم الذات إلى شرح كيف يدرك الناس ويفسرون وجودهم من خلال القرائن التي يتلقونها من مصادر خارجية، مع التركيز على كيفية تنظيم هذه الانطباعات وكيف ينشطون طوال الحياة، وترتبط النجاحات والفشل

ارتباطاً وثيقاً بالطرق التي يتعلم الناس من خلالها رؤية أنفسهم وعلاقاتهم مع الآخرين، وقد أشار بعد العلماء إلى هذه المفهوم وتناولوه من زوايا مختلفة وفيما يلي أهم النظريات التي تناولت الموضوع:

5.1 النظريات المفسرة لفاعلية الذات:

5.1.1 نظرية فاعلية الذات لباندورا:

ويشير باندورا إلى أن نظرية فاعلية الذات التي وضع أسسها وتتبع النظرية المعرفية الاجتماعية، مؤكداً أن الأداء الإنساني يمكن تفسيره بالموازنة بين السلوك والعوامل المختلفة الشخصية، والمعرفية والبيئية.

الافتراضات والمحددات المنهجية التي تعتمد عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

أ. امتلاك الأفراد قدرة عمل الرموز، وهي تسمح بإنشاء النماذج الداخلية من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التمر بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة لتجارب الآخرين.

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

ج. امتلاك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

د. يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافظاً ذاتها يدفع ويرشد السلوك.

هـ. يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتمال السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

و. أن كلا من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، والتفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانزمات والأبنية النفسية - العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

ز. يتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الثانية الداخلية (معرفية، والفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون انفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الثاني، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضاً على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية. (أبو

العتا، منذر يوسف سليمان، 2017، ص 15)

5.1.2 نظرية فعالية الذات عند سكوارز:

يرى سكوارز الفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر على الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس. ويبين "سكوارز" أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل . (Schwarzer, 1994, p105))

5.2 نظرية التوقع (Expectancy Value Theory):

وضع أسس هذه النظرية فكتور فروم"، التي تفترض أن الفرد لديه القدرة على إجراء عمليات عقلية قبل الإقدام على سلوك معين، وهو الذي يختار السلوك المناسب التي تحقق أكثر قيمة لتوقعاته، التوقعات تلعب دور هام في جعل الفرد يختار نشاط معين عدة بدائل متاحة. التوقع: التنبؤ أن مجهوداته ستؤدي لأدله عملما. الدافعية لدى الفرد للقيام بعمل ما هي نتاج الثلاث عناصر:

التوقع: التنبؤ أن مجهوداته ستؤدي لأداء عمل ما.

الوسيلة: التمر أن هذا العمل وسيلة لحصول الفرد على العوائد المادية.

المنفعة: تنبؤ الفرد إن العائد الذي يحصل عليه أو منفعة له.

التعقيب على النظريات السابقة: من خلال ما تم استعراضه من النظريات التي تناولت موضوع فاعلية الذات تبين أن الأقرب إلى ما يحتاجه الباحث في بحثه هو طرح ألبرت باندورا الذي قام بتفسير الموضوع بشكل موسع ومفصل، وبنى نظرية متكاملة عن فاعلية الذات واعتبرها. وكتب فيها أبحاثا موسعة في تغيير السلوك الإنساني، لأن درجة الفاعلية الذاتية التي يتمتع بها الفرد تكون عاملا أساسيا في نجاحه أو فشله، وهي نتاج تفاعل الإنسان مع البيئة وما يمتلكه من خبرات سابقة ومهارات اجتماعية وسلوكية وليست نتاج لعامل واحد فقط، وأن التفاعل ما بين العوامل الداخلية والأحداث البيئية والسلوك هو تفاعل حتمي ويؤثر كل منها في الآخر.

6. أهمية الكفاءة الذاتية:

إن أهمية الكفاءة الذاتية تظهر من خلال تأثيرها في بعض الجوانب المختلفة من سلوك الأفراد ومن هذه الجوانب ذكر بعض الباحثين ما يأتي:

اختيار النشاطات : حيث إن الفرد عادة ما يتوجه إلى اختيار الأنشطة والمهام التي يعتقد مسبقا بأنه سيحقق فيها نجاحا، ويتجنب عادة بالمقابل ما يتوقع ويعتقد في المهام أنه سيفشل فيها.

التعلم والإنجاز : الأشخاص الذين لديهم توقعات مرتفعة تجاه كفاءتهم الذاتية يميلون عادة إلى التعلم والإنجاز أكثر من أقرانهم الذين لديهم توقعات منخفضة نحو كفاءتهم الذاتية.

الجهد المبذول والإصرار والمثابرة : الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءتهم الذاتية عادة يبذلون مجهوداً أكبر، ويلتزمون بتكرار المحاولات في إنجاز المهمات، والإصرار على إتمامها، ومواجهة التحديات التي تصادفهم في الطريق. وبالعكس، نجد الذين لديهم إحساس منخفض بالكفاءة الذاتية سرعان ما يستسلمون ويبذلون جهداً أقل في أداء المهام، ولديهم ضعف في الالتزام بالاستمرار والإصرار في العمل، كما لديهم ضعف في المواجهة عندما تصادفهم العقبات والصعوبات أثناء أداء مهامهم. (أبو غزال وعلاونة، 2010).

كما تؤثر فعالية الذات على الاختيارات التي يميل إليها الفرد وتحدد مواقفه وأهدافه. وعادة ما ينخرط الفرد في الأنشطة والمهام التي يشعر تجاهها بكفاءته ويثق في قدرته على إنجازها، وبالمقابل، عادة ما يتجنب الأنشطة والمهام التي لا يشعر تجاهها بالقدرة والكفاءة. لذلك، فإن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً مهماً في تحديد واكتساب الخبرات وتشكيل شخصية الإنسان، إذ كلما اتجه الفرد إلى اختيار المهام الصعبة متوقعاً القدرة على الأداء وتحقيق الأهداف، كلما زادت ثقته بنفسه وزاد إصراره. وكلما اتجه عكس ذلك إلى النفور من المهام الكبيرة وتفادي الصعاب وتوقع عجزه عن أداء المهمات، كلما قلت ثقته بنفسه وتوالت إخفاقاته، مما يؤثر سلباً على حالته النفسية. تعتبر الكفاءة الذاتية من أهم مكونات القوى الشخصية، حيث إنها تمثل محوراً مهماً للدافعية الطالب للقيام بأي مهام أو أنشطة دراسية، فهي تساعد على مواجهة الضغوط الأكاديمية. (بدوي، 2001، ص 87).

7. أبعاد الكفاءة الذاتية:

تتغير الكفاءة الذاتية تبعاً لثلاثة أبعاد؛ وهي:

7.1 العمومية: يشير هذا البعد إلى نقل الكفاءة الذاتية من حالة واحدة إلى مواقف مماثلة، حيث يمكن للفرد أن ينجح في أداء المهام مقارنة بنجاحه في أداء مهام ومهام متشابهة، وتتنوع درجة العمومية بين اللامحدودية، مما يعبر عن أعلى درجات العمومية والقبود التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محدودة، وتختلف درجة العمومية حسب المحددات التالية: "درجة تشابه الأنشطة، وسائل التعبير عن القدرات (السلوكية، العاطفية، المعرفية) والخصائص النوعية للموقف، بما في ذلك خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (حسونة، 2009، ص: 59).

7.2 قدر الكفاءة الذاتية: يتضح مدى الكفاءة الذاتية عند ترتيب المهام حسب مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة ويتحدد هذا البعد بصعوبة الموقف، وهذا المقدار يظهر بوضوح عند المهام مرتبة حسب مستوى الصعوبة، لذلك يسمى هذا البعد مستوى صعوبة المهمة. (خالد، 2010، ص: 29).

ويرى الزيات أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، وال ضبط الذاتي المطلوب. ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد وتقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحياناً (الزيات، 2001، ص 491).

7.3 القوة: يتحدد بعد القوة أو (الشدة)؛ في خبرة الفرد ومدى ملاءمته للموقف فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه الاجتهاد والإصرار في العمل وبذل أقصى طاقاته في مواجهة الخبرات اللاحقة والمواقف الصعبة القادمة كما أن الشعور بقوة الكفاءة الذات تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سينجزها بنجاح (راشد، 2011، ص: 188).

8. مصادر الكفاءة الذاتية:

إن هناك أربعة مصادر تؤثر على فعالية الذات لدى الأفراد ونذكرها كما يلي:

8.1 إنجازات الأداء أو خبرات التمكن: يشير إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة، والنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح في مهمة لاحقة، ويزيد من توقعات الفرد في مهام أخرى لاحقة، وعلى العكس فيؤدي الفشل في الأداء إلى انخفاض في الأداء، ويزيد النجاح في الأداء من الكفاءة الذاتية بما يتماشى مع صعوبة المهمة والعمل المطلوب من الفرد لإنجازه؛ وفي هذا المثال: "يؤدي اجتياز الفرد لاختبار صعوبة عالية إلى زيادة فعالية الفرد لنفسه، وهو الأمر الذي لا يحدث إذا اجتاز اختباراً بمستوى بسيط".

8.2 الخبرات البديلة: يعني إمكانية قيام الفرد بأفعال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهه قادر على القيام بها والعكس صحيح، وهذا صحيح في المواقف التي نعتقد فيها أن لدينا نفس القدرات مثل الآخرين، ونجد في هذا المثال: "أن إيمان الطالب واعتقاده بإمكانية حل مشكلة رياضية صعبة عندما يحلها زميله بكل سهولة".

8.3 الإقناع اللفظي: يشير الإقناع اللفظي إلى الحديث عن الخبرات المتعلقة بالآخرين والمواقف المختلفة التي تعرضوا لها، وهو يأتي من هؤلاء الأفراد بهدف الإقناع وإعطاء الفرد الحافز لأداء أو العمل والتأثير على سلوكه أثناء أداء مهمة ما، وذلك من أجل أن يكون لها أثر كبير في رفع مستوى الكفاءة الذاتية، وهو ما لن يحدث لو صدر هذا الأمر عن شخص ضعيف الثقة والمصداقية، فضلاً عن أن النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في النتيجة السلوكية للفرد بطريقة منطقية وواقعية وليس عملاً يستحيل عليه فعله.

ويشير القطامي (2004) إلى أن القناعات الاجتماعية التي تتصل بالتشجيع والتثبيط لها دور كبير في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية. فيمكن لهذه القناعات أن يكون لها تأثير قوي، فمعظم الناس يتذكرون عندما قيل لهم شيئاً غير كثيراً من ثقتهم. فالقناعات الإيجابية تزيد الفاعلية الذاتية، وتؤدي السلبية منها إلى النقصان. ومن الأسهل عادةً خفض الفاعلية الذاتية لأحدهم مقارنة بمحاولة زيادتها.

ويمكن للمعلم أن يستخدم عدداً من الإجراءات التي يمكن أن تحسن من مشاعر الطلبة وقناعاتهم نحو تطوير فاعليتهم الذاتية الإيجابية من خلال الآتي:

- طمأنة الطلبة والتأكيد على أنهم يستطيعون أن يكونوا طلاباً ناجحين.

- تطوير مهارة التفكير التعزيزي بصوت عال، مثل أن يقول الطالب لنفسه: "أستطيع أن أنجح وأحقق درجات عالية". والتحدث مع الذات، ويتضمن عبارات مثل: "أنا أستطيع تحقيق الإجابة الصحيحة إذا فكرت فيها بتركيز." (القطامي، 2004، ص 56).

8.4 الاستشارة الانفعالية: تشير الاستشارة الانفعالية إلى حالات القلق والضغط النفسي والاستشارة والتوتر وتأثيرها على المعتقدات الذاتية الفعالة، وأن الشخص ذو الكفاءة الأعلى يكون أكثر قدرة على السيطرة عليها، كما وتظهر الاستشارة العاطفية بشكل عام في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهوداً كبيراً، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وتقويم معلوماته فيما يتعلق بالقدرة على إنجاز المواقف، وقد اعتاد بعض الأفراد على القيام بعمل معين في الإثارة العاطفية، حينها نجد أن الفرد الذي يعاني من قلق شديد يميل إلى أن تكون لديه توقعات منخفضة حول كفاءته الذاتية، بينما القلق الطبيعي والواقعي يزيد من توقعات الفعالية، ويساهم في رفع مستوى الفرد. (بدرية محمد، 2016، ص: 38).

9. خصائص الكفاءة الذاتية:

هناك خصائص عامة يتميز بها ذوي فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة، حيث تركز الفعالية الذاتية على طريقة تفكير الناس وكيف يشعرون ويتصرفون، حيث ترتبط المشاعر المنخفضة بالكفاءة الذاتية "بالاكتئاب، والعجز، والقلق، والتشاؤم بشأن الأداء، والتنمية الشخصية، وتدني احترام الذات". وفقاً لذلك؛ فإن خصائص الكفاءة الذاتية العالية هي:

1. يتميزون بمستوى عالٍ من الثقة بالنفس.
2. لديهم درجة عالية من المسؤولية.
3. يستعيدون بسرعة إحساسهم بالكفاءة الذاتية في حالات الفشل.
4. يواجهون بشكل فعال حالات التبذير التي تضمن قدرتهم على التحكم في أنفسهم وعواطفهم.
5. لديهم مثابرة عالية في مواجهة العقبات التي يواجهونها.
6. امتلاك الكفاءة الذاتية يزيد من إنجازاتهم الشخصية وأدائهم، كما يقلل من القلق والتوتر والتعرض للاكتئاب.
7. يتصفون متفائلون.
8. لديه القدرة على التخطيط للمستقبل.
9. يركزون على الأهداف بطموح.
10. أنواع الكفاءة الذاتية:

ذكر العلماء أصنافاً من الكفاءة الذاتية ونذكر أهمها فيما يأتي:

10.1 فاعلية الذات الجماعية (collective efficacy):

يشير باندورا إلى أن الأفراد في الأصل لا يعيشون منعزلين عن الجماعة، وأن أغلب المشكلات والتحديات التي تواجههم تتطلب الجهود الجماعية والمساندة للوصول إلى أي تغيير فعال. إن إدراك الأفراد لكفاءتهم الجماعية يؤثر في ما يتوقعونه من نتائج من الأعمال التي يقومون بها في جماعات، وكذلك في مقدار الجهد الذي يبذلونه. فكل مجموعة أو فريق يتوقع النتائج التي سيحققونها من خلال أدائهم الجماعي. (أبو هاشم، 1994، ص 45).

10.2 فاعلية الذات العامة (Generalized Self-Efficacy):

يعرفها باندورا (1986) بأنها قدرة الشخص على القيام بأي سلوك يحقق النتائج الإيجابية والمقبولة في موقف معين، والقدرة على السيطرة على ضغوطات الحياة التي تؤثر على سلوك الأفراد. وتشمل القدرة على إصدار التوقعات الذاتية حول كيفية القيام بالمهام والأنشطة المسندة إليه، والتنبؤ بالجهد اللازم لتحقيق العمل الموكول إليه. (Bandura, 1986, p. 479).

10.3 فاعلية الذات الأكاديمية (Academic self-efficacy):

المقصود بفاعلية الذات الأكاديمية هو إدراك الفرد لقدراته على إنجاز المهام التعليمية بأعلى المستويات، أي هي قدرة الشخص الفعلية في المهام الدراسية المتنوعة داخل الفصل الدراسي. وهي تتأثر بعدد من المتغيرات، منها حجم الفصل الدراسي، وعمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل. (العزب، 2004، ص 51).

خلاصة الفصل:

بعد الاطلاع على جانب مهم من التراث النظري المتعلق بموضوع الكفاءة الذاتية وموضوع الإرشاد الانتقائي، وبناء على ما تم إirاده من مختلف المراجع والدراسات، يمكن التأكيد على الأهمية الكبيرة لكليهما وأثرهما في السياق التربوي التعليمي.

فإذا تم استثمار أبعاد الكفاءة الذاتية ومصادرها في برنامج إرشادي معتمد على منهج الانتقاء لأهم الفنيات الإرشادية الفعالة من مختلف النظريات والمدارس النفسية، حسب ما تقتضيه كل حالة إرشادية وما يكتنفها من حثيات، فيتوقع تحقيق فعالية أكبر للعمل الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين، وخاصة المتأخرين دراسياً.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1. الدراسة الاستطلاعية.

2. أدوات الدراسة.

2.1 مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

2.2 البرنامج الإرشادي.

3. الدراسة الأساسية.

3.1 منهج الدراسة.

3.2 مجتمع الدراسة الأساسية.

خلاصة.

تمهيد:

أصبح الاتجاه نحو تكميم البحوث الإنسانية والاجتماعية أمراً مفروضاً في واقع الإنتاج العلمي اليوم، وذلك من أجل الوصول أو الاقتراب إلى الدقة العلمية وإلى قوانين قريبة إلى الثبات نسبياً، ومن أجل التحكم أكثر في الظواهر الإنسانية والاجتماعية من أجل إمكانية التنبؤ بها ومن أجل توفير أدوات فعالة تسهم في تضيق أثارها السلبية على حياة الأفراد والمجتمعات.

تعد الدراسة الميدانية الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الباحث في وضع الإطار الافتراضي لبحثه منذ البداية انطلاقاً من الجانب النظري ثم وصولاً إلى النتائج المستخلصة من البحث، وتعتبر الأدوات المنهجية الوسيلة التي تمكن الباحث من تحقيق أهداف الدراسة. وتكمن قيمة النتائج التي يتحصل عليها أي باحث في دراسة ما، ومدى صحة هذه الدراسة، على الإجراءات التي اتبعها وعلى الأساليب التي تم اختيارها أثناء معالجته لموضوع الدراسة، ويتطلب هذا الموقف من الباحث عرض هذه الإجراءات والأساليب وتوضيح كيفية إتباعها وطريقة استخدامها.

من هنا تأتي أهمية البحوث الميدانية، وعلى هذا الأساس سيتم التركيز في هذا الفصل على خطوات الجانب الميداني للدراسة الحالية، متبعين المنهجية المعتمدة في البحوث العلمية.

كم سيتم في الفصل استعراض ما تم إنجازه في الدراسة الاستطلاعية، بدءاً من توضيح أهدافها وتحديد مجالها الزماني والمكاني، مروراً بوصف العينة المختارة، وآلية اختيارها، وصولاً إلى الأدوات المستخدمة. وقد تم تجريب مقياس الكفاءة الذاتية الذي تم تصميمه من قبل الباحث، وتم التأكد من خصائصه السيكمترية، كما تم تطبيق البرنامج الإرشادي الذي أعده الباحث، وبعد ذلك عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية

سيتم تفصيل خطوات الدراسة الأساسية باتباع منهجية مماثلة لتلك المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، حيث تشمل تحديد المجالين المكاني والزمني، والتفصيل في آليات اختيار العينة، ومنهج الدراسة. كما سيقدم وصف شامل لأدوات الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى تقديم تفاصيل عن البرنامج الإرشادي المصمم لهذه الدراسة.

1. منهج الدراسة:

لقد استخدم الباحث المنهج التجريبي والذي يعد من أنسب المناهج توافقاً مع مشكلة الدراسة ومع أهدافها، حيث تهدف الدراسة الحالية اختبار فعالية برنامج إرشادي انتقائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسياً بولاية غرداية.

ويرى (بدر، 1996)، أن المنهج التجريبي أقرب المناهج البحوث لحل المشاكل بالطريقة العلمية. والتجريب سواء تم في المعمل أو المخبر أو في قاعة الدراسة أو في أي مجال آخر... فهو بمثابة محاولة للتحكم في بعض المتغيرات والعوامل الأساسية ذات العلاقة بالدراسة وبمشكلة الدراسة، وتجربة المعمل هي أقوى الطرق التقليدية، التي نستطيع بواسطتها اكتشاف وتطوير معارفنا عن طريق التنبؤ، والتحكم في الأحداث... وهي ناجحة في العلوم الطبيعية من غير شك، كما أنها نجحت في التحقق من كثير من الفرضيات المطروحة في العلوم الإنسانية. (بدر، أحمد، 1996، ص 267)

وقد استخدم الباحث في دراسته التصميمين التجريبيين الآتيين:

- التصميم التجريبي بين المجموعات والذي يتمثل في المقارنة بين المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة والتي لم تخضع للبرنامج الإرشادي وذلك في القياس البعدي بعد أن تم التأكد من التجانس بين المجموعتين قبل التطبيق، أي قبل إدخال المتغير المستقل للتعرف على تأثيره وفعالته في الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى المجموعة التجريبية
- التصميم التجريبي داخل المجموعات والذي يعني به الباحث القياسيين القبلي والبعدي لنفس المجموعة أي مجموعة الدراسة والمتمثل في المقارنة بين المجموعة التجريبية قبل البرنامج الإرشادي وذات المجموعة بعد البرنامج وفي فترة المتابعة وذلك من أجل التأكد من استمرار تأثير البرنامج الإرشادي المستخدم مع مجموعة الدراسة.

وبناء على هذا التصميم تم إجراء القياسات الآتية للمجموعة التجريبية.

- أ. القياس القبلي للمجموعة التجريبية قبل التطبيق.
- ب. القياس البعدي للمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي
- ج. القياس البعدي الثاني "التتبعي" للمجموعة التجريبية. للتأكد من استمرار تأثير البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد أجري لها القياسات الآتية.

- أ. القياس القبلي: من خلال تطبيق لمقياس الكفاءة الذاتية عليهم، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.
- ب. القياس البعدي: من خلال إعادة تطبيق لمقياس الكفاءة الذاتية عليهم، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

وذلك بالاشتراك مع أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح شكل التصميم.

الجدول رقم 1: الشكل التصميمي لمجموعتي الدراسة

رقم	المجموعة	المعاجلة		
		القياس القبلي	البرنامج الارشادي	القياس البعدي
1	الضابطة	تم	لم يتم	تم
2	التجريبية	تم	تم	تم

2. اختيار أسلوب العينة:

حاول الباحث في المراحل الأولى من البحث اعتماد أسلوب العينة العشوائية، بهدف تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للبحوث والدراسات، وهو إمكانية تعميم النتائج على نطاق أوسع. ومع ذلك، تعذر تنفيذ هذا الأسلوب عملياً نتيجة للعديد من المعوقات الواقعية والمنهجية. وقد فرضت هذه المعوقات التزام الباحث بالمعايير والمبررات العلمية التي يجب احترامها.

وقد تم استخدام العينة القصدية لاختيار مجموعة التلاميذ الذين يعانون من مشكلة التأخر الدراسي في السنة الرابعة متوسط، بعد جمع قوائم المتأخرين دراسياً من المؤسسات المختارة للدراسة الحالية من الذكور، وهم الذين حصلوا على أقل من معدل 10 من 20 في المعدل السنوي العام للسنة الدراسية 2020-2021. حيث تم اللقاء بهم في ثلاثة أماكن منفصلة. اللقاء الأول كان في مقر مؤسسة الولد الصالح - وهي مؤسسة اجتماعية تعنى بالمرافقة التربوية والدراسية للتلاميذ، في الفترة المسائية - مع مجموعة من الطلبة المتأخرين دراسياً والذين ينتمون إلى خمس متوسطات من ولاية غرداية، وهي متوسطة الشيخ القراي ومتوسطة الشيخ سليمان ومتوسطة الشرفة ومتوسط الشيخ عمي سعيد ومتوسطة تاونزة العلمية، وذلك بعد التأكد من كشفهم الدراسية للعام الماضي، واللقاء الثاني كان في متوسطة الرضوان لمجموعة أخرى من التلاميذ المتأخرين دراسياً أيضاً، واللقاء الثالث كان في متوسطة الإصلاح وقد عرض الباحث على التلاميذ في كل اللقاءات فرصة المشاركة في البرنامج الارشادي، والهدف من البرنامج وهو مساعدة المشاركين على الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية. مع الإشارة أثناء العرض على شرط المشاركة لمن تتوفر فيهم إمكانية التنقل إلى المكان التي يطبق فيها البرنامج، وهو إحدى المؤسسات ببلدية العطف، ولاية غرداية، والالتزام بالبرنامج من بدايته إلى نهايته، مع الإشارة إلى أن تطبيق البرنامج كان في الفترة المسائية من الساعة 6:00 مساءً وتدوم الجلسة الواحدة لمدة ساعة أو أكثر.

وبعد العرض والتوضيح والرد على الأسئلة في كل اللقاءات، تم تسجيل أسماء الراغبين في المشاركة وكان عددهم 59 تلميذاً من مجموع 83 تلميذاً.

ومن مجموع 59 تلميذاً تم اختيار 20 تلميذاً للمشاركة في الدراسة الاستطلاعية.

وتعتمد هذه الطريقة على مبدأ اختيار الأفراد بناء على رغبتهم الشخصية، وهو ما يتناسب مع طبيعة البرامج الإرشادية التي تتطلب التزاماً نفسياً واستعداداً داخلياً.

ويؤكد عليان 2019، أهمية العينة ذاتية الاختيار في الأبحاث النفسية والتربوية، ويؤكد على أن دمج هذه الطريقة مع طرق أخرى يقلل من التحيز ويزيد من دقة النتائج.

وفي مجال الدراسات الإرشادية، من الضروري أن يكون للمشاركين دافع شخصي للمشاركة في البرامج التي تتطلب تفاعلاً نشطاً ومستمرًا. العينة الذاتية الاختيار تعتبر مثالية في هذا النوع من الدراسات لأنها تضمن أن الأفراد المشاركين لديهم حافز حقيقي للاستفادة من البرنامج. (عليان، 2019، ص 65-67)

يؤكد كريسويل، (Creswell) 2014، على أهمية العينة الذاتية الاختيار في الدراسات التي تتطلب مشاركة فعالة من الأفراد، ويشير إلى أن هذه الطريقة يمكن دمجها مع أساليب عشوائية لتقليل التحيز وضمان دقة النتائج. (Creswell, 2014, 155)

وهذه الطريقة كانت ضرورية لأن الدراسة تستهدف فئة معينة. وفي الدراسات التي تتطلب استهداف فئة محددة، فإن العينة القصدية تعتبر خياراً مفضلاً لأنها تعتمد على اختيار الأفراد الذين يتمتعون بصفات محددة تناسب مع أهداف الدراسة.

حيث لا يمكن استخدام طرق أخرى مثل العينة العشوائية في هذه المرحلة، لأن ذلك قد يؤدي إلى إدراج تلاميذ لا يعانون من التأخر الدراسي، وهو ما لا يتناسب مع أهداف البحث.

أهم المبررات التي تقتضي الاعتماد على العينة القصدية:

- صعوبة تطبيق البرنامج أثناء الدوام الدراسي نظراً لاحتفاظ البرامج في المؤسسات التربوية عموماً، وتعذر إيجاد وقت مشترك لذلك. تم الاتفاق مع المؤسسة التي تم التطبيق فيها على السماح للباحث بتطبيق البرنامج خارج أوقات الدوام خلال الفترة المسائية، مع توفير النقل وتوزيع إشعارات رسمية للأولياء.

- صعوبة توسيع دائرة المشاركين خارج دائرة واحدة من الولاية نظرا لبعد المسافة بين المؤسسة التي تم التطبيق فيها والبلديات الأخرى. لذا تم الاقتصار على دائرة بنورة واختيار سبع مدارس ضمن هذا النطاق الجغرافي.

- صعوبة الجمع بين اعتماد الطريقة العشوائية وتحقيق شرط الاستعداد لدى المشاركين.

- صعوبة جمع المشاركين من مختلف المدارس في مكان واحد وفي وقت واحد، وقد تم التغلب على هذه المشكلة بصعوبة، إلى درجة أن الباحث كان مضطرا لنقل بعضهم بسيارته الخاصة.

بعدما تم تحديد متغيرات الدراسة، وهي دراسة أثر المتغير المستقل، أي البرنامج الإرشادي الانتقائي، على المتغير التابع، وهو الكفاءة الذاتية، وبعد تحديد مواصفات العينة التي تضم تلاميذ السنة الرابعة المتأخرين دراسيا، واختيار شرط مهم لإنجاح البرنامج الإرشادي وهو الاستعداد لدى المشاركين، واجه الباحث تحديا كبيرا يتمثل في صعوبة إيجاد مجموعة من التلاميذ تتوفر فيها كل هذه المواصفات، وجمعهم في مكان واحد لجلسات متتالية. حتى في حال التغلب على هذه التحديات، كان من الصعب تحقيق أهم شرط، وهو الاستعداد الذاتي الذي يجب توفره لدى المشاركين.

ويشير حمدان (2017) إلى أن تحديد المجتمع الأصلي يجب أن يكون مبنيا على مواصفات الفئة المستهدفة من قبل الباحث، بحيث تكون متناسبة بشكل مباشر مع أهداف البحث (حمدان، عبد الله محمد، 2017، ص 45-52).

ويشير الغامدي (2021) إلى أن التدخلات الإرشادية تكون أكثر فاعلية وتأثيرا عندما تكون موجهة نحو مجموعة محددة بدقة، حيث يتم تصميم البرامج الإرشادية لتلبية احتياجات وخصائص تلك المجموعة المحددة بشكل خاص. وهذا ما يجعل للبرنامج الإرشادي تأثيرا أكبر. لذلك، وجد أن التركيز على تحديد المجتمع الأصلي للدراسة بناء على مجموعة خصائص معينة، منها توجيه التدخل الإرشادي إلى فئة محددة بخصائص تتوافق مع أهداف البحث، يسهم في تحقيق دقة أعلى للنتائج وقابلية التطبيق على حالات مشابهة (الغامدي، 2021، ص 67).

ويوجد العديد من الدراسات التربوية تعتمد على العينة القصدية عند استهداف فئة معينة من الطلاب مثل المتأخرين دراسيا أو ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يدعم ممارستك. مثل دراسة الحارثي، أحمد بن محمد 2017، واستخدمت العينة القصدية لاختيار الطلاب المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية بناء على أدائهم الأكاديمي المتدني. تم تطبيق برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلاب وتم تقييم نتائجه بشكل تجريبي بعد نهاية البرنامج.

ودراسة أخرى لذوي الاحتياجات الخاصة، للباحثة: العواملة، هدى محمد. 2018، استهدفت هذه الدراسة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث تم اختيار العينة القصدية للأطفال الذين يعانون من صعوبات اجتماعية، وتم تطبيق برنامج إرشادي لتحسين المهارات الاجتماعية.

ودراسة أخرى للباحث عبد السلام، نور الدين 2019، حيث اعتمدت الدراسة على العينة القصدية لاختيار الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي الضعيف في المرحلة الإعدادية، وتم تقديم برنامج إرشادي يهدف إلى تحسين الأداء الدراسي والمهارات الأكاديمية.

و يشير السيد 2016، إلى أن اختيار العينة القصدية يساهم في تحديد مجتمع البحث المستهدف بشكل دقيق، وأن دمج هذه الطريقة مع طرق أخرى مثل العينة العشوائية يعد مقبولاً في الأبحاث التربوية والنفسية. (السيد، 2016، ص: 122 - 124)

لذلك، تم اختيار المدارس بالطريقة القصدية، وكذلك اختيار أفراد العينة بنفس الطريقة.

وفي الدراسة الحالية، تم تخصيص البرنامج الإرشادي وتصميمه من أجل تحسين الكفاءة الذاتية لدى فئة المتأخرين دراسياً. فكان اختيار التلاميذ المتأخرين دراسياً في المدارس السبعة وقد تم اختيار المؤسسات بأسلوب العينة القصدية للأسباب الآتية:

- تحري السلامة في النتائج والتغلب على تهديدات الصدق: حيث قد تؤثر بعض العوامل حتى على النتائج خاصة عندما يتعلق الأمر بالتعقيدات التي قد تؤثر على نتائج البحث منها: تحديد الإدارة للمكان غير المناسب، والوقت غير المناسب والتضييق في الوقت المتاح للتطبيق، وتدخلات الإدارة وعدم انتظام العينة في البرنامج من بدايته إلى نهايته بسبب تداخل في البرامج واضطرار غياب أو انسحاب بعض المسترشدين من بعض الجلسات.
- توفر فرصة أفضل للتطبيق في مكان يسهل الإجراءات على الطالب، وتجمع أفراد العينة من مختلف المؤسسات وتتوفر فيهم الخصائص المطلوبة في البحث: الجنس - المستوى الدراسي - مستوى التحصيل - البيئة الاجتماعية.

هذه أهم الأسباب التي جعلت الباحث يختار البيئة المناسبة بما يضمن سلامة النتائج من المتغيرات الدخيلة المشوشة. وقد تم تحديد العينة الكلية موزعة بالشكل الآتي:

الجدول رقم 1: توزيع العينة على المجتمع الأصلي للدراسة

اسم المؤسسة	العدد الإجمالي للذكور والإناث	من الذكور	ومن المتأخرين دراسيا من الذكور	عدد المشاركين في الدراسة الاستطلاعية	عدد المشاركين في الدراسة الأساسية
متوسطة الشيخ القراي	112	72	35	3	4
متوسطة الشيخ سليمان	98	65	41	3	6
متوسطة الشرفة	120	85	44	3	6
متوسطة الرضوان الخاصة	103	54	23	3	6
متوسطة معهد الإصلاح	188	94	33	3	6
متوسطة عمي سعيد	98	98	21	3	4
متوسطة تأو نزة العلمية	89	53	18	2	4
المجموع	808	521	215	20	36

3. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله، إذ تهدف الدراسة الاستطلاعية - إلى جانب التحقق من صلاحية أدوات البحث - إلى تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته، وتجميع الملاحظات والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه. (محي الدين ، 1995، ص48)

3.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- ✓ أهم التي يمكن الوصول إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:
- ✓ التدريب على إجراءات العمل الميداني مع العينة الاستطلاعية
- ✓ تقصي أهم الصعوبات والتحديات التي قد تعيق الدراسة الميدانية
- ✓ اكتشاف خصائص عينة البحث وحاجاتهم الإرشادية
- ✓ تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع بيانات البحث ويمكن تعديل تعليمات هذه الأدوات في ضوء ما تسفر عليه الدراسة الاستطلاعية.
- ✓ ممارسة تطبيق الاختبارات وتحديد الصعوبات ومحاولة حلها.

✓ التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (مقياس الكفاءة الذاتية)

✓ يمكن تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت.

3.2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

في حدود الدراسة الحالية، يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الذكور المتأخرين دراسيا والمسجلين ببعض متوسطات ولاية غرداية، والذين ينتمون إلى المؤسسات الأتية: "معهد الإصلاح فرع الذكور، مؤسسة الرضوان، متوسطة الشرفة، متوسطة الشيخ إبراهيم القرادي، متوسطة الشيخ سليمان بن يوسف، متوسطة عمي سعيد، متوسطة تاونزة العلمية". والبالغ عددهم: 215.

الدراسة الاستطلاعية لاختبار مقياس الكفاءة الذاتية الذي أعده الباحث:

• المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية مع عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسطة المؤطرين في مركز للإرشاد التابع لمؤسسة الولد الصالح المتخصصة في الإرشاد النفسي والمرافقة الدراسية

• المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

انطلقت الدراسة الاستطلاعية في شهر أكتوبر 2020، من خلال البحث في التراث المتوفر من مقاييس الكفاءة الذاتية.

وفي شهر أكتوبر من 2021 كانت الصورة الأولية للمقياس جاهزة بعد تحكيم المحكمين، فتم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، بهدف التأكد من صلاحية العبارات واقتراحها من أفهام العينة.

فتم التطبيق على مرحلتين لاعتماد طريقة التطبيق وإعادة التطبيق في حساب الثبات، وقد تم التركيز أثناء التطبيق على شرح البنود ومناقشتها مع العينة بعد اكتشاف بعض الغموض في بعض العبارات، والتي تم تسجيلها وإعادة صياغتها لاحقا.

أما المرحلة الأولى كانت بتاريخ: 2021/10/10، وأما التطبيق الثاني فكان بتاريخ: 2021/11/08.

ويمكن تلخيص هذا في الجدول الآتي:

الجدول رقم 2: يوضح المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية

التاريخ	عنوان الخطوة
أكتوبر 2020	انطلاق البحث في التراث المتوفر من مقاييس الكفاءة الذاتية.
أكتوبر 2021	التعديل بعد تحكيم المحكمين وتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التطبيق الاول

الدراسة الاستطلاعية لاختبار البرنامج الإرشادي الذي أعده الباحث:

• المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في صورته الأولى بعد التحكيم من 05 أكتوبر 2021، إلى 12 جانفي 2022.

• المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية لاختبار البرنامج الإرشادي على صورته الأولى في مؤسسة الولد الصالح التي تم فيها تطبيق اختبار المقياس وعلى نفس العينة.

• مبررات إجراء تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة الاستطلاعية:

يعتقد الباحث أن تطبيق البرنامج الإرشادي في مرحلة الدراسة الاستطلاعية أمر ضروري من أجل التأكد من صلاحية البرنامج وقابليته للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، رغم كون هذه الخطوة متعبة ومرهقة لأن الجهد سيكون مضاعفا وبذل التطبيق مرة واحدة لـ 15 جلسة سيضطر الباحث إلى تطبيق البرنامج مرتين بما مجموعه 30 جلسة.

وبعد اطلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة التي لها نفس المتغيرات: "البرنامج الإرشادي والكفاءة الذاتية"، وجد أن أغلب الدراسات اعتمدت في مرحلة الدراسة الاستطلاعية على تطبيق المقياس أو المقاييس الأساسية لها ولم يجد دراسة من الدراسات اعتمدت اختبار البرنامج الإرشادي على العينة الاستطلاعية. غير أن الدراسات والأبحاث المتخصصة في منهجية البحوث التربوية والنفسية تثبت أن هنالك حالات يكون فيها تطبيق البرامج الإرشادية ضروريا في الدراسة الاستطلاعية

ومن هذه الدراسات نجد دراسة للحسيني التي ناقش فيها أهمية الدراسة الاستطلاعية، وأشار إلى ضرورة اختبار البرامج بشكل محدود على عينة استطلاعية لضمان فعاليتها قبل التطبيق الأوسع. (الحسيني، عبد الرحمن، 2015، ص 153-155).

وكذلك تحدث الحمداني في كتابه التقييم والقياس في الإرشاد النفسي عن فوائد تطبيق البرامج الإرشادية بشكل تجريبي على العينة الاستطلاعية لتحسين جودة البرنامج وتحديد نقاط القوة والضعف. (الحمداني، 2018، ص 89-91).

كما أشار السيد (2020) في كتابه منهجية البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية إلى أهمية الدراسة الاستطلاعية كخطوة لتطبيق البرامج الإرشادية وتقديم نموذج تمهيدي للبرنامج الرئيسي (السيد، 2020، ص 70-72).

- ومن الأسباب والمبررات العلمية التي تدعو إلى اعتماد تطبيق البرنامج الإرشادي في الدراسة الاستطلاعية أيضا: تحديد مدى ملائمة البرنامج الإرشادي للسياق المحلي. حيث تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من مدى ملائمة محتوى البرنامج وأدواته وفتياته للبيئة المحلية المستهدفة، وهذا يجعل الدراسة الاستطلاعية خطوة حاسمة لضمان التناسب والتناسق مع السياق الجديد المتعلق بالبيئة المحلية. لم يجد الباحث دراسة سابقة أثبتت تطبيق برنامج إرشادي بنفس المنهج وببنفس المتغيرات من قبل، وهذا ما يؤكد زهران حامد عبد السلام (زهران، 2011، ص. 314).

كما يؤكد السيد حسن أحمد (2000) أن الدراسات الاستطلاعية تساعد الباحث على اكتشاف المشكلات المحتملة التي قد يواجهها أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي في الدراسة الأساسية، وقد تكون هذه المشكلات تتعلق باستجابة المشاركين وتفاعلهم، أو صعوبة فهم بعض التعليمات، أو حتى بعض المشكلات اللوجستية. وهنا تساعد الدراسة الاستطلاعية على معالجة هذه المشكلات قبل التطبيق في الدراسة الأساسية، مما يقلل من مخاطر فشل البرنامج وزيادة فرص النجاح في الدراسة الأساسية (السيد، 2000، ص 118).

ويؤكد غنيم (2009) أنه بناء على النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال الدراسة الاستطلاعية، يمكن إجراء التعديلات والتحسينات في تصميم وبناء البرنامج الإرشادي، وذلك من خلال إضافة فنيات جديدة، أو حذف بعضها، أو إضافة محتوى من المعلومات أو المعارف أو المهارات، أو تغيير الأسلوب بما يتناسب مع احتياجات الفئة المستهدفة. كل ذلك من أجل ضمان فاعلية أكبر للبرنامج أثناء تطبيقه في الدراسة الأساسية (غنيم، 2009، ص 142-145).

• نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية لاختبار البرنامج الإرشادي:

وقد تمت الاستفادة كثيرا من هذه الخطوة المنهجية، مما جعل محتوى البرنامج أكثر ثراء وأقرب لتحقيق الفعالية المرجوة منه، ومن أهم التعديلات التي تم على البرنامج بناء على هذه الخطوة:

- تبسيط بعض المفاهيم التي بدت غامضة بعض الشيء على العينة
- التركيز أكثر على ما يضيف على البرنامج نوعا من الحيوية من تقنيات إرشادية مثل: اللعب، القصة، عروض الفيديو، النقاشات، لعب الأدوار... لنظرا لتناسب هذه الفنيات مع خصائص الفئة واحتياجاتها
- إضافة فنيات كثيرة اكتشفها الباحث أثناء محاولة إيجاد حلول لبعض التحديات التي تتعلق بأساليب التعامل مع الإشكالات السلوكية وبعض الأنماط الشخصية
- تقليص مدة الجلسة من ساعتين إلى ساعة ونصف.
- تقليص عدد الجلسات من 18 إلى 15 جلسة
- تقليص المعلومات واختصارها بعد أن كان هناك كم معرفي كبير يعرض على شكل محاضرات مختصرة.
- اختيار مكان أكثر هدوءا وبعيد من الضوضاء والاصوات الخارجية

- تعديل في بعض بنود العقد الارشادي لضمان التزام اكبر وانضباط خلال البرنامج
- التغيير في طريقة الجلوس من الطريقة العادية إلى طريقة حرف U

4. أدوات الدراسة:

تعتبر أدوات الدراسة من أهم مكونات العمل البحثي والتي تساعد الباحث على التشخيص الصحيح للمشكلة وجمع المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة ومعالجتها إحصائيا واختبار الفروض، ثم تفسير النتائج تفسيراً يستند على التشخيص الدقيق.

وقد تم الاعتماد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الذي أعده الباحث، وعلى البرنامج الإرشادي المستند على التوجه الانتقائي في الإرشاد.

4.1 مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

قام الباحث بإعداد مقياس لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية العامة، ليطبق على تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في الموضوع، وعلى بعض المقاييس التي أعدت لقياس الكفاءة الذاتية، ومنها:

- ✓ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية، من إعداد عبد الحفي، يوسف رياض، (2013)
- ✓ مقياس فاعلية الذات للمراهقين، من إعداد شند (2014)
- ✓ الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن، من إعداد إيلاف هارون رشيد شلول، (2021).
- ✓ مقياس توقعات الكفاءة الذاتية لطلبة كلية التربية الرياضية، من إعداد عبود، وغياض (2013)
- ✓ مقياس فاعلية الذات، من إعداد يوسف، ولاء سهيل، (2016)
- ✓ مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من إعداد بوقصارة منصور، وزياد رشيد، (2015).

وقد كان الباحث في أول الأمر عازماً على الاعتماد على مقاييس جاهزة، غير أنه - وبعد الاطلاع على المقاييس المذكورة وغيرها - تبين أنه من الأفضل بناء مقياس خاص بالدراسة الحالية، من أجل تحقيق نتائج أفضل وأكثر دقة، ذلك لأن المقاييس المتوفرة لم تلبي حاجة الباحث بصورة كافية، فمن الأسباب التي كانت وراء بناء المقياس: كون المقاييس الأخرى إما أنها من بيئات غير بيئة العينة المبحوثة، بحيث لم يتوصل الطالب إلى مقياس يقيس الكفاءة الذاتية لمرحلة المتوسط في البيئة الجزائرية.

كما أن الكثير من المقاييس لم تعتمد على الأبعاد الحقيقية للكفاءة الذاتية كما أشار إليها صاحب النظرية "باندورا" بل هناك من اعتمد على المصادر وهناك من اعتمد على الأنواع أو السمات، أما المقياس المعد للدراسة الحالية فيعتمد الأبعاد التي اعتمدها صاحب النظرية.

● خطوات بناء المقياس:

1. الاطلاع على جانب مهم من التراث النظري لمتغير الكفاءة الذاتية، (والذي يصطلح عليه في بعض المراجع بفاعلية الذات)
2. الاطلاع على بعض المقاييس المنشورة في بعض الدراسات والتي تختلف بيئتها من عربية إلى غيرها مترجمة.
3. تم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس وهي: الإصرار والمثابرة، الثقة بالنفس، التعميم.
4. الصياغة الأولية للعبارات وتوزيعها على الأبعاد، وقد بلغ عدد العبارات 40 عبارة، ثم تم تلخيصها إلى 30 عبارة نظرا لكون العينة الموجه إليها المقياس من المراهقين وربما طول المقياس يؤثر على تركيزهم والتزامهم الدقة في التعامل مع كل العبارات. وذلك بحذف العبارات الأقرب إلى التكرار والعبارات ذات الأسلوب الغامض وتوزيع بقية العبارات على الأبعاد بشكل قريب إلى التساوي.
- ثم تقليصها إلى 20 عبارة في صورته النهائية بحذف بعض العبارة بناء ملاحظات المحكمين أو لعدم توفرها على المعايير المقبولة بعد إخضاعها للاختبارات السيكومترية.
5. عرض الصياغة الأولية على المحكمين
6. جمع الملاحظات من المحكمين
7. تصحيح المقياس بناء على ملاحظات المحكمين، والوصول إلى الصياغة النهائية القابلة للتطبيق.

● تحديد الأبعاد:

خلال البحث وجد الباحث اختلافا واضحا بين الدراسات المتوفرة من حيث توضح الأبعاد وما تحمله من مؤشرات، لذا اجتهد في تقسيم الأبعاد على الشكل الاتي ليسهل بناء العبارات وصياغتها وفق هذا التصور: **الإصرار والمثابرة.**

- **الثقة بالنفس - التعميم.**

تعريف الأبعاد إجرائيا:

- **التعميم:** ونجده في بعض المراجع بصيغة "العمومية"، وقد اختار الباحث هذه الصيغة لاقتراحها أكثر تحقيق المدلول، إذ هو توقع التلميذ القدرة على تعميم الكفاءة على مواقف مشابهة لتلك التي حقق فيها نجاحا أو تفوقا أو هو توقع نقل الكفاءة من حالة نجاح واحدة إلى حالات مشابهة، فمن مؤشرات ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى التلميذ أنه يتوقع تعميم قدرته على النجاح من موقف واحد إلى المواقف المشابهة والمماثلة. ولا يكون توقعه مقتصر على مهمة واحدة أو موقف بعينه.

- **الثقة بالنفس: أو توقع القدرة:** هو مستوى توقع الكفاءة بناء على مستوى صعوبة المهمة، بحيث يتوقع التلميذ أنه بإمكانه أن ينجح في مهمة دراسية سواء كانت تمرينا أو فهما لدرس أو اجتياز اختبار أو أي موقف تعليمي يقتضي قدرا من الكفاءة والفاعلية، وأنه بإمكانه أن يبدع ويتقن مهمته ولو كانت صعبة.

- **المثابرة:** يتحدد هذا البعد بتوقع التلميذ القدرة على الاستمرار في المهام الصعبة والمثابرة فيها اجتياز المهمات الصعبة وإبراز قوة التحدي والاستمرار في العمل وبذل أقصى طاقاته في مواجهة الخبرات والمواقف الصعبة.

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

تحددت الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي :

أ- الصدق:

- **صدق المحتوى (صدق المحكمين):**

تم عرض المقياس على المتخصصين في علم النفس (10) للحكم على صلاحية المفردات لقياس ما وضعت من أجله في ضوء التعريف. وقد أخذ في الاعتبار الإبقاء على المفردات التي حظيت بنسبة اتفاق 80% بين المحكمين وتم تعديل المفردات الأخرى التي لم تحظ باتفاقهم وفقا لأرائهم مثل المفردة (3، 6، 10، 11، 15، 20)، كما تم التعديل في البدائل المقترحة فبعد أن كانت البدائل على الشكل الآتي-باعتماد أسلوب ليكارت الخماسي: "دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا" تم استبدالها بالعبارات الآتية: " ينطبق دائما، ينطبق غالبا، ينطبق أحيانا، ينطبق نادرا، لا ينطبق أبدا".

- **صدق الاتساق الداخلي:**

يعتبر صدق الاتساق الداخلي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، يبين صدق الاتساق الداخلي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الواحد بالدرجة الكلية لعبارات البعد مجتمعة، وقد تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون لأن اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات كان دالا إحصائيا حيث تراوحت قيم معاملات التفلطح والالتواء بين (-2،2) حسب (George and Mallery, 2010).

ويوضح الجدول التالي نتائج الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية:

الجدول رقم 3: معامل الارتباط "بيرسون" بين كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية

معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
0.406**	11	0.701**	1
0.668**	12	0.489**	2
0.690**	13	0.476**	3
0.470**	14	0.445**	4
0.677**	15	0.614**	5
0.447**	16	0.576**	6
0.321**	17	0.516**	7
0.488**	18	0.591**	8
0.484**	19	0.519**	9
0.409**	20	0.491**	10

** تعني أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

- الصدق العاملي:

أجرى الصدق العاملي للتأكد من صدق مقياس كفاءة الذات، ثم أُجرى تحليل عاملي بطريقة المكونات الأساسية لهُو تلنج، وحذفت المفردات (17)، كما روجعت القيم الخاصة باختبار $KMO(KMO = 0.819)$ للتأكد من أن قيمة MSA للمقياس ككل لا تقل عن 0.60 وتم التأكد من دلالة $Sphericity\ test(934.27)$ حيث كان دالاً عند مستوى (0.0001). (اختبار Bartlit) وقد وزعت عبارات المقياس بعد عملية التدوير في ثلاث عوامل، تراوحت قيمة الجذر الكامن لها (1.311-5.871) وتم تصنيف العوامل باعتبارها عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) والجداول الآتية تمثل تشبعات مفردات المقياس على هذه العوامل.

الجدول رقم 4: التشبعات العملية على العامل الأول "الثقة بالنفس" لمقياس الكفاءة الذاتية

رقم المفردة	محتوى المفردة	التشبعات
1	قبل أن أبدأ إنجاز أي واجب دراسي صعب أتوقع أنني سأقوم به بدقة وإتقان إلى النهاية	0.732

0.690	من عادي أنني أصبر وأستمر مع حل التمارين والمسائل الصعبة حتى أصل إلى الحل	6
0.582	تعلمت الكثير من المهارات خلال المواقف التعليمية الصعبة التي جعلتني أعتقد أن لي مستقبلا كبيرا في حياتي	13
0.536	نجاحي في بعض المواقف التعليمية مجرد صدفة لا أعتقد أنها ستكرر كثيرا	5
0.529	عندما يطلب مني المشاركة في إنجاز تمرين صعب في السبورة أمام زملائي، أغامر ولا أتردد	15
0.494	أحيانا تأتيني أفكار تجعلني أتوقع بأنني سأكون إنسانا فاشلا في حياتي	14
0.498	أقاوم وأتحدى الضغوط والمشكلات المدرسية ولا أستسلم بسهولة	8

يتضح من الجدول أنَّ كل قيم التشبعات موجبة، وبذلك فالعامل الأول نقي، ويفسر نسبة من التباين الكلي قدرها (29.354)% من التباين الكلي للمصفوفة، وجذره الكامن (5.871).

الجدول رقم 5: التشبعات العاملية على العامل الثاني "الإصرار والمثابرة" لمقياس الكفاءة الذاتية

رقم المفردة	محتوى المفردة	التشبعات
2	أتهرب من الواجبات المدرسية المعقدة التي تتطلب الدقة والتركيز لأني أتوقع الضجر والملل	0.601
9	عندما أواجه مشكلة في التحضير للاختبارات أجتهد في البحث عن طرق إبداعية جديدة فعالة	0.579
18	لا أريد أن يسألني المعلم أمام زملائي لأني أتوقع عجزني عن الإجابة	0.573
20	أفضل التحدي والمثابرة في فهم دروسي وحل الواجبات الصعبة بدل الاستسلام	0.474
12	كلما نجحت في التخلص من بعض مشكلاتي الدراسية ازداد حماسي لمواجهة صعوبات أكثر والتغلب عليها	0.451

يتضح من الجدول أنَّ كل قيم التشبعات موجبة، وبذلك فالعامل الثاني نقي، ويفسر نسبة من التباين الكلي قدرها (9.769)% من التباين الكلي للمصفوفة، وجذره الكامن (1.954).

الجدول رقم 6: التشبعات العاملية على العامل الثالث "التعميم" لمقياس الكفاءة الذاتية

رقم المفردة	محتوى المفردة	التشبعات
19	أعتقد وأؤمن أنه لا يوجد شيء اسمه المستحيل	0.859
4	إذا تغيرت الظروف في العام المقبل نحو الأصعب فلن أتمكن من النجاح في دراستي	0.817

0.815	عندما أجد تمريناً أو درساً معقداً سرعان ما أتركه ولا أعود إليه	11
0.786	عندما لا أتمكن من فهم ما يشرحه الاستاذ ألحُ عليه في طرح الأسئلة حتى أفهم جيداً	7
0.743	يصفني بعض الزملاء والمعلمين بقدرتي على الصبر وضبط النفس خاصة أمام المشكلات الكبيرة.	10
0.548	أعتقد أنني كلما نجحت في حل مسألة صعبة يمكن أن أنجح في حل مسائل صعبة مثلها أو أكثر منها صعوبة	3
0.481	إذا بدأت إنجاز واجباتي المدرسية أبذل كل ما في وسعي وأتأثر لإكماله ولكنت متعباً.	16

يتضح من الجدول أنَّ كل قيم التشبعات موجبة، وبذلك فالعامل الثالث نقي، ويفسر نسبة من التباين الكلي قدرها (6.554)% من التباين الكلي للمصفوفة، وجذره الكامن (1.311).

ب- الثبات:

- باستخدام معامل ألفا كرونباخ

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد وُجد أنَّ معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (0.861)، ومراجعة نتائج قيمة ألفا بعد حذف المفردات تبين أنَّ جميعها كانت ضعيفة مقارنة بقيمة ألفا الكلية مما يشير إلى ثبات البنود في قياس كفاءة الذات. وبالتالي يصبح المقياس مكوناً من 19 مفردة تشبعت جميعها على كل عوامل المقياس. وتحدد أعلى درجة (95)، وأقل درجة (19).

الجدول رقم 7: قيمة ألفا بعد حذف المفردات لمقياس الكفاءة الذاتية

رقم	المفردة	قيمة ألفا بعد حذف المفردة
1	قبل أن أبدأ إنجاز أي واجب دراسي صعب أتوقع أنني سأقوم به بدقة وإتقان إلى النهاية	0.847
2	أتهرب من الواجبات المدرسية المعقدة التي تتطلب الدقة والتركيز لأنني أتوقع الضجر والملل	0.859
3	أعتقد أنني كلما نجحت في حل مسألة صعبة يمكن أن أنجح في حل مسائل صعبة مثلها أو أكثر منها صعوبة	0.857

0.858	إذا تغيرت الظروف في العام المقبل نحو الأصعب فلن أتمكن من النجاح في دراستي	4
0.851	نجاحي في بعض المواقف التعليمية مجرد صدفة لا أعتقد أنها ستكرر كثيرا	5
0.852	من عادتي أنني أصبر وأستمر مع حل التمارين والمسائل الصعبة حتى أصل إلى الحل	6
0.855	عندما لا أتمكن من فهم ما يشرحه الأستاذ ألحُ عليه في طرح الأسئلة حتى أفهم جيدا	7
0.851	أقاوم وأتحدى الضغوط والمشكلات المدرسية ولا أستسلم بسهولة	8
0.855	عندما أواجه مشكلة في التحضير للاختبارات أجتهد في البحث عن طرق إبداعية جديدة فعالة	9
0.857	يصفني بعض الزملاء والمعلمين بقدرتي على الصبر وضبط النفس خاصة أمام المشكلات الكبيرة.	10
0.850	عندما أجد تمرينا أو درسا معقدا سرعان ما أتركه ولا أعود إليه	11
0.848	كلما نجحت في التخلص من بعض مشكلاتي الدراسية ازداد حماسي لمواجهة صعوبات أكثر والتغلب عليها	12
0.847	تعلمت الكثير من المهارات خلال المواقف التعليمية الصعبة التي جعلتني أعتقد أن لي مستقبلا كبيرا في حياتي	13
0.857	أحيانا تأتيني أفكار تجعلني أتوقع بأنني سأكون إنسانا فاشلا في حياتي	14
0.848	عندما يطلب مني المشاركة في إنجاز تمرين صعب في السبورة أمام زملائي، أغامر ولا أتردد	15
0.859	إذا بدأت إنجاز واجباتي المدرسية أبذل كل ما في وسعي وأثابر لإكماله ولو كنت متعبا.	16
0.856	لا أريد أن يسألني المعلم أمام زملائي لأني أتوقع عجزني عن الإجابة	18

19	أعتقد وأو من أنه لا يوجد شيء اسمه المستحيل	0.857
20	أفضل التحدي والمتابعة في فهم دروسي وحل الواجبات الصعبة بدل الاستسلام	0.860

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات ألفا تراوحت بين (0.847- 0.860) بما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة.

- الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

حيث يجزئ المقياس إلى نصفين يتألف كل جزء من نصف المقياس الأصلي من حيث الطول، ومن أكثر الطرق الشائعة لتجزئة الاختبار إلى نصفين نجد طريقة اختيار الفقرات ذات الترتيب الفردي لتؤلف المقياس الفرعي الأول والفقرات ذات الترتيب الزوجي لتؤلف الفرعي الآخر وهي الطريقة المعتمدة في بحثنا، بعدها يصحح كلا النصفين مستقلاً عن الآخر وبحسب معامل الارتباط بين درجات المجموعتين الفرعيتين من البنود كمؤشر لثبات المقياس، وعند حساب معامل ارتباط بيرسون بين فرعي الاختبار كان (0.778^{**}) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.0001) مما يعد مؤشر جيد لثبات المقياس.

4.2 البرنامج الإرشادي:

• التعريف بالبرنامج:

هو عبارة عن مجموعة خطوات منظمة وإجراءات مخططة في ضوء أسس علمية بحث يهدف هذا البرنامج إلى تنمية ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى مجموعة من الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة في المقياس المعد لذلك من خلال تقديم الخدمات الإرشادية التي تستند إلى أسلوب الارشاد الانتقائي.

• الإطار المرجعي العام للبرنامج:

لتوضيح الإطار المرجعي للبرنامج فإنه يجب التذكير بوجود عنصرين أساسيين هما محركا البرنامج:

المتغير التابع الذي يعتبر مؤشر التأثير المباشر لهذا البرنامج والهدف الاساس من البرنامج وهو العمل على الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة المتوسط، والذي وضع الإطار العلمي والتصور الدقيق لهذا المصطلح هو باندورا حيث عرفها بأنها معتقدات الفرد حول إمكانياته وقدراته بالنجاح في اداء مهام معينة، وهي من المفاهيم التي يركز عليها العالم باندورا في سياق نظريته في التعلم الاجتماعي والذي يشير فيها إلى أن معتقدات الفرد عن كفاءته تظهر عند الادراك المعرفي لقدرات الفرد وخبراته الذاتية... (عبد، 2016، ص: 216).

ثانياً الاستراتيجيات والفنيات المعتمدة والتي تشكل الاسلوب والوسيلة التي من خلالها نحقق هذا الهدف. وقد اعتمدنا توجهها جديداً في الأداء الإرشادي يجمع بين الاتجاهات والمدارس النظرية وهو الاتجاه الانتقائي.

ويرى "لازا روس" ان الارشاد السلوكي لا ينبغي ان يقتصر على نظريه التعلم فحسب بل عليه ان ينتقي اي تقنية مشتقة من اي نسق ارشادي لخدمه الموقف الارشادي.. وهذه الانتقائية نجدها محققة في الموقف الارشادي الذي يأخذ من الطرائق الإرشادية ما يتناسب مع نوعيه المطلب الارشادي ومن ثم تتنوع الفنيات وتختلف تبعاً لهذا الموقف الارشادي من طرائق سلوكيه أو سلوكيه معرفيه أو التركيز على المسترشد على النحوالذي اكده روجر. (عيد، 2005، ص:19).

خطوات إعداد البرنامج:

وقد تم إعداد البرنامج الارشادي وفق الخطوات الاتية:

- الاطلاع على بعض المراجع في الارشاد ومن أهمها: (عيد، 2005)، (زهران، 2019)، (عبد العظيم، 2013)، (الزعيبي، 2009)، (علام، متنصر، 2012)، (زكي وآخرون، 2019).
- الاطلاع على بعض الكتب والابحاث التي تناولت موضوع الارشاد الانتقائي ومن أهمها: (عيد، 2015)، (سري، 2000)، (الطائي، 2019).
- الاطلاع على المراجع التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية ومنها: (النويران وحمد، 2014)، (شناعة وصوالحة، 2018)، (بازياد، 2013)، (المغربل، 2016)..
- الاطلاع على نماذج من البرامج الارشادية التي تشترك في نفس المتغيرات أو بعضها، ومنها: برامج كل من: دراسة خفاجي، دينا محمد عرفة، (2017)، أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب، (2017)، دراسة غماري، فوزية، (2015)، دراسة معوض، عصام خطيب، (2021).
- الاستفادة من الأساتذة ذوي الخبرة في بناء البرامج الارشادية.
- تحديد مجتمع البحث وتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على مجموعة منه.
- اختيار عينة البحث انطلاقاً من نتائج تطبيق المقياس، وانطلاقاً من النتائج الدراسية.
- عقد جلسة مع عينة البحث (المسترشدين) من أجل الانصات إليهم وتحديد معالم البرنامج والعقد الارشادي.
- تحديد التوقيت المبدئي للجلسات، ما بين 60 إلى 90 دقيقة لكل جلسة، مع الالتزام بمبدأ الارشاد الممتع.
- تحديد أهم الاهداف لكل جلسة من الجلسات.
- وضع التصور العام للبرنامج والفنيات الارشادية المتوقعة الاعتماد عليها
- تحديد الاجراءات والانشطة بشكل تفصيلي بتوزيع الوقت المتوقع، والسندات التي يعتمد عليها من قصص وعروض وتمارين وألعاب..
- تحكيم البرنامج، بالاستعانة ببعض الاساتذة ذوي الخبرة في المجال من داخل وخارج الوطن كما هو مبين في الملحق (4)

- مرحلة التصحيح، حيث تم التعديل في البرنامج بناء على ملاحظات المحكمين: ومن أهم الملاحظات: تخفيض عدد الجلسات من عشرين إلى 15 جلسة، والتفصيل في بعض الخطوات والتقنيات، والتبسيط في المحتوى المعروض لمراعاة الخصائص العمرية للغة.
- تحديد المكان المخصص لتطبيق البرنامج، وكان في مؤسسة الرضوان الخاصة التي أعمل بها كرئيس لمكتب الارشاد التربوي. وهذا ما ساعدني على الوصول إلى العينة بشكل يسير ومنهم.
- تحضير الوثائق والاجراءات الإدارية المتعلقة بتنفيذ البرنامج خاصة ما يتعلق منها بالتراخيص مع المؤسسات والآباء.
- تحديد المدة الزمنية: تاريخ بداية البرنامج ونهايته.
- انطلاق تنفيذ البرنامج على بركة الله مع العينة الاستطلاعية في صورته الأولى بعد التحكيم، من شهر أكتوبر 2021 إلى شهر ديسمبر 2021.
- ثم انطلاق تنفيذ البرنامج في صورته النهائية مع العينة الأساسية من تاريخ جانفي 2022 إلى شهر ماي 2022. بمعدل جلسة إلى جلستين في الاسبوع عدا أيام الامتحانات والفروض.
- أهداف البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة المسترشدين المشاركين في البرنامج من عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط ومن المتأخرين دراسيا على الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية بمساعدتهم على تعديل القناعات والاتجاهات المسببة في تدني مستوى الكفاءة الذاتية لديهم من خلال بعض الفنيات التي تستهدف المستوى المعرفي والوجداني وتدريبهم على مجموعة مهارات وأنشطة سلوكية تساهم في تخفيف شعورهم بالضعف وتدني مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، ودفعهم إلى الشعور بالقدرة والكفاءة على التحصيل الأكاديمي.

5. الدراسة الأساسية:

5.1 عينة الدراسة الأساسية:

عينة الدراسة الأساسية هي نفسها المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية والمكون من التلاميذ المتأخرين دراسيا من مستوى الرابعة متوسط المسجلين في المؤسسات التي تم اختيار عينة الدراسة منها في العام الدراسي (2022/2021).

وفي حدود الدراسة الحالية، يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ المتأخرين دراسيا من جنس الذكور، في المؤسسات الآتية: " الإصلاح - الرضوان - الشيخ القراي - الشيخ سليمان - الشرفة - الشيخ عمي سعيد - تاونزة العلمية"، المختارة قصديا لتطبيق المقياس والبرنامج الارشادي، والبالغ عددهم: 215 تلميذا.

وتتكون عينة الدراسة من 36 تلميذ مقسمين إلى قسمين: المجموعة الضابطة المكونة من 18 تلميذ وهم الذين لم يستفيدوا من البرنامج الإرشادي. والمجموعة التجريبية المكونة من 18 تلميذ، وهم المستفيدون من البرنامج الإرشادي

المجال المكاني للدراسة الأساسية:

الدراسة الأساسية لتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية والبرنامج الإرشادي:

تمت الدراسة الأساسية بمتوسطة الرضوان الخاصة الموجودة في بلدية العطف، ولاية غرداية.

وقد تم اختيار المؤسسة بهدف تسهيل عملية التطبيق، والتحكم أكثر في ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على العمل، مثل التحكم في الوقت، وفي الوسائل، والإجراءات الإدارية..

وقد ساعد على التطبيق انضمام جزء من أفراد العينة إلى برنامج نصف داخلي، بنفس المؤسسة، بحيث يستفيدون من خدمات المرافقة والدعم الدراسي مع أساتذتهم في المواد الأساسية، بالإضافة إلى أفراد العينة القادمين من مختلف المؤسسات والذين يحضرون إلى المؤسسة في مواعيد الجلسات الإرشادية.

● المجال الزمني للدراسة الأساسية:

انطلقت الدراسة الأساسية في 21 جانفي 2022 تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من خلال عرض فكرة البرنامج على جميع التلاميذ المتأخرين دراسيا من أقسام الرابعة متوسط المنتميين إلى المؤسسات المختارة لاختيار أفراد العينة منها. وقد تم اختيار الراغبين في المشاركة ثم تم تقسيمهم إلى: المجموعة الضابطة المكونة من 18 تلميذ وهم الذين لم يستفيدوا من البرنامج الإرشادي.

وفي نفس اليوم تم الاتفاق معهم على البرنامج ونظام العمل، فكانت خطة التطبيق على المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: كانت من تاريخ: 27 جانفي 2022 إلى 29 مارس 2022. وفي هذه المرحلة تم تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يحتوي 15 جلسة على المجموعة التجريبية. وبمعدل جلسة إلى جلستين في الأسبوع، وكانت البداية بإجراء القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم النهاية بإجراء القياس البعدي على المجموعتين بفاصل يوم واحد بين المجموعتين. وقد تم العمل أثناء العطلة الدراسية بترخيص من المؤسسة المستقبلية وبترخيص من أولياء المشاركين في البرنامج.

المرحلة الثانية: كانت بتاريخ 29 ماي 2022 وفيها تم إجراء القياس التبعي على المجموعة التجريبية، أي بعد شهرين من اتمام البرنامج. من أجل التأكد من مدى استمرار أثر وفعالية البرنامج على مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

خلاصة الفصل:

تم تنفيذ الخطة الارشادية المعتمدة على المنهج الانتقائي بشكل مرن بحيث وجد الباحث استجابة جيدة من المسترشدين لمحتوى البرنامج من خلال التفاعل الإيجابي، ورغم كون الكثير من افراد العينة من الحالات التي تم تقديم ملاحظات سلبية عنهم من طرف الادارة وعن سلوكهم، إلا أن استجابتهم للمحتوى الارشادي كان جيدا مما شجع الباحث على محاولة الابداع في كل مرة في طريقة تقديم المحتوى والانشطة من حيث التركيز على بعض الفنيات أكثر مثل النمذجة والتعزيز والاسلوب السقراطي، واختيار بعض الفنيات المبرمجة حسب الحالة، فهناك البعض يحتاجون إلى التحفيز والتعزيز اللفظي أكثر من غيرهم والبعض يحتاجون إلى اللعب المشاركة في الالعاب أكثر والبعض يتفاعلون مع المناقشة الجماعية أكثر.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة

تمهيد.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية.

تمهيد:

لقد جاءت هذه الدراسة للبحث في أثر وفعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي الذي أعده الباحث في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الرابع متوسط، وذلك من خلال مجموعة من الفنيات الإرشادية المنتقاة من مختلف النظريات الإرشادية، بما في ذلك بعض الفنيات المستندة إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي اقترحها ألبرت باندورا في نظريته المتعلقة بالكفاءة الذاتية. كما تم الاعتماد على دمج وانتقاء الفنيات المختلفة التي تساهم في تنمية المتغير الإيجابي التابع في الدراسة الحالية، وهو الكفاءة الذاتية. وقد تم تبني منهج الانتقاء بناء على أسلوب الإرشاد الانتقائي، الذي يقوم على اختيار ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية المستمدة من عدة نظريات في علم النفس لتحقيق أفضل النتائج.

وفي هذا الفصل، سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، والذي تم تنفيذه بعد القياس القبلي للكفاءة الذاتية على المجموعة التجريبية ($n=18$) التي خضعت للبرنامج، والمجموعة الضابطة ($n=18$) التي لم تستفد من البرنامج. وقد تم اختيار التلاميذ من فئة المتأخرين دراسياً من الصف الرابع متوسط. وبعد ذلك، تم الحصول على الدرجات الخام لمقياس الكفاءة الذاتية في المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم جمعت البيانات وتم تفرغها وتصحيحها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من الفرضيات. وفيما يلي سيتم فحص النتائج وتحليلها في هذا الفصل بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة.

• الفرضيات:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للكفاءة الذاتية، تعزى لتأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد تثبيت الدرجات القبليّة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لأثر توظيف البرنامج الإرشادي.

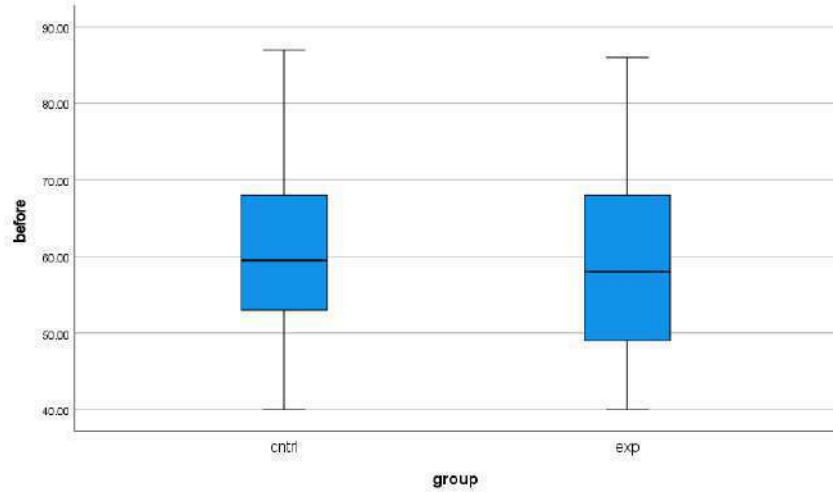
1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

• اختبار الفرضية الأولى:

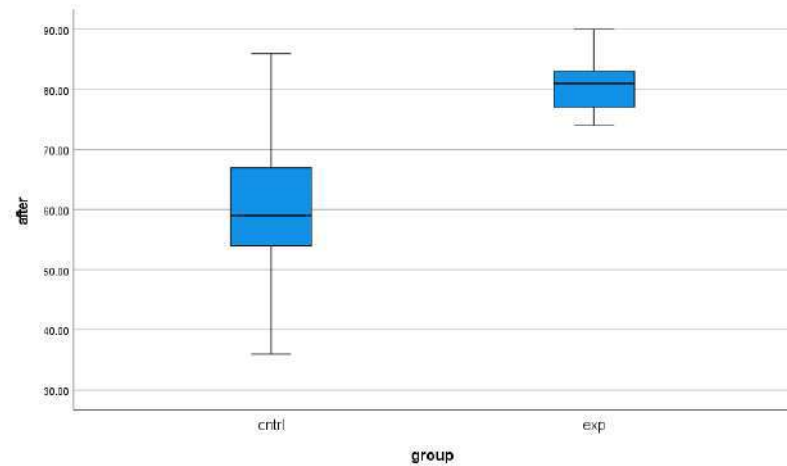
تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للكفاءة الذاتية، تعزى لتأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد تثبيت الدرجات القبليّة.

يظهر الرسم البياني من مخطط الصندوق (boxplot) المبين في الشكل رقم 3 ورقم 4 للدرجات القبلية والدرجات البعدية أن كلا من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لا تحتوي على قيم متطرفة، مما يدل على تشابه توزيع الدرجات بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. وفيما يتعلق بالدرجات البعدية، لم تظهر المجموعة الضابطة تغيراً ملحوظاً، بينما أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً في أدائها، مما يعكس تأثير البرنامج الإرشادي الإيجابي على المجموعة التجريبية.

كما يلاحظ غياب القيم المتطرفة في الدرجات القبلية والبعدية مما يؤكد استقرار البيانات ويعزز دقة النتائج المستخلصة. لشكل رقم 1: الرسم البياني لقيم المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية



لشكل رقم 4: الرسم البياني لقيم المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية



- عرض نتائج الفرضية الاولى:
- من أجل اختبار الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للكفاءة الذاتية، تعزى لتأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد تثبيت الدرجات القبلية. وللتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) فكانت النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 8: نتائج اختبار تحليل التباين المشترك لأثر البرنامج المقترح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	إيتا مربع
القياس القبلي	3986.526	1	3986.526	69.431	0.000	0.812
نوع المجموعة	920.775	1	27.902	142.875	0.000	
الخطأ	666.49	33	13.60			
المجموع	1616.73	36				

يتضح من الجدول رقم (10) أنه بعد تثبيت تأثير الدرجات القبليّة على الكفاءة الذاتية البعديّة، بقيت الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية معتبرة من الناحية الإحصائية. $R(1, 33) = 142.87$ تدل على وجود تأثير كبير للبرنامج الإرشادي على تحسّن الكفاءة الذاتية، حيث تظهر القيمة الاحتمالية $p < 0.00$ ، أن هذه الفروق مهمة إحصائياً بمستوى ثقة عال جداً.

بالإضافة إلى ذلك، قيمة $\eta^2 = 0.81$ (إيتا مربع) تشير إلى أن حوالي 81% من التباين في الكفاءة الذاتية البعديّة بين المجموعتين يمكن تفسيره بواسطة المتغير المستقل، أي تطبيق البرنامج الإرشادي. هذا الحجم الكبير من التأثير يؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي في تعزيز الكفاءة الذاتية للمشاركين في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يعكس تأثيراً إيجابياً واضحاً للتدخلات المنفذة ضمن البرنامج.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

- اختبار الفرضية الثانية: تنص الفرضية على أنه توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لأثر توظيف البرنامج الإرشادي.

- الخصائص المعلمية لاختبار العينتين المرتبطتين:

أ. الاعتدالية: يشير الجدول الآتي أن توزيع الفروق بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي

كان توزيعاً اعتدالياً كما هو مبين في الجدول رقم 12 حيث أن القيمة $p = 0.13$

الجدول رقم 9: اعتدالية الفرق بين درجات القياس القبلي والتتبعي Tests of Normality

Shapiro-Wilk

	Statistic	Df	Sig.
الفرق بين بعدي وتتبعي	.921	18	.132

- القيم المتطرفة: كما يتضح من صندوق النقاط boxplot في الشكلين رقم 4 ورقم 5 أن الدرجات القبلية والتتبعية على مقياس الكفاءة الذاتية لا تشتمل على قيم متطرفة.

• عرض نتائج الفرضية الثانية:

ومن أجل اختبار هذه الفرضية تم تطبيق "اختبار ت للعينتين المرتبطتين Paired Sample T test، لمعرفة الدلالة في الفروق بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي لدى تلاميذ لمجموعه التجريبية التي تعرضت للبرنامج على مقياس الكفاءة الذاتية، فكانت النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 13 يبين نتائج "اختبار ت t test" لقياس دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية.

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة p
البعدي	18	81.05	4.56	-.495	.627
التتبعي		82.00	5.70		

يشير الجدول إلى أن الفروق في درجات مقياس الكفاءة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية غير دالة إحصائياً، حيث كانت قيمة $t(17) = -.49$ وقيمة $p = .62$. وبما أن قيمة $p = .62$ أكبر من 0.05 ، فهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة بين القياسين، مما يؤكد استمرار أثر البرنامج على مستوى الكفاءة الذاتية بعد شهرين من نهاية تطبيقه. وهذه النتيجة تدل على أن البرنامج الإرشادي لم يكن له تأثير قصير المدى فحسب، بل كان له تأثير مستدام على مستوى الكفاءة الذاتية للتلاميذ ولكن من المفيد إجراء دراسات متابعة على فترات أطول للتحقق من استمرارية الأثر كما يمكن أيضاً دراسة عوامل أخرى قد تؤثر على استدامة الأثر لضمان تطبيق البرنامج بأفضل شكل ممكن.

الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة تمهيد.

1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد عرض نتائج الفرضيات المذكورة في الفصل السابق والتي تؤكد وجود أثر وفاعلية للبرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد الانتقائي في الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفئة المستهدفة من التلاميذ المتأخرين دراسيا للمستوى الرابع متوسط، والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وبين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية، سنحاول فيما سيأتي تفسير ومناقشة هذه النتائج بناء على ما تم الاطلاع عليه من الأطر النظرية وبلاستناد إلى الدراسات السابقة تأكيداً وتعزيزاً للنتائج التي تم الوصول إليها، وذلك بمناقشة كل فرضية على حدة وتفسيرها ثم الوصول إلى الاستنتاج العام الذي سنحاول أن نبين فيه أبرز ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج الفرضية الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للكفاءة الذاتية، تعزى لتأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد تثبيت الدرجات القبليّة، حيث بلغ حجم الأثر ($\eta^2 = 0.81$)، مما يؤكد وجود تأثير كبير للبرنامج الإرشادي الانتقائي على العينة التجريبية. وهذا الأثر الكبير يظهر في تحسّن نتائج المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تظهر تقدماً أو غمواً في مستوى الكفاءة الذاتية، مما يؤكد أن النتائج لم تكن عشوائية بل كانت نتيجة لتدخل البرنامج الإرشادي الانتقائي.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت نفس المتغيرات. ويمكن الإشارة إلى أهم هذه الدراسات، ومنها: دراسة خطاب، دعاء محمد (2021)، التي هدفت إلى تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الذكاء الروحي لديهم. وقد تكونت عينة البحث من (15) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، وتراوح أعمارهم بين (13-15) سنة من الطلاب المنتمين إلى بعض المدارس الإعدادية. وقد أظهرت النتائج وجود تحسن في فاعلية الذات لدى المجموعة التجريبية بعد المشاركة في البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية الذكاء الروحي مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج الإرشادي، مما يؤكد فعالية البرنامج وتأثيره على أفراد المجموعة التجريبية في تحسين فاعلية الذات.

وكذلك دراسة المجالي، مصلح مسلم (2019)، التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي انتقائي قائم على فنيات بعض النظريات الإرشادية في تحسين أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في

سلطنة عمان. وقد أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

كما توافقت الدراسة الحالية مع دراسة لجوهانسون Johnson, L. (2018)، التي هدفت إلى دراسة أثر تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعرضين للخطر. وقد تم تنفيذ البرنامج على عينة من الطلاب الذين لديهم مشكلات وصعوبات أكاديمية. فأكدت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي الانتقائي أظهروا تطوراً كبيراً في مستويات الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس مقارنة بالذين لم يشاركوا في البرنامج. وكان الفرق واضحاً، مما يؤكد أهمية وفعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية.

ومن الدراسات التي توافقت مع الدراسة الحالية أيضاً، دراسة لبراون Brown, S. (2018)، حيث استعرضت هذه الدراسة أثر برامج الإرشاد الانتقائي على المراهقين المعرضين للخطر من حيث تحسين الكفاءة الذاتية والنتائج الأكاديمية. وقد وجدت الدراسة أن للتدخلات الانتقائية فعالية في تعزيز الكفاءة الذاتية وتحسين الأداء الأكاديمي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التي شاركت في البرنامج) والمجموعة الضابطة (التي لم تشارك). حيث سجل الطلاب في المجموعة التجريبية معدلات أعلى للكفاءة الذاتية بعد انتهاء البرنامج. كما دلت التحليلات الإحصائية (مثل اختبار t واختبارات ANCOVA) على أن هذه الفروق ليست عشوائية، وأن البرنامج كان له تأثير إيجابي ملحوظ على الكفاءة الذاتية للمشاركين.

ومن الدراسات التي توصلت إلى نفس النتائج، دراسة عيد، يوسف محمد يوسف (2023)، ودراسة روبي، حبيبة (2020).

ويعتبر أسلوب المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المنهج التجريبي من أقوى الأساليب التي تستخدم في البحث العلمي لإثبات قوة النتائج ومصدقيتها، حيث يتعرض أفراد المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، وهو في الدراسة الحالية البرنامج الإرشادي الانتقائي، بينما يستبعد أفراد المجموعة الضابطة من التعرض لنفس البرنامج، وهو ما تم اعتماده في الدراسة الحالية. وقد وجد الباحث فرقاً واضحاً بين نتائج المجموعتين، مما يؤكد وجود الأثر الكبير للبرنامج الإرشادي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج.

ولعل من أهم العوامل التي أثرت في ظهور هذه النتائج، في اعتقاد الباحث، هو اعتماد أسلوب التدريب والإرشاد عموماً، واختيار المنهج الانتقائي بشكل خاص. وقد تم ذكر هذا في تفسير الفرضية الأولى. إلى جانب ذلك، يمكن إيعاز هذه النتائج إلى أسباب أخرى، منها اجتهاد الباحث في عزل المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج الدراسة، ومن ذلك التأكد من وجود الرغبة في الانخراط في البرنامج مع التلاميذ، حيث كان متوقعاً صعوبة التطبيق مع الأفراد الذين لا يملكون الرغبة في التفاعل الإيجابي مع البرنامج. وكذلك التخصيص الجنسي، حيث تم العمل فقط مع الذكور وإبعاد الإناث من أجل التأكد من عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على النتائج، إضافة إلى بعض المتغيرات الدخيلة المفترض تأثيرها، وقد بذل جهد في عزل ما أمكن منها.

لقد وجد الباحث في المنهج الانتقائي الذي اختاره في بناء برنامجه الإرشادي مرونة من حيث التخطيط وبناء البرنامج، وحتى من حيث التنفيذ أثناء تطبيق الإجراءات الميدانية للدراسة. فتجد في بعض المسترشدين الحاجة إلى تطبيق بعض الفنيات السلوكية معهم، كالتعزيز مثلاً من خلال الوقفات الإرشادية عقب كل إنجاز متميز ينجزونه. وقد يتمثل السلوك في الاستجابة للأنشطة، وقد يكون في نوعية النقاش أو في الالتزام ببعض الخطوات العملية التي تم التدريب عليها في الجلسات الماضية. ثم نجد من جهة أخرى بعض المسترشدين يتفاعلون ويستجيبون لفنيات أخرى بشكل أكبر، مثل القصة واللعب أو الاسترخاء أو التنفيس الانفعالي. وتجد البعض الآخر يتفاعل أكثر ويستجيب لفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي، والبعض لفنيات الإرشاد الديني.

وهذا ما أعطى - في اعتقاد الباحث - قوة للبرنامج وتأثيراً، حيث لو تم الاقتصار فقط على اتجاه واحد واعتماد نظرية واحدة، لما وجدت المرونة في سعة الخيارات المتوفرة بين مختلف النظريات والمدارس التي تعتبر جميعها ثرية بالفنيات والاستراتيجيات التي تحقق الأهداف الإرشادية لكل حالة، ولكل جلسة، ولكل موقف من المواقف التي مر بها البرنامج.

ويعتقد الباحث أن المنهج الانتقائي هو أفضل المناهج التي يمكن اعتمادها في الممارسات الإرشادية بعدما وصلت إليه مختلف النظريات والمدارس من ثراء ونماء في الأبحاث النظرية التي تقدم صنوفاً من الأساليب والفنيات الإرشادية الكثيرة.

إذ كلما وجد المرشد أو المعالج بين يديه خيارات أكثر من الفنيات الإرشادية ومرونة في المزج بينها، كلما كان ذلك أدعى لتحقيق أفضل الأهداف الإرشادية مع المسترشد، وهو الهدف الذي تسعى إليه البرامج الإرشادية من خلال تقديم المساعدة والدعم حسب الحاجة لكل فئة وحسب الحاجة لكل حالة بشكل فردي أو بشكل جماعي.

وقد وجد الباحث استجابة سريعة لدى أغلب المسترشدين منذ الجلسات الأولى من خلال تدريبات التطبيقات العملية أثناء الجلسات وخارجها، من خلال الالتزام بالواجبات المنزلية والتفاعل الإيجابي معها. وتؤكد العتيبي (2024) في حديثها عن الإرشاد الانتقائي أن لهذا الأسلوب فعالية في علاج المشكلات والاضطرابات النفسية، وهو على توافق واتصال نظريا مع الاتجاهات الإرشادية الأخرى كالإرشاد السلوكي، الوجودي، والإنساني، والتحليلي، والمعرفي، والديني. حيث يتعامل مع المسترشد ككل من جوانبه المتعددة: الروح، الانفعال، العقل، والجسد. ويؤكد هذا النوع من الإرشاد على الوصول إلى أفضل مستويات تحقيق الذات، ويقوم على انتقاء واختيار الفنيات الإرشادية والعلاجية من مختلف النظريات للوصول إلى شكل متناسق يساعد المسترشد على الوصول إلى مرحلة الاستبصار بحيله الدفاعية (منهج التحليل النفسي). كما تساعده ليدرك كل ما حوله ويعيش الحاضر بجميع تفاصيله وتساعد على استبصار واقعه (منهج الجشطالت). ويعزز كل سلوك إيجابي ويسعى من أجل إطفاء السلوكات السلبية لدى المسترشد (المنهج السلوكي). ويعدل ويوجه ويصحح أنماط التفكير السلبي (المنهج المعرفي). وينمي المهارات الاجتماعية وتحسين التفاعل بينه وبين المكونات الاجتماعية من حوله (المنهج المعرفي الاجتماعي). (العتيبي، 2024، ص: 116).

الذي يؤكد فعالية المنهج الانتقائي أن استجابة المسترشدين لم تكن على صورة واحدة في كل فنية من الفنيات المخطط لها أثناء الجلسات، فلكل فنية نوع من المسترشدين يستجيبون لها ويتفاعلون معها بشكل أكبر. كما أن تنوع الفنيات ساهم في إثراء البرنامج الإرشادي وجعله مشوقاً وممتعاً، فهناك من كانت استجابته أكثر خلال سرد القصص، وهناك من كانت استجابته أكثر في المناقشات، وهناك من كانت استجابته أكثر في الألعاب، وهناك من كانت استجابته أكثر من خلال الأسئلة السقراطية. وهذا له علاقة بمبدأ الفروق الفردية في القدرات والأنماط كأنماط التفكير وأنماط الشخصية. فعندما يكون البرنامج متوافقاً مع مختلف الأنماط ومراعياً لتفاوت القدرات، فالأكيد أن حجم تأثيره سيكون أعمق مما لو كانت الخيارات الإرشادية أقل وربما تتوافق مع بعض الأنماط دون غيرها أو مع بعض القدرات دون غيرها.

وحيث أن هذا البرنامج يهدف إلى تنمية الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، فقد تم بناؤه لمساعدة التلاميذ المسترشدين على التعرف على أبعاد الكفاءة الذاتية ومصادرها ومواصفات وخصائص ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة، والتي تعتبر كمؤشرات لقياس مستوى الكفاءة الذاتية، من أجل مساعدتهم على التغلب على الصعوبات الحياتية عموماً والدراسية خصوصاً. وحيث أن الموضوع يتعلق بالذات، فإن البرنامج يتكون في مختلف جلساته من مكونات تتعلق بمفهوم الذات وتوكيد الذات وتقدير الذات.

ومن أهم الفنيات التي تم اعتمادها بشكل أكبر هي فنية اللعب، التي أعطت فاعلية للبرنامج في اعتقاد الباحث، لأنها تحتوي على محكات تضع المسترشد في مواقف يختبر فيها توقعاته نحو قدراته الذاتية وثقته بنفسه، التي هي من أهم أبعاد الكفاءة الذاتية التي يهدف البرنامج إلى استثمارها وتنميتها لدى التلاميذ. ذلك أن أغلب الألعاب التي تم اختيارها في البرنامج تقوم على عناصر التحدي والمثابرة والمغامرة والمتعة، وهي عناصر تساعد على تحقيق أهداف البرنامج حيث تجمع بين المتعة من جهة وبين التدريب العملي على مهارات المثابرة والثقة بالنفس وتحسين صورة

الذات لدى المسترشد وتحسين اتجاهاته وتوقعاته نحو ذاته ونحو قدراته. خاصة أن أغلب الألعاب تضع المسترشد في وضعيات مشكلة تجعله يتعلم ويتدرب على مهارات التحدي والمثابرة وحل المشكلات وتجاوزها وتحقيق ذاته وتعزيز إيمانه بقدراته في كل مرة يحقق إنجازا من الإنجازات الأدائية التي تعتبر من مصادر الكفاءة الذاتية.

ويرى سكوارز أن الفاعلية الذاتية هي بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في القناعات الذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية. وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر على الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس. ويبين "سكوارز" أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل. (Schwarzer, 1994, p.105).

كما يعتقد الباحث أن قوة البرامج الإرشادية مع المراهقين خاصة تكمن في اختيار الفنيات والتقنيات التي تجمع بين عنصري المتعة والمغامرة، كون هذه الحاجات تظهر بشكل كبير ضمن خصائص هذه المرحلة العمرية، وقد تم الاعتماد عليها كثيرا في هذا البرنامج. فمن خلال فنية اللعب يمكن تصحيح الاتجاهات عمليا، وإعطاء فرصة للتدريب وتصحيح الأخطاء وتعزيز المكتسبات والإنجازات الأدائية وتعزيز الثقة بالنفس. تم تعميم كل إنجاز وكل خبرة إلى ما يليها من الاختبارات العملية التي تكون على شكل ألعاب ممتعة لا يشعر فيها المسترشد بالتعب ولا الإرهاق ولا الملل.

وقد أكدت دراسة برادبري (Bradbury, 1992) أن المشاركة في الأنشطة اللامنهجية، بما في ذلك الألعاب الجماعية، ترتبط بزيادة الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المراهقين، وخاصة في المجالات الاجتماعية والعاطفية. وكذلك دراسة بارتليت (Bartlett, 1990) التي وجدت أن الألعاب التعاونية تساعد المراهقين على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية، مما يعزز شعورهم بالانتماء والقبول من قبل الآخرين، وبالتالي يزيد من ثقتهم بأنفسهم.

ومن أهم الفنيات التي تم اعتمادها أيضا في البرنامج، خاصة في الجلسة الأولى، الفنيات المستمدة من الإرشاد الديني. وقد تم التركيز على فنية الدعاء لما يحققه من أهداف تتوافق وأهداف البرنامج بشكل كبير، منها تعزيز الثقة بالنفس حيث إن الثقة بالنفس تستمد من الثقة بالله وربط توقع القدرة الذاتية بقدرة الله. إلى جانب الاسترخاء، حيث يعتبر الدعاء ممارسة إيمانية روحية يفترض فيها الهدوء والاستسلام لله الخالق ومناجاته، وهي جزء من التنفيس الانفعالي، إذ يعد الدعاء ومناجاة الله تنفيسا عن المكبوتات واستفراغا للهموم. وقد لاحظ الباحث تفاعل التلاميذ المسترشدين مع تقنية الدعاء بشكل إيجابي وفعال؛ حيث بعد تطبيقه لأول مرة، تم تخصيص وقفة تقييمية عن طريق النقاش، فصرح أغلب المسترشدين بشعورهم بمشاعر إيجابية، وطلبوا تكرار الدعاء في الجلسات المقبلة.

ويشير إبراهيم أبكر (2018) إلى أن الإرشاد الديني يهدف إلى تحصيل معلومات دينية منظمة من أجل الوصول بالمسترشد إلى حالة نفسية شبه متكاملة، ومن ثم الوصول إلى سلوك يمكن أن يتوافق مع حاجات النفس الإنسانية، وهذا ما يؤدي إلى توافق الشخصية والشعور بالسعادة أو ما يصطلح عليه في الثقافة الإسلامية أو في الأدب الإسلامي بالسكينة والطمأنينة، وهي مصطلحات موجودة في القرآن والسنة، ويؤدي هذا إلى تحقيق الصحة

النفسية. فالمرشد النفسي الديني أثناء المقابلة الإرشادية أو الإرشاد الجمعي يكشف عن أحاسيس لا شعورية يمكن إخراجها إلى حيز الشعور لدى المسترشد من أجل علاجها. كما يستطيع المعالج تحديد النمو الديني والقيم المؤثرة على سلوك الفرد المسترشد وكيفية الاستفادة منها في العملية الإرشادية، مما يجعله متمتعاً بالتوافق والصحة النفسية من خلال الالتزام والخروج من الصراعات النفسية. هذا إلى جانب الجانب المعرفي الذي يتمثل في توجيه المعرفة السلوكية من خلال تناول العمليات المعرفية العقلية وآليات التفكير الشامل التي تعتمد على القنوات المستمدة من مصادر الدين، والمقصود بها القرآن والسنة في الدين الإسلامي كأهم المصادر. أما الجانب السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي الديني، فيتمثل في استخدامه مبادئ وقوانين التعلم وتعديل السلوك لمساعدته في التغلب على اضطراباته النفسية. ويرى الباحث أن الالتزام بالقيم هو من أكبر مصادر تحقيق التوازن النفسي والشعور بالرضا، ومن أكبر أسباب وعوامل تحقيق الذات والشعور بالأمن والسلامة، فهي كلها حاجات يحقق بها التوازن النفسي وتحقق بها الكفاءة الذاتية. كما يدعو القرآن وتدعو السنة في الإسلام إلى الصبر والرضا، وإلى التحمل والمثابرة، وكلها من مؤشرات الكفاءة الذاتية التي تساعد الفرد على تحقيق الإنجاز وتحقيق التوازن النفسي كذلك. (إبراهيم، 2018، ص: 9).

ومن أهم التقنيات الإرشادية المعتمدة في البرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة الحالية استخدام مقاطع الفيديو كأداة فعالة للتوجيه والمساعدة، وهي تعتبر طريقة شاملة لإرشاد وتوجيه المسترشدين في مختلف المجالات والمواضيع. بفضل هذه الفيديوهات، يمكن للمسترشدين الحصول على رؤية مفصلة حول المعلومات والمهارات المعروضة من خلال تقديم تفاصيل واضحة وواقعية بشكل مصور ومشوق. بالإضافة إلى ذلك، فإن الفيديوهات تمكن المسترشدين من تجربة تعلم غني ومثر، حيث يمكنهم المشاهدة والاستماع والتفاعل مع المحتوى المقدم بشكل مباشر وفي الوقت الحقيقي. وهي تجربة شيقة تجمع بين التركيز والترفيه والإبداع.

وهذا ما يؤكد بارك (2009) في المجلة الدولية لتكنولوجيا التدريس والتعلم، في مقال بعنوان "التدريس المتعدد الوسائط باستخدام مقاطع الفيديو من التلفزيون ويوتيوب"، حيث يستعرض المقال أهمية وفعالية استخدام مقاطع الفيديو التعليمية كأدوات تعليمية، ويوضح كيف يمكن أن تساهم هذه الوسائط في جعل المحتوى التعليمي والإرشادي أكثر تشويقاً وتفاعلية. (Berk, R. A., 2009).

ومن الأساليب التي تم اعتمادها في البرنامج عروض الفيديو التي تتضمن محتويات معرفية تساعد على تغيير القنوات الإيجابية نحو القدرات الذاتية بما يسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ. وقد تم اعتماد اختيار إحدى المقاطع من يوتيوب في الجلسة الأولى، حيث يعرض نموذجاً لشخص يمر بمرحلة شعور بالعجز والضياع. وبعد عرض بعض المحتويات التحفيزية التي تساعد على تغيير القنوات نحو الذات وتوقع القدرة، قرر هذا الشخص أن يتحرك نحو أهدافه ويكسر الحواجز والقيود التي كانت تعيقه عن تحقيق أهدافه. وبصور الفيديو هذه القيود والحواجز بشكل إبداعي مؤثر، وهي نفس القيود التي يعيشها أغلب المراهقين، مثل الاستسلام واليأس وعدم الثقة بالنفس والإحباط وغيرها من القيود. وقد لاحظ الباحث تأثر أغلب التلاميذ المشاركين في البرنامج بهذا العرض، وقد بدا ذلك واضحاً من خلال تأثرهم بالمحتوى المعروض. لقد كان الهدف من عرض هذا المقطع هو تطبيق فنية من الفنيات

التي اعتمدها ألبرت باندورا، وهو ما يسميه بالنماذج الرمزية أو المصورة، حيث يعرض سلوكًا لنموذج من خلال الأفلام أو المواقف المصورة، ثم يقوم الطالب بملاحظة السلوك المصور وتقليده.

ويرى أبو أسعد (2015) أنه وبسبب قدرتنا على الرمزية، فإن النماذج التي تقدم بشكل رمزي من خلال الأفلام أو الشرائح الفوتوغرافية أو النصوص التخيلية أو المواد المكتوبة أو المطبوعة، هي نماذج يتم استخدامها في العلاج بنفس الطريقة التي يتم فيها استخدام النماذج الحية. ويمكن أن تصبح المقوم الأساسي لاستراتيجية أكثر تعقيداً أو تستخدم بشكل مستقل من قبل المسترشدين للتطور الموجه ذاتياً. (أبو أسعد، 2015، ص: 272).

ولعل هذا ما لاحظته الباحثة من خلال استثمار المشاهد المعروضة مع التلاميذ الذين شاهدوا صورة نموذجية للإنسان الذي يقرر أن ينطلق بكل قوة في كسر الحواجز التي تعيقه عن تحقيق أهدافه. وقد أدركوا من خلال تصريحاتهم أن هذه العقبات والحواجز كلها أوهام، وهي تماماً كما ذكرها باندورا، الذي وضع خطوة الاعتقادات التي نجدها عند أولئك الذين يتسمون بضعف الكفاءة الذاتية، وذلك عندما يتوقعون العجز والضعف وعدم القدرة على الإنجاز. كما نجد لديهم ضعفاً في بعد الثقة بالنفس، وكل هذه المعاني صوّرت بشكل إبداعي في هذا المقطع الذي ينتهي بنجاح ذلك الشخص في التغلب على هذه الأوهام وهذه الاعتقادات السلبية عن ذاته وعن الآخرين أيضاً.

وقد حاول الباحث من خلال البرنامج أن يدمج مجموعة فنيات بشكل مترامن من أجل تحقيق فاعلية أكبر للبرنامج الإرشادي. فمن خلال استخدام الفيديو، تم الدمج بين فنية الملاحظة والتخيل والأسلوب السقراطي أثناء النقاش وفنية الحوار، مع الاعتماد كثيراً على فنيات التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا والفنيات المتعلقة بنظرية الذات، لأن الهدف من البرنامج هو الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية وتعزيز فاعلية الذات، فتم التركيز على فنية النمذجة والتقليد والمحاكاة.

وقد تم الاعتماد أيضاً في الجلسات الإرشادية الأولى على فنيات المناقشة والحوار والأسلوب السقراطي. وكل هذه الفنيات تساعد على تعزيز أو تعديل القناعات والاتجاهات والاعتقادات، وهو مطلب أساسي تبنى عليه الخطوات المقبلة ضمن الخطة الإرشادية. ومن ذلك ضرورة التأكد من وجود اتجاهات إيجابية نحو البرامج الإرشادية والخدمات الإرشادية من أجل تقبلها والتفاعل معها بشكل إيجابي. فمن خلال الأسئلة التي تم طرحها في الجلسة الأولى والجلسة الثانية، تم اكتشاف قناعات خاطئة نحو الإرشاد. أما تعديلها عن طريق الحوار والنقاش، فلا يمكن - في اعتقاد الباحثة - أن ينجح البرنامج إذا لم يكن لدى التلاميذ التقبل والاستعداد الكافي. فهناك من التلاميذ من كان يعتقد أن هذه البرامج الإرشادية تعتمد على أسلوب الوعظ الكثير والمحاضرات الطويلة، فتم تصحيح هذه الصورة النمطية بتوضيح بعض الفنيات الممتعة التي جعلت التلاميذ يتشوقون ويتحمسون للجلسات المقبلة.

وقد لاحظ الباحث أثناء النقاشات والحوارات وجود إشكالية العزو لدى الكثير من المسترشدين، حيث يوجد البعض الذين يسرفون في إلقاء اللوم على أنفسهم من خلال الأخطاء والإخفاقات التي وقعوا فيها سابقاً، والبعض الآخر يتبرأ من المسؤولية مطلقاً ويحمل الآخرين مسؤولية أخطائهم. وهنا يأتي دور فنية إعادة العزو، وهي من الفنيات التي تساعد على تنظيم أفكار واتجاهات المسترشدين فيما يتعلق بمفهوم المسؤولية.

ويرى بيرى Perry وآخرون أن تقنية إعادة العزو تستخدم عندما يعزو المسترشدون بشكل غير واقعي الأحداث أو النتائج السلبية للأحداث إلى عجز شخصي (نقص الجهد أو القدرة)، ومن ثم يضعون اللوم على أنفسهم، وبالتالي يشعرون بالذنب أو القلق أو الاكتئاب. ومن خلال فنية إعادة العزو، يستطيع المرشد مساعدة المسترشدين على توزيع المسؤولية بشكل عادل عن الأحداث. وليس المقصود هنا إعفاء المسترشد من مسؤولياته، ولكن إيضاح العوامل الخارجية المتعددة التي ربما تكون قد أسهمت في الأحداث السلبية التي وقعت له. وعندما يكتسب المرء بعض الموضوعية، فإنه يخفف من لومه لذاته. ويقوم المرشد بتصحيح معرفيات المسترشد الخاصة باللوم الذاتي عن طريق معايينة الحقائق الخاصة بالحوادث التي أدت إلى لومه لذاته، وإيضاح المعايير المختلفة لإلقاء المسؤولية، والتي يطبقها المسترشد على نفسه ولا يطبقها على الآخرين. (Perry & Stapinski, 2010, p. 676).

فهذه الفنية المهمة من الفنيات التي تساعد بشكل مباشر على تعديل المسترشد لقناعاته نحو قدراته ونحو ذاته، مما يسهم بشكل فعال في الرفع من توقعاته وكفاءته الذاتية. فبعد أن كان يشعر بالعجز بسبب اعتقاده أن الآخرين هم سبب إخفاقه وفشله، وبعد أن كان يتوهم أن ليس له دور في تغيير الواقع، يبدأ المسترشد في تحمل المسؤولية وبذل جهد أكبر لتغيير قناعاته وسلوكه نحو الاتجاه الإيجابي. وهناك الصنف الآخر من التلاميذ الذين يحملون أنفسهم المسؤولية المطلقة، وهو ما يسمى بجلد الذات. وفي الواقع، هناك جهات وأطراف أخرى تتقاسم معه المسؤولية. فلو ترك التلاميذ بدون إرشاد وتوجيه، فسيتعزز لديهم الشعور بالنقص ويتعمق لديهم الاعتقاد بالضعف والعجز، وهذا ما يسبب بشكل مباشر ضعف الكفاءة الذاتية، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي.

وفي هذا السياق، نجد مثلاً بعض التلاميذ يصفون أنفسهم بالغباء وضعف القدرات العقلية. لكن في الواقع، نجد المشكلة في الضعف القاعدي لديهم في بعض المواد الدراسية مثل الرياضيات، والفرنسية، والإنجليزية، واللغة العربية، ما يعني أن المشكلة تتعلق بكفاءة بعض الأساتذة في المستويات القاعدية مثل الأولى متوسطة والثانية متوسطة، بحيث لم ينجحوا معهم في بناء الكفاءات القاعدية في هذه المواد. وهذا ما تم اختباره فعلاً في إحدى الجلسات الإرشادية لهذا البرنامج، حيث تم تشخيص الضعف القاعدي في بعض المواد الدراسية، وتم تحديد هذا الضعف في بعض الكفاءات القاعدية، ثم تم برجة حصة إضافية لبعض الأساتذة لشرح بعض القواعد المتعلقة بهذه الكفاءات القاعدية وإجراء تمارين وتطبيقات عملية. بعدها مباشرة، نجح جميع هؤلاء التلاميذ في حل تلك التمارين والمسائل، مما جعلهم يشعرون بدافعية أكبر نحو الإنجاز في الحصص الدراسية الموالية. وهذا ما يؤكد شعورهم بالقدرة وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وهي من أهم أبعاد الكفاءة الذاتية التي يهدف البرنامج إلى رفع مستواها.

لقد حاول الباحث أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي وخلال أغلب الجلسات أن يعزز هذه المهارة لدى التلاميذ من خلال المواقف السلوكية التي تحدث أثناء الجلسة أو أثناء تقويم أدائهم في فصولهم الدراسية أو في بيوتهم، حتى تفتح لهم المجال في كل جلسة أن يذكروا المواقف التي مرت بهم وحاولوا فيها أن يطبقوا المكتسبات المهارية والمعرفية التي تلقوها أثناء الجلسات الإرشادية. على سبيل المثال، كان بعضهم يربط مشكلة القلق والتوتر بتعامل والديه معه، ثم أصبح مقتنعاً بوجوب تحمل مسؤولية أخطائه التي كان يقع فيها، وهي التي تسبب وجود التوتر بينه وبين والديه. وهنا نجد أنه تعلم إعادة توجيه العزو الخارجي المتعلق بالمؤثرات إلى العزو الداخلي المتعلق بسلوكه. ومثال آخر، كان

بعضهم يعتقد أن الأستاذ ليس له الخبرة والكفاءة في شرح الدرس في القسم بشكل جيد، مما جعل التلميذ غير قادر على الفهم. وبعد التدريب على إعادة العزو، اكتشف أن المشكلة تكمن في عدم إصراره على طرح الأسئلة والتركيز والاهتمام بشكل أكبر خلال الحصة الدراسية، مما جعله يستوعب بشكل أفضل. وهذه كلها من نماذج إعادة العزو التي سجلها الباحث خلال تنفيذ البرنامج.

وبعد كل مرة يحاول فيها التلميذ أن يتعلم شيئاً ويحقق فيه إنجازاً، سواء كان الإنجاز اكتساب مهارة جديدة مثل مهارة توكيد الذات والمواجهة أو التخلص من إشكالية من الإشكالات التي تعيقه في تحقيق الكفاءة الذاتية، نجد أن التلميذ يريد حماسه ويشعر بمتعة تحقيق الذات والإنجاز، فتزيد دافعيته لتحقيق إنجازات أخرى مماثلة. وهذا تماماً ما أشار إليه ألبرت باندورا عندما تحدث عن المصادر الأربعة للكفاءة الذاتية، فذكر أن من أقوى مصادرها ما يسمى بالإنجازات الأدائية، وهي المواقف والمهام التي قام الفرد بأدائها بنجاح، مما يجعله يعتقد ويتوقع القدرة على إنجازات أخرى مماثلة مستقبلاً، حيث يعتمد الأفراد على تجاربهم السابقة في أداء المهام كمؤشر على قدرتهم على التعامل مع تحديات مستقبلية مشابهة. فإذا كان الشخص قد نجح في أداء مهمة معينة في الماضي، فمن المرجح أن يكون لديه كفاءة ذاتية عالية فيما يتعلق بتلك المهمة أو المهام المماثلة. وقريب إلى هذا المفهوم أيضاً ما ذكره باندورا عندما تحدث عن بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية، وهو ما سماه بعد التعميم. (Schunk, 1989, p. 18).

وقد تم اعتماد هذا البعد في الدراسة الحالية كبعد من الأبعاد في بناء المقياس المخصص لهذه الدراسة. ونظراً لكون العينة التي تشارك في البرنامج الإرشادي الانتقائي في الدراسة الحالية هم من فئة المتأخرين دراسياً، فقد تم التركيز بشكل كبير على الأنشطة التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي، سواء ما تعلق منها بالواجبات المدرسية أو بطريقة التفاعل في الصف الدراسي، من تفعيل مهارة المثابرة التي هي بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية أو مهارة الثقة بالنفس.

فهناك علاقة تبادلية تكاملية بين متغيري التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية. فكلما ارتفعت نسبة التحصيل الدراسي، كلما زادت نسبة الكفاءة الذاتية، والعكس صحيح. إذ إن ارتفاع نسبة التحصيل هو تحقيق لمصدر قوي من مصادر الكفاءة الذاتية، وهو الإنجازات الأدائية كما تم ذكره سابقاً. ويزيد من اعتقاد الطالب بقدرته على الإنجاز، فتزيد توقعاته في تحقيق الإنجازات الأخرى والأهداف والمهام الأخرى، وهو المقصود بالكفاءة الذاتية. وتشير الأبحاث إلى أن هناك علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي. فالطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة قد يشعرون بأنهم غير قادرين على النجاح في المهام الأكاديمية، مما قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية والمثابرة، وبالتالي التأخر الدراسي. على الجانب الآخر، تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي، حيث يشعرون بقدرتهم على التغلب على التحديات الأكاديمية. (Pajares, 1996, pp. 551-553).

وقد تم إثبات هذا في المقال المنشور للباحث تحت عنوان: "الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية"، وقد أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى

مرتفع من الكفاءة الذاتية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي. (بن يوسف وطبشي، 2024، ص 233).

ومن المؤكد أن الجهد الذي بذله التلاميذ المشاركون في البرنامج يختلف تماماً عن الجهد الذي لم يبذل لدى التلاميذ غير المشاركين. وهذه نتيجة منطقية، حيث لاحظ الباحث تغيراً واضحاً بعد الجلسات الأولى من البرنامج في سلوك التلاميذ المشاركين في البرنامج، واهتمامهم وبذل الجهد والمثابرة في تحسين قدراتهم واعتقاداتهم حول ذواتهم في رفع مستوى الثقة في أنفسهم، من خلال الفنيات المتنوعة التي تم تطبيقها والمستمدة من مختلف النظريات والمدارس النفسية.

لقد حاول الباحث أن يجتمع ببعض الأساتذة ليتأكد من وجود تغير في سلوك التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج، فصرح أغلب الأساتذة بوجود فرق كبير بين التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج والذين لم يشاركوا، من حيث الحرص والاهتمام في الحصص الدراسية أو الالتزام بالواجبات المنزلية. وقد لاحظوا انخفاضاً واضحاً في السلوكات المزعجة مقارنة مع الطلاب غير المشاركين. وقد تعتمد الباحث خلال البرنامج تفعيل مهارة الضبط الذاتي ومتابعة التلاميذ المشاركين بشكل دوري، حيث يتم سؤالهم في كل جلسة عن مدى التزامهم بالضبط الذاتي أثناء الحصص الدراسية.

ومن الأساليب المعتمدة في ذلك، طريقة حساب الوقت الضائع، وهو من إبداع الباحث. حيث يطلب من كل تلميذ أن يكون لديه دفتر خاص لهذا الأسلوب ويجب أن تكون لديه ساعة يد إلكترونية. وكلما ضيع التلميذ وقتاً مهماً كان يسيراً ولو كان لثوان، يدون هذا الوقت الضائع طيلة اليوم، ويكتب المجموع في نهاية الورقة. وفي كل جلسة يتنافس التلاميذ حول من استطاع أن يقلل من حجم الوقت الضائع يومياً، ثم يدعى الثلاثة الأوائل المتحصلين على أفضل تقدم إلى المنصة ل يتم تحفيزهم وتقديمهم كنماذج للبقية. وهنا يتم المزج بين فنية التعزيز الإيجابي التي هي من المدرسة السلوكية، وفنية النمذجة التي هي من المدرسة المعرفية الاجتماعية، وفنية التقدير الذاتي التي هي من المدرسة الإنسانية.

كما يعتقد الباحث أن من أسباب حجم الأثر الذي أظهرته النتائج هو تمكن التلاميذ المشاركين في البرنامج من أخذ صورة واضحة حول مفاهيم الكفاءة الذاتية التي تم عرضها عن طريق انتقاء بعض الفنيات المناسبة، ومنها فنية المحاضرة بأسلوب لعب الأدوار وبأسلوب القصة. حيث تم التعرض لمصادر الكفاءة الذاتية، وأبعاد الكفاءة الذاتية، وخصائص الكفاءة الذاتية. وكل ذلك كان بأسلوب شيق يمزج بين العرض المعرفي والأساليب التفاعلية باعتماد الفنيات التي تم ذكرها.

وقريبا من مفهوم الكفاءة الذاتية، توجد مفاهيم أخرى تسهم في تكوين الصورة الواضحة لدى التلاميذ المسترشدين حول الذات وسبل رفع كفاءتها. ومن هذه المفاهيم: تأكيد الذات والعجز المكتسب، وكل هذه المفاهيم تم تخصيص جزء من الجلسات المدرجة في البرنامج الإرشادي لشرحها وتوضيحها جيدا، لأنها مفاهيم مترابطة متكامل فيما بينها لتجعل المسترشد يخطو خطوات ثابتة في تعديل قناعاته وتوقعاته بما يخدم أهداف البرنامج. فهناك علاقة ارتباطية قوية بين هذه المفاهيم، وكل منها يؤثر في الآخر.

ويرى مادوكس (Maddox, J. E. 1995) أن الكفاءة الذاتية والعجز المكتسب هما وجهان لعملة واحدة، حيث أن الكفاءة الذاتية العالية يمكن أن تقلل أو تمنع العجز المكتسب، والعكس صحيح. فالأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يميلون إلى التفاعل بشكل إيجابي مع التحديات، وهم يعتقدون أنهم قادرون على التغلب على الصعوبات. ومن جهة أخرى، فالأفراد الذين يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية يقعون في مشكلة العجز المكتسب عندما يواجهون مواقف صعبة، والتي يشعرون فيها بعدم القدرة على التحكم والتغلب على التحديات والعقبات. (Maddox, 1995, pp. 117-120).

ويعرف العجز المكتسب (Learned Helplessness) بأنه حالة نفسية يطور فيها الفرد اعتقادا بأنه غير قادر على التحكم في المواقف أو التأثير عليها، وعادةً ما ينشأ نتيجة لتجارب سلبية سابقة يكون فيها الشخص غير قادر على تغيير نتائجها. وهذا المفهوم تم تطويره من قبل عالم النفس مارتن سيلجمان. ويضيف مؤكداً في نفس السياق أن الأفراد الذين يعانون من العجز المكتسب يميلون إلى الانسحاب، واليأس، والاكتئاب. (Seligman, M. E. P, 1975, p. 12).

وفي الفصل السادس من كتاب "Self-Efficacy: The Exercise of Control" (الكفاءة الذاتية: ممارسة التحكم) لألبرت باندورا، تحدث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتأكيد الذات. وأشار إلى أن الأفراد المتمتعين بمستوى عال من الكفاءة الذاتية عادة ما يكون لديهم القدرة على التعبير عن آرائهم وقناعاتهم والدفاع عن حقوقهم بطريقة صحيحة. كما ناقش بالتفصيل العلاقة بين الكفاءة الذاتية والسلوك الاجتماعي عموماً، وأشار خلال ذلك إلى موضوع تأكيد الذات. وقد أوضح أمثلة تبين تأثير الكفاءة الذاتية على قدرة الفرد في التواصل مع الآخرين والتعبير عن الذات، وأكد أن أصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة مرشحون للنجاح أكثر في إدارة المواقف الاجتماعية الصعبة بفضل امتلاكهم لمهارات استخدام تأكيد الذات دون التعرض للضغوط النفسية. (Bandura, A. 1997, p. 431).

ويمكن التعرف على مفهوم تأكيد الذات بشكل أعمق من خلال كتاب "Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships" للمؤلفين روبرت ألبرتي ومايكل إيمونز. في هذا الكتاب، يعرف المؤلفان تأكيد الذات بأنه "التعبير الصادق والمباشر عن أفكار الفرد ومشاعره وآرائه بصورة تظهر احترام الذات والاحترام المتبادل مع الآخرين". (Alberti & Emmons, 2008, p. 10).

وقد لاحظ الباحث أثناء سير الجلسات الإرشادية تقدماً واضحاً في نمو الكفاءة الذاتية لدى المسترشدين، حيث اكتسبوا يوماً بعد يوم الخصائص السلوكية المرتبطة بالكفاءة الذاتية، والتي تعتبر مؤشرات يمكن من خلالها ملاحظة زيادة أو نقصان مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد. ومن هذه الخصائص: الثقة بالنفس، المثابرة، وتأكيد الذات. وكان تأكيد الذات واضحاً بعد الجلسات التي تم فيها تدريب المسترشدين عملياً وبشكل مكثف على اكتسابه، من خلال التدريب على المشاركة الإيجابية، طرح الأسئلة، النقاش، توضيح الأفكار، رفع الصوت أثناء الكلام بشكل مفهوم، محاولة الإقناع، والإصرار على توصيل الفكرة بوضوح مع احترام الآخرين. كلها ممارسات عملية تعزز مفهوم تأكيد الذات، وبالتالي تعزز الثقة بالنفس. وتأتي النتيجة تلقائياً برفع مستوى الكفاءة الذاتية، وهو الهدف الذي يسعى البرنامج للوصول إليه.

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت نتائج الفرضية الثانية إلى أن الفروق في درجات مقياس الكفاءة بين القياسين البعدي والتبقي لدى المجموعة التجريبية غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة بين القياسين، مما يؤكد استمرار أثر البرنامج على مستوى الكفاءة الذاتية بعد شهرين من نهاية تطبيقه. هذه النتيجة تدل على أن البرنامج الإرشادي لم يكن له تأثير قصير المدى فحسب، بل كان له تأثير مستدام على مستوى الكفاءة الذاتية للتلاميذ.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت نفس المتغيرات. من أهم هذه الدراسات: دراسة معوض، عصام خطيب (2021)، التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تعزيز الثقة بالنفس لدى عينة من المراهقين، وبلغ حجم العينة 30 مراهقاً ممن تتراوح أعمارهم بين 13-15 عاماً. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لمقياس الثقة بالنفس. يذكر أن بعد الثقة بالنفس هو أهم بعد تم اعتماده في بناء المقياس المطبق في الدراسة الحالية.

ومن الدراسات التي توافقت مع دراستنا الحالية أيضا، دراسة حبيب، إلهام مجدي محمد (2022)، التي تناولت بعض المتغيرات والأبعاد ذات العلاقة بموضوع الكفاءة الذاتية مثل العجز المكتسب وتقدير الذات. يهدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياسي الشعور بالعجز المتعلم وتقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج. تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بعض خصائص العينة، ومنها المرحلة العمرية ومتغير التأخر الدراسي.

تتفق دراسات أخرى مع الدراسة الحالية في نفس النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات مقياس الكفاءة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية، منها: دراسة خفاجي، دينا محمد عرفة (2017)، دراسة نصار، محمد وبنات، سهيلة محمود (2017)، ودراسة Garcia (2021) ودراسة Smith & Lee (2020).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي قد نجح في تحقيق تغييرات دائمة في سلوك ومهارات التلاميذ. هذا يعني أن الفنيات والمهارات التي تعلموها من خلال الجلسات أصبحت جزءا من ممارساتهم اليومية، مما أدى إلى استمرار الأثر بعد مدة من انتهاء البرنامج. كما يدل أيضا على أن التلاميذ أصبح لديهم القدرة على استخدام المهارات المكتسبة من البرنامج بشكل مستقل ومستمر. وقد يكون التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج قد تلقوا الدعم الاجتماعي من الأقران والمعلمين والأهل، وهذا يلعب دورا مهما في استمرار تأثير البرنامج. كما يعني ذلك أن التلاميذ لم يواجهوا عوامل خارجية قوية بما يكفي للتأثير سلبا في التغييرات التي حدثت نتيجة البرنامج.

لعل النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الجانب المتعلق باستمرار الأثر بعد فترة من نهاية البرنامج كان أمرا طبيعيا، حيث إن العمل الإرشادي في هذا البرنامج كان مرتكزا على عدة محاور، أهمها العمل على تغيير القناعات وبعد التعميم. المحور الأول له علاقة وطيدة بمفهوم الكفاءة الذاتية التي تشير إلى توقعات الفرد وقناعاته واعتقاداته حول قدرته. من خلال اعتماد الفنيات المستمدة من الإرشاد المعرفي والعقلاني أثناء الجلسات، والتي كانت تهدف إلى تعديل الاعتقادات السلبية ودحض الأفكار اللاعقلانية، ظهر واضحا تعود المسترشدين على الأفكار الصحيحة وتجنب الأفكار السلبية من خلال التصحيح المتكرر والنقاشات المتكررة. وقد تم اعتماد مجموعة من الفنيات، منها تحليل إيبيسي، والتقبل غير المشروط للذات، وتحديد الأفكار التلقائية، وإعادة الهيكلة المعرفية، والتدريب على حل المشكلات، وغيرها من الفنيات التي ساهمت في تعميق القناعات الجديدة التي تعزز مفهوم الذات الإيجابية وتعزز

اعتقاد الأفراد بقدرتهم على تحقيق المهام الكبيرة وبلوغ أهدافهم بنجاح. كما جعلت المسترشدين يتمتعون باستعداد أكبر لمواجهة التحديات ويميلون إلى التفاؤل والمرونة، وهي السمات التي وصفها باندورا عند تحديده لخصائص ذوي الكفاءة الذاتية العالية.

بناءً على ذلك، يعتقد الباحث أن العمل الإرشادي كلما ارتكز أكثر على تعزيز القناعات وتعميق الاعتقادات التي تخدم الهدف الإرشادي، كلما كان الأثر أكثر استمرارية وديمومة.

أما المحور الثاني المتعلق ببعد التعميم أو عمومية الكفاءة الذاتية (Generality of Self-Efficacy)، فهو المكون الثالث من الأبعاد المعتمدة في مقياس الكفاءة الذاتية الذي أعده الباحث. وقد أشار إليه باندورا واعتبره من أهم الأبعاد المحددة للكفاءة الذاتية. يتعلق هذا البعد بمدى تطبيق الكفاءة الذاتية عبر مجموعة متنوعة من المواقف أو المجالات، حيث يعتقد الشخص أنه قادر على التعامل مع مجموعة واسعة من المهام والمواقف. كما يرتبط بقدرة الفرد على تعميم تجربته الناجحة في موقف معين إلى مواقف أخرى مشابهة أو مختلفة. إذا نجح الشخص في مهمة معينة، فقد يشعر بالكفاءة الذاتية العالية في مواقف أخرى مشابهة، مما يعزز ثقته في قدرته على التعامل مع تحديات مختلفة. (Bandura, A. 1997, pp. 42-44). وهذا ما تم التدريب عليه أثناء الجلسات الإرشادية عملياً من خلال ربط المفاهيم المكتسبة باعتماد فنيات المحاضرة والمناقشة والحوار بالتطبيقات العملية أثناء الجلسة ذاتها وأوربتها بواجبات منزلية ومدرسية أو ربطها بالسلوكيات اليومية للتلميذ داخل المدرسة وخارجها.

ومن أجل التأكد من اكتساب هذه المهارة تم التركيز على فيه التقييم الذاتي بشكل دوري في كل جلسة تقريباً، وهي من الفنيات التي تتبع بشكل كبير إلى الاتجاه السلوكي المعرفي (Cognitive Behavioral Therapy - CBT) الذي يركز على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك ويركز على تغيير الأفكار السلبية التي تؤدي إلى التغييرات الإيجابية في السلوك والمشاعر.

وتعتبر فيه التقييم الذاتي وسيلة لتعزيز الوعي الذاتي وهو أحد العناصر الأساسية في سي بي تي حيث يتمكن الفرد من ملاحظه افكاره وانماط سلوكه التي قد تكون غير وظيفية كما يستخدم التقييم الذاتي كأداة لتحديد الافكار السلبية او المشوهة ثم يعمل الفرد على تعديلها اما من خلال تحديد السلوكات غير المرغوبة وتقييمها يمكن للفرد ان يضع استراتيجيات وخطوات عملية لتغييرها من خلال تغيير الانماط الفكرية. (الشناوي، أحمد. 2021، ص. ص: 89 - 92)

والى جانب المدرسة السلوكية المعرفية نجد ايضا النظرية السلوكية التي تستخدم فن التقويم الذاتي لتحديد السلوكيات المستهدفة ومن ثم تعزيز هذه السلوكيات او تقليلها من خلال تقنيات التعزيز الإيجابي أو السلي وكذلك نظريه التعلم الاجتماعي التي تركز على كيفية تعلم الافراد من خلال ملاحظه الاخرين والتقييم وسلوكهم بهدف محاكاتهم وتقليدهم عن طريق فيه المدججة. (الصالح، أحمد، 2016، ص: 115 - 120)

وهكذا نجد أن المرونة التي يتميز بها المنهج الانتقائي من المزج بين مختلف الفنيات من مختلف المدارس يعطي قوة للبرنامج ويدفع بشكل فعال الى تحقيق الاهداف النوعية كما هو واضح من خلال النتائج التي توصلت اليه

يعتقد الباحث أن تأثير البرنامج الكبير مع فئة المتأخرين دراسيا له أسباب، من أهمها: محتوى البرنامج الإرشادي، والمقصود بالمحتوى جانبين أساسيين: أحدهما اختيار المحاور والمفاهيم التي تسهم في تغيير القناعات والاعتقادات، والتي من شأنها تعزيز صورة الذات الإيجابية لدى المسترشد، مما يجعله يفصل بين تاريخه الأكاديمي الماضي والذي قد يؤثر في معتقداته وتوقعاته المتعلقة بقدرته، وبينما يجب أن يكون من ضرورة التحدي والمثابرة والإيمان والشعور بالقدرة فيما يستقبله من تجارب. ومن ذلك ما تم اعتماده في البرنامج المطبق في الدراسة الحالية، حيث تم اختيار مفاهيم لها علاقة بتحقيق هذه الأهداف، ومنها تحسين صورة الذات، التي هي مصدر لتقدير الذات عند روجرز. فعندما يدرك التلميذ أن من مكونات صورته الذاتية الحقيقية وجود مهارات وقدرات وإنجازات أدائية قد حققها في ماضيه، هذا يجعله يغير نظريته عن ذاته ويزيد من إيمانه وتوقعاته بقدرته على الإنجاز، وهذا متعلق بشكل مباشر بمفهوم الكفاءة الذاتية.

ويعتبر روجرز، أحد أبرز رواد العلاج المتمركز حول العميل (Client-Centered Therapy)، أنه تناول العلاقة بين صورة الذات (Self-Concept) والخبرات السلبية الماضية وتوقع القدرة (Perceived Self-Efficacy) ضمن إطار نظريته عن الشخصية والعلاج النفسي. في نظريته، يركز روجرز على كيفية تأثير الخبرات الماضية على تطوير صورة الذات وكيف يمكن لهذه الصورة أن تؤثر على تقييم الفرد لقدراته وتوقعاته بشأن النجاح أو الفشل في المهام المستقبلية. وصورة الذات تلعب دورا كبيرا في توقعات الفرد لقدراته. إذا كانت صورة الذات إيجابية وتعزز الثقة بالنفس، فمن المرجح أن يكون للفرد توقعات إيجابية بشأن قدراته على النجاح في المهام المختلفة. وعلى العكس من ذلك، إذا كانت صورة الذات سلبية، فمن المحتمل أن يكون هناك توقعات سلبية بشأن القدرة على النجاح، حيث يؤثر الاعتقاد السلي في الذات على الأداء الفعلي. (Rogers, C. R. 1959).

لذلك كان التركيز أثناء البرنامج على تعديل صورة الذات ودحض الأفكار المشوهة عن الذات التي هي نتيجة فشل حصل في الماضي. فعندما تتغير صورة الذات، تتغير توقعات الفرد عن قدراته، وهذا ما تم الوصول إليه من خلال البرنامج.

ومن الجانب الآخر، يعتقد الباحث أن اختيار الفنيات الإرشادية المتعلقة بالمنهج الانتقائي المعتمد في الدراسة الحالية كان له دور مهم في مساعدة الطلاب على تجاوز مشكلة تعلقهم بالماضي والإقبال على المستقبل بتفاؤل وأمل. ومن أهم التقنيات التي تم اعتمادها في هذا السياق: فنية التنفيس الانفعالي، وفنية تمييز التفكير المدرك عن الواقع، وهي فنية تركز على أن هناك اختلافاً بين الواقع كما هو عليه، وبين الواقع كما يدركه الفرد، فالأخير تحكمه عوامل ذاتية للفرد. ولكن العديد من المرضى يتعاملون مع أفكارهم كما لو كانت هي الواقع ذاته، وبالتالي فهم بحاجة إلى تعلم كيف يتعرفون على أفكارهم بموضوعية، وعندئذ يحددون الواقع. ولكي يستطيع المعالج التمييز بين الأفكار والمشاعر والواقع، فلا بد أن يوضح للمريض كيف أن الحدث الواحد يؤدي إلى أفكار واعتقادات مختلفة، وكذلك إلى مشاعر وسلوكيات مختلفة. فمثلاً، إذا اعتقد الفرد أنه سوف يفشل في الامتحان (تفكير)، فإنه طبقاً لذلك يشعر باليأس (مشاعر)، بينما إذا اعتقد الفرد أنه سوف تكون لديه فرصة جيدة في أداء الامتحان، فإن الشعور بالأمل يتولد لديه، وبالتالي سيذاكر دروسه. ومن هنا، سلوكيات الفرد تختلف حسب طريقة تفكيره في الموقف. وغالباً ما يكون هذا التفكير مصبوغاً بصبغة ذاتية وبعيداً عن الواقع والموضوعية. وعلى هذا، فالمرشد أو المعالج يطلب من المسترشد أن يتعد عن تفكيره ويفحصه بطريقة واقعية وموضوعية. وهذا ما يعرف بالتباعد (distancing)، والمقصود بالتباعد هو القدرة على التمييز بين ما يفكر فيه الفرد أو ما يعتقد وبين الواقع. فما يفكر فيه الفرد أو يعتقد غير ثابت ويخضع للتحقق والتثبت، ويختلف عن الواقع باعتباره حقائق ثابتة لا تقبل الدحض.

وفنية تمييز التفكير المدرك عن الواقع هي إحدى التقنيات المستخدمة في العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، وتهدف إلى مساعدة الأفراد على التمييز بين الأفكار أو التفسيرات التي يمكن أن تكون مشوهة أو غير واقعية، وبين الواقع الفعلي. (الحمادي، 2018، ص 152).

ومن الفنيات التي تم اعتمادها أيضاً، إلى جانب ما تم ذكره، لمساعدة المسترشدين على الفصل بين التجارب السلبية الماضية مثل تجربة الرسوب وبين واقعهم ومستقبلهم، تم استخدام فنية التقبل والقبول، والتي تنتمي إلى اتجاه جديد يدعى العلاج بالتقبل والالتزام (Acceptance and

(Commitment Therapy - ACT). يركز ACT على قبول التجارب السلبية بدلاً من مقاومتها، مع العمل على الالتزام بأهداف حياتية ذات معنى. هذه التقنية تعزز من القدرة على التصالح مع الماضي دون السماح له بالتحكم في الحاضر. (Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G., 2011).

كما يتوقع الباحث أن من بين الأسباب التي أدت إلى ظهور أثر كبير للبرنامج رغم وجود مشكلة التأخر الدراسي وتاريخ للرسوب لدى بعض الطلاب، هو التأكد من استعداد الطلاب وتقبلهم للإرشاد. وهذا يجعلهم، في توقع الباحث، مستعدين لأي تغيير يطلب منهم، ومن ذلك التغيير ما تمت الإشارة إليه سابقاً، وهو تغيير قناعتهم عن ذواتهم وعن صورتهم الماضية. فهذا عامل مهم جداً ربما يغفل عنه كثير من المرشدين في تطبيق البرامج الإرشادية، فقد يجدون مقاومة أو ضعفاً في الاستعداد أو عدم تقبل للتغيير، وكل هذه الأمور تعرقل عملية الإرشاد بطبيعة الحال.

كما كان اعتماد فنية الأسلوب السقراطي دوراً مهماً أيضاً في تغيير اتجاهاتهم نحو الإرشاد منذ الجلسة الأولى، واعتماد فنية النقاش والحوار لتعديل الصورة النمطية التي كانت لديهم نحو الإرشاد. حيث أكد بعض الطلبة، من خلال النقاش والحوار، أن صورة الإرشاد تغيرت لديهم بعد البرنامج. وربما يعود ذلك إلى الكفاءة في تقديم المحتوى الإرشادي من بعض المرشدين، وربما كان بعضهم بعيداً عن تخصص الإرشاد النفسي أصلاً، أو ربما يعود إلى طريقة الإلقاء وتقنيات الإلقاء التي ركز عليها الباحث أثناء تطبيق البرنامج، حيث صرح بعض الطلاب أنهم كانوا يشعرون بنوع من الملل من طريقة الإرشاد التي كانوا يتلقونها في أماكن مختلفة، في مؤسسات تربوية مختلفة خلال مساهمهم الأكاديمي.

وكذلك المحافظة على تحقيق حاجة المتعة طوال البرنامج، والتنوع بين النكتة أحياناً، والدعابة الخفيفة أحياناً، والتحفيز أحياناً، والابتسام واللعب. كل هذه الأسباب، في اعتقاد الباحث، تساعد على إنجاح البرنامج وجعل المسترشد يتقبل المحتوى الإرشادي ويتقبل عملية التغيير التي يهدف إليها البرنامج مهما كانت صعبة.

وكذلك، حافظ الباحث على العلاقة بينه كمرشد وبين المسترشد من الجلسة الأولى، التي تهدف إلى بناء العلاقة الإرشادية بأسلوب منهجي، وفقاً لما تؤكد مبادئ الإرشاد النفسي. ويعد بناء العلاقة الإرشادية من أهم أسس وعناصر عملية الإرشاد النفسي، بحيث يعني هذا الجانب بتأسيس بيئة آمنة وموثوقة بين المرشد والمسترشد، بحيث يشعر الأخير بالراحة والانفتاح لمناقشة أفكاره ومشاكله. حيث يقوم المرشد في عملية بناء العلاقة الإرشادية

على تحقيق الثقة، التي هي الركيزة الأولى بين المرشد والمسترشد، كما يقوم على القبول غير المشروط، وعلى التواصل الفعال، وعلى التعاطف.

إن من أهم الأساليب التي اعتمدها الباحث المرشد في تحقيق علاقة إرشادية فعالة: الإنصات الفعال، وفنية عكس المشاعر، وعكس المحتوى، والاعتماد على الاحترام المتبادل. ومن أهم المدارس التي أكدت على هذا المبدأ المدرسة الإنسانية، التي ترى أن العلاقة بين المرشد والمسترشد هي جوهر عملية التغيير. ويرى روجرز أن البيئة الإرشادية القائمة على القبول غير المشروط والتعاطف والصدق هي مفتاح النجاح في العلاج (محيي الدين، 2010، ص: 95-110).

فإذا تحقق استعداد المسترشد وتوفرت البيئة الآمنة المحفزة، ومع اختيار الفنيات الإرشادية الفعالة التي تجعل المسترشد يزيل أو يخفف آثار التجارب السلبية الماضية على حياته الواقعية وعلى مستقبله، فهذا غالباً سيجعل من التدخلات الإرشادية فعالة ولها الأثر الكبير في تحقيق الأهداف،

وللتأكيد، فإن المرونة التي وجدها الباحث في اختيار الفنيات باعتماده المنهج الانتقائي من مختلف النظريات النفسية كان لها دور فعال في تحقيق النتائج المتوصل إليها، والله أعلم.

• الاستنتاج العام:

لقد تناولت الدراسة الحالية موضوعا مهما، وهو فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى فئة المتأخرين دراسيا من مستوى السنة الرابعة متوسط. بعد استكمال جميع مراحل البحث، واستخدام أدوات جمع البيانات، وتطبيق أدوات الدراسة، واختبار الفرضيات بالأساليب الإحصائية المناسبة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الكفاءة الذاتية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإرشادي الانتقائي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للكفاءة الذاتية، تعزى لتأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد تثبيت الدرجات القبليّة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لأثر توظيف البرنامج الإرشادي.

وهذه النتائج تؤكد الأثر الكبير للبرنامج الإرشادي الانتقائي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة". مما يؤكد دور التدخلات الإرشادية وأثرها في مساعدة التلاميذ على تحقيق الفاعلية، وتطوير ذواتهم، وتعزيز الثقة بأنفسهم من خلال تدريبهم على أهم المهارات التي تمكنهم من تحقيق النجاحات في حياتهم. فهذا البرنامج الإرشادي، الذي تم تطبيقه، هو نموذج من النماذج الكثيرة التي تم الإشارة إليها في الدراسات السابقة، والتي تؤكد جميعها ضرورة الاهتمام بالعمل الإرشادي عموما، وخاصة في البيئة المدرسية".

و من أهم ما يمكن إضافته بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، الإشارة أن التعليم الأكاديمي قد حقق تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة من الجوانب التقنية والمنهجية وفي تنوع المعارف. ولكن لا يمكن أن يحقق التعليم أهدافه للوصول إلى الغايات والمرامي الكبرى في البناء الحضاري بالتركيز فقط على عملية نقل المعرفة، بل يجب أن يكون هناك اهتمام كبير وواسع بجانب قد يكون هو الأهم، وهو الإنسان في بناء ذاته وشخصيته ومساعدته على تحقيق توازنه وتوافقه النفسي والاجتماعي ليكون أكثر عطاء وليسهم بفاعلية أكبر في بناء مجتمعه ووطنه. ولعل النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تؤكد ضرورة الاهتمام

بعملية الإرشاد والتوجيه في جميع المراحل، خاصة في مرحلة المراهقة التي تعد من أكثر المراحل تعقيداً نظراً للتغيرات التي تطرأ على شخصية المراهق وفي علاقاته واتجاهاته وقناعاته.

مقترحات:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، وبناء على الممارسة والملاحظات الميدانية للباحث أثناء الدراسة وقبلها، يمكن التطرق إلى بعض المقترحات العملية التي يتوقع الباحث أن تفيد كل من له علاقة بالممارسات الإرشادية والتربوية. ويمكن إجمال هذه المقترحات في الآتي:

- تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي في دوائر أوسع ليستفيد منه مدارس أخرى، خاصة تلك التي تواجه نفس مشكلات التأخر الدراسي لدى تلاميذها. كما يمكن تطبيق نفس البرنامج على الجنسين، الذكور والإناث، ويمكن أن يستفيد منه تلاميذ المرحلة الثانوية.
- تدريب الممارسين للإرشاد التربوي والنفسي على استخدام المنهج الانتقائي في البرامج الإرشادية من أجل تنمية وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ، مع وضع خطة تتبعية لضمان استمرار النتائج.
- وعلى مستوى وزارة التربية والتعليم، يمكن اقتراح اعتماد برامج إرشادية ملزمة لجميع المؤسسات تعتمد على المنهج الانتقائي، مع التركيز على المهارات التي تعزز الكفاءة الذاتية من أجل مساعدة التلاميذ المتأخرين دراسياً على تحقيق نمو سليم في مسارهم الأكاديمي.
- ضرورة تدريب المرشدين المعنيين بتقديم البرامج الإرشادية على مهارات الإلقاء، وعلى الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريب والإرشاد.
- أفضلية تخصيص برامج إرشادية موجهة للذكور وحدهم، وأخرى موجهة للإناث وحدهم، لضمان تفاعل وراحة أكبر.
- إنشاء مراكز إرشادية متخصصة داخل المؤسسات التربوية، وتزويدها بكادر مؤهل من المختصين.
- توسيع البحث في أثر البرنامج الانتقائي على أبعاد الكفاءة الذاتية، وتوسيع استخدام الفنيات الإرشادية العديدة التي لم يتسع البرنامج الحالي إلا لعدد قليل منها.
- اقتراح توسيع الخدمات الإرشادية لاستفيد منها الأسر، وتوعيتهم حول أهمية الدعم النفسي والإرشاد، وآليات تعزيز الكفاءة الذاتية في البيت من أجل تحقيق التكامل مع الجهود الإرشادية المبذولة في المدرسة.

- الاستفادة من التكنولوجيا في تصميم وبناء برامج إرشادية تفاعلية تعتمد على التطبيقات والبرامج الإلكترونية التي يمكن أن تساعد في قياس وتعزيز وتنمية الكفاءة الذاتية، وتقديم الإرشاد النفسي بطريقة إبداعية وجذابة وممتعة.
- التنسيق والتعاون مع المؤسسات والجمعيات التي تؤثر وترافق الشباب، من أجل الاستفادة من مثل هذه البرامج الإرشادية.
- توسيع البرنامج المطبق في الدراسة الحالية ليشمل مهارات أخرى لم يتم إدراجها في البرنامج الحالي، مثل التفكير النقدي، وإدارة الوقت، والمهارات القيادية، والتواصل الفعال.
- على مستوى الجامعات ووزارة التعليم العالي، يمكن برمجة لقاءات علمية لعرض نتائج البحوث والدراسات على إدارات المدارس التربوية، بحضور المرشدين والأخصائيين النفسيين، من أجل تفعيل واستثمار النتائج التي يتم التوصل إليها في البحوث الأكاديمية لتطوير عمليتي التربية والتعليم في المؤسسات التربوية

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. ابتسام، حدان، (2015). *فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن لدى عينة من المرضى وغير المرضى بمدينة ورقلة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
2. إبراهيم، أبكر عيد البنات آدم، (2018). *الإرشاد النفسي الديني وأثره في تغيير القيم والسلوك الاجتماعي: دراسة وصفية تحليلية*، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد(5)، عدد (47)، 9-19.
3. ابن منظور، جمال الدين (1986). *لسان العرب*، ط1، بيروت: دار صادر للطباعة.
4. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). *المهارات الإرشادية*، ط1، عمان: المسيرة للنشر والتوزيع.
5. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). *الإرشاد المدرسي*، ط1، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
6. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، الأزايد، رياض، عبد اللطيف، (2015). *الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي*، ط1، عمان، الاردن: مركز ديونو للتعليم والتفكير.
7. أبو أسعد، أحمد، (2011). *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية*، ط2، الأردن: مركز ديونو.
8. أبو العطاء، منذر يوسف سليمان، (2017). *فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتهاما بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
9. أبو جاموس، محمد إبراهيم، وآخرون (2015). *أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر في تدريس مبحث التربية الوطنية والمدنية*، عدد(2)، مجلد(9)، جامعة اليرموك، الأردن.
10. أبو حماد، ناصر الدين (2006). *دليل المرشد التربوي*، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

11. أبو زايد، مرام حسين، (2014). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
12. أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب، (2017). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*، مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الرقازيق - مصر، المجلد (5)، العدد (18)، الجزء (2)، 230 - 298.
13. أبو سعدة، نفوز سعود (2012). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين.
14. أبو عبا، صالح ونيازي، وعبد المجيد (2001). *الإرشاد النفسي والاجتماعي*، مكتبة العبيكان، الرياض.
15. أبو عون، ضياء يوسف حامد، (2014). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى الصحفيين بعد الحرب على قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.
16. ابو غزال، معاوية، وعلاونة، شفيق (2010). *العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينه من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة اربد دراسة تطورية*، مجله جامعه دمشق، 26(4)، 85-317.
17. إيلاف، هارون، رشيد، شلول، (2021). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (12)، العدد (34)، 184 - 197.
18. البادي، عائشة بنت سعيد بن سالم (2014). *بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان*، رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

19. بازدياد، تركي بن محمد احمد (2013). *فعالية برنامج إرشادي في تنمية فعالية الذات لدى عينة من طالب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
20. البلاوي، إيهاب وعبد الحميد، محمد (2005). *الإرشاد النفسي المدرسي*، القاهرة: دار الكتب الحديث.
21. البدادوة، هند محمد، والصمادي عبد الله عبد الغفور (2021). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في عمان*، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة - فلسطين، المجلد (29)، العدد (5)، 400 - 418.
22. بدر، أحمد (1996). *أصول البحث العلمي ومناهجه*، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
23. بدوي، منى (2001). *أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات*، المجلة المصرية للدراسة النفسية، العدد (29)، 151-230.
24. البشراوي، شاكراً محمد (2020). *فاعلية برنامج التربوي للتنمية عادات الاستدكار للطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة*، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (66)، المجلد (17)، 481 - 450.
25. بكر، وفاء محمد محمود، وعبد الله، يوسف عبد الصبور، وحنفي أحمد، مروه أبو الوفاء (2021). *فاعلية برنامج إرشاد انتقائي لتحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المراهقين المكفوفين*، مجلة شباب الباحثين - كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، العدد (07)، 778 - 820.
26. بن يوسف، سليمان، طبشي، بلخير (2024). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية*، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعه ورقلة، المجلد (16)، العدد (2)، 233 - 244.
27. بوقصارة، منصور، وزيد رشيد (2015). *الخصائص السيكموترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 24 - 54.

28. البيطار، رباب شير عطلا(2014). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الأيوائية* (رسالة ماجستير)، جامعة الأقصى، فلسطين.
29. السيد، أحمد (2020). *منهجية البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية*، دار المعرفة.
30. الحسيني، عبد الرحمن (2015). *البحوث النفسية والتربوية: أسس ومنهجيات*، دار الفكر العربي.
31. الحمداني، ناصر (2018). *التقييم والقياس في الإرشاد النفسي*، دار المسيرة للنشر.
32. توني، سهير كامل، وراوي وفاء رشاد (2022). *برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتحسين تقدير الذات لدى أطفال الروضة ضحايا التنمر*، مجلة الطفولة والتربية، العدد (50)، الجزء (2)، 17 – 84.
33. الجرجاوي، زياد بن علي (2002). *التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه*، ط2.
34. الحارثي، أحمد (2019). *الإرشاد النفسي وأساليبه الحديثة*، جدة: دار الكتاب العربي.
35. حبيب، إلهام مجدي محمد (2022). *فعالية برنامج عقلائي انفعالي سلوكي لخفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية*، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، العدد(118) – ابريل 2022، 144 – 172.
36. الحجار، سمير (2010). *العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتقنيات*، القاهرة: دار الفكر العربي.
37. الحديبي، مصطفى عبد المحسن، وجمعة، زين قرشي (2021). *برنامج إرشادي نفسي إيجابي في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي*، مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي – كلية التربية – جامعة أسيوط، مصر، المجلد (4)، العدد (3)، 138 – 192.
38. حسانين، بدرية محمد محمد (2016). *معايير العلوم للجيل القادم*، المجلة التربوية، عدد(46)، كلية التربية، جامعة سوهاج، سوهاج.
39. حسونة، سامي عيسى (2009). *الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة*، مجلة جامعة الأقصى – سلسلة العلوم الإنسانية، عدد (2)، مجلد (13)، غزة.

40. حسين إخلاص علي، أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة الفتح، العدد (48)، 1-31، 2012.
41. حسين، طه (2004). الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
42. حسين، عزة (1989). برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين، جامعة عين شمس.
43. الحلبوسي، سعدون سلمان نجم وآخرون (2002). التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، منشورات ELGA فاليتا، مالطا.
44. الحمادي، يوسف. (2018). أثر العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف أعراض القلق (رسالة ماجستير، جامعة الإمارات)، جامعة الإمارات.
45. حمدان، عبد الله محمد (2017). تحديد المجتمع الأصلي والعينة في البحوث التربوية: توجيهات نظرية وعملية، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
46. حمزة، مختار (1976). إرشاد الآباء والأبناء، القاهرة: مكتبة الخاجي.
47. الحميري، ساهرة قحطان عبد الجبار (2019). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي للحد من الصمت الزوجي وتحسين التوافق النفسي لدى عينة من المتزوجات حديثا، ورقة بحث بمؤتمر بعنوان "العلوم الإنسانية والصرفة رؤية نحو التربية والتعليم المعاصرة"، 12-1 شباط 2019م، جامعة دهوك - العراق.
48. الحنفي، عبد المنعم (2010). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، القاهرة: مكتبة مدبولي.
49. حواشين، مفيد نجيب وحواشين، زيدان نجيب (2007). إرشاد الطفل وتوجيهه، ط3، الأردن: دار الفكر.
50. الحياتي، صبري بردان (2011). برنامج إرشادي نفسي في مواجهة المشكلات السلوكية للأطفال الشوارع، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

51. الحيلة، محيي الدين (2010). الإرشاد النفسي: الأسس النظرية والتطبيقية، ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
52. خالد، محمد أمين (2007). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية والنفسية، عدد(2)، مجلد(8)، الأردن.
53. الخالدي، عطا الله (2009). علم النفس الإرشادي: الدليل في الإرشاد الجمعي تطبيقات عملية، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
54. خطاب، دعاء محمد (2021). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الذكاء الروحي في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد (35)، 378 – 423.
55. الخطيب، بلال (2004). معايير تقدير الذات للأعمار (13-17) سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
56. الخطيب، محمد جواد محمد (2007). مدي فعالية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا باستخدام أساليب اللعب (فن-دراما) في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (9)، العدد (1)، غزة.
57. خفاجي، دينا محمد عرفة (2017). فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد (21)، 673 – 715.
58. الخولي، محمود سعيد ابراهيم (2020). فعالية الارشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التمر الالكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، العدد (14)، المجلد(4)، 345 – 392.
59. الداهري، صالح حسن (2008). سيكولوجية الإرشاد المدرسي، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

60. راشد، محمد يوسف (2011). *التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظات الوسطى)*، مجلة جامعة دمشق، مجلد (27)، ملحق 740-701، سوريا.
61. روبي، حبيب (2020). *أثر برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسه ميدانية باحدى ثانويات المسيلة*، رساله الدكتوراه، جامعه محمد بوضياف، المسيله.
62. الزعبي، أحمد محمد (2009). *التوجيه والارشاد النفسي*، ط4، دمشق: دار الفكر.
63. زكي، حسام محمود، وآخرون (2019). *المرجع الحديث في الارشاد والعلاج النفسي*، الاسكندرية: جاز التعليم الجامعي.
64. زهران، حامد عبد السلام (2015). <https://al-maktaba.org/book/11542/354>.
65. زهران، حامد عبد السلام (2011). *الصحة النفسية والارشاد النفسي*، القاهرة: دار المعارف، 316-314.
66. زهران، حامد عبد السلام (2019). *التوجيه والارشاد النفسي*، ط3، الناشر: عالم الكتب، المكتبة الشاملة الحديثة، الرابط:
67. الزيات، فتحي مصطفى (2001). *علم النفس المعرفي*، القاهرة: دار النشر للجامعات.
68. الزبود، نادر فهمي (1998). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*، عمان: دار الفكر.
69. السامرائي، نبيهة صالح (2007). *الأمراض النفسية والعصبية*، ط1، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
70. سري، إجلال محمد (2000). *علم النفس العلاجي*، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
71. سعيان، محمد أحمد (2005). *العملية الإرشادية*، د ت، القاهرة: دار الكتب الحديث.

72. سعود القحطاني (2014). العجز الأكاديمي والكفاءة الذاتية: الأسباب والتدخلات، جدة، السعودية: دار المنارة.
73. سفيان، نبيل صالح (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي دليلك لاكتشاف شخصيتك وشخصيات الآخرين، ط1، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
74. السيد، حسن أحمد (2000). أساسيات البحث التربوي والنفسي، القاهرة: دار الفكر العربي، 118-120.
75. شبلي، براهيم، واسماعيل، بوعمامة (2017). المنظور الإدماجي الانتقائي في الإرشاد النفسي، مجلة مجتمع تربية عمل، العدد (4).
76. الشربيني، أمان محمد أحمد (2019). فاعلية برنامج قائم على المنظمات الشكلية لتنمية مهارات التوضيح والفهم لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً في مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بالمنصورة مجلد (106)، العدد (4)، 865 – 893.
77. الشريف، ياسر محمد (2014). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسياً في المرحلة الأساسية بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
78. شناعة، عبد الرحمن، وصوالحة، محمد أحمد (2018). أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز. مجلة جامعة القدس، المجلد (26)، 224-248.
79. الشناوي، أحمد (2021). العلاج المعرفي السلوكي: الأسس والتطبيقات، دار النهضة العربية.
80. الشناوي، محمد محروس (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
81. الشناوي، محمد محروس (1996). العملية الإرشادية، ط1، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

82. شند، سميرة سعد، وآخرون (2014). مقياس فاعلية الذات للمراهقين، مجلة كلية التربية - عين شمس، العدد (38)، الجزء (3)، 814 - 846.
83. الشهري، عبد الله أبو عراد (2009). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
84. الشبيبي الجوهرية بنت عبد القادر طه (2015). فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التعامل الفعال لدى عينة من الزوجات اللاتي يعانين من الطلاق العاطفي بجامعة أم القرى، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى - السعودية.
85. الصالح، أحمد (2016). مبادئ تعديل السلوك، ط3، عمان، الأردن: دار الشروق.
86. صليحة، عدودة (2009). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بأسلوب الحياة لدى مرضى قصور الشريان التاجي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
87. طاهر، حسين محمد؛ الجردي، محي الدين يوسف (1986). الإرشاد النفسي والتربوي بين الاصاله والتجديد، جامعة الكويت، الكويت.
88. الطائي، إيمان محمد (2019). الارشاد الانتقائي التكاملي ودوره في خفض مستوى ظاهرة الخوف الاجتماعي، مجلة العلوم النفسية، العدد (22)، بغداد.
89. عابد، علي رسمي (2008). ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه، ط1، عمان: دار جرير.
90. العاسمي، رياض نايل (2011). المبادئ العامة في تخطيط وتقييم برامج الإرشاد النفسي، سوريا: دار العراب ودار نور للدراسات والنشر والترجمة.
91. عبد الحفيظ، جمال (2018). تأثير البرامج الإرشادية في تحسين الكفاءة الذاتية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
92. عبد الحي، يوسف رياض (2013). الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

93. عبد الرحيم، نصر الله عمر (2004). *تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه*، ط1، عمان: دار وائل.
94. محمد عبد الهادي (2016). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، القاهرة: دار الفكر العربي.
95. عبد العزيز، مفتاح محمد (2001). *علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة*، القاهرة: دار قباء للنشر.
96. عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). *مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي*، ط1، الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
97. الحارثي، أحمد بن محمد (2017). *فعالية برنامج إرشادي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المتأخرين دراسيا في المدارس الثانوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
98. السيد، محمد عبد الهادي (2016). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط2، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، 145-147.
99. العوامل، هدى محمد (2018). *أثر برنامج إرشادي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية*. جامعة اليرموك، الأردن.
100. عبد السلام، نور الدين (2019). *أثر برنامج إرشادي لتحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيا*، جامعة عين شمس، مصر.
101. عبد القادر، نزيه وأبو طالب، صابر سعدي (2008). *الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر*، د ت، القاهرة.
102. عليان، سامي محمد (2019). *أسس البحث العلمي: دليل شامل*، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر.
103. عبد اللطيف محمد سيد محمد (2021). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيا*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (14)، 154 – 186.

104. عبدالله الزهراني (2017). *تطبيقات الإرشاد النفسي في المدارس: دور البرامج الانتقائية في تعزيز الكفاءة الذاتية*. الدمام، السعودية: دار الخريجي.
105. عبد الهادي، جودت عزت والعزة، سعيد حسين (2016). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، عمان: مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع.
106. عبد الوهاب، خالد محمود (2009). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات توكيد الذات لدى عينة مرضى الإدمان*، جامعة بني سويف، كلية الآداب، السعودية - الدمام.
107. عبد، إحسان حميد (2016). *أثر استراتيجية القوائم المركزة في تنمية الكفاءة الدراسية لدى طلاب الصف الأول المتوسط*، مجلة العميد، العدد (18)، مجلد (5).
108. عبود، علاء جبار، وغياض، حسين رشيد (2013). *بناء وتقنين مقياس توقعات الكفاءة الذاتية لطبة كلية التربية الرياضية، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، المجلد (13)، العدد (4)، الجزء (1)*.
109. العبيدانية، كوثر شعبان إبراهيم (2018). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار*، [مجلة كلية التربية. مجلد \(34\)، العدد \(12\)، جزء \(1\)، 570 – 607](#).
110. عتوته، صالح (2018). *مطبوعة مقياس: مدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لين دباغين، سطيف*.
111. العتوم-سليمان، عدنان-هاجر (2013). *برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية، المجلة العالمية للأبحاث التربوية والنفسية، العدد (93)*.
112. العتيبي، نواف بن حمد (2024). *العلاج الانتقائي التكاملي لطلاب المرحلة الإعدادية، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعه المنصورة، 116 – 137*.
113. عتيق، عمار عابد عبد الرحمن (2019). *فنيات المقابلة الإرشادية، برنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي، جامعه النجاح الوطنية – نابلس*.

114. العجوري، رجاء حسين إبراهيم (2007). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سوء التغذية*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
115. عربيات أحمد، والزيودي محمد (2008). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى أسر الأطفال ضعاف السمع وأثره في تكيف أطفالهم*، مجلة جامعة دمشق، مجلد (24)، العدد (1).
116. عزب، حسام الدين (2005). *فاعلية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين*، أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مجلد (2).
117. العزب، محمد (2004). *الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي*، رساله ماجستير غير منشوره، جامعه القاهرة، مصر.
118. العزة، سعيد حسني (2010). *الإرشاد النفسي: أساليبه وفنيته*، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
119. العزبي، سيف بن سلمان بن خلفان (2011). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني*، رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب.
120. عسلي، محمد إبراهيم، والزين، دية موسى (2015). *فاعلية برنامج إرشادي باستخدام السيكو دراما في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ المعاقين حركياً بالمدارس الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة*، مجلة جامعة الأزهر - غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (17)، العدد (1)، 117 - 202.
121. عطا الله، محمد إبراهيم (2018). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة*، مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة، عدد (49)، يناير 2018.
122. عقل، محمود عطا (2000). *الإرشاد النفسي والتربوي*، ط2، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
123. علام، صلاح الدين محمود (1993). *الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية التربوية*، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

124. علام، متنصر (2012). الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي، ط1، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

125. علوان، محمود دياب (2009). فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا بقطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة – فلسطين.

126. العميرة، محمد حسن (2013). المشكلات الصفية السلوكية التعلمية الأكاديمية أسبابها وعلاجها، عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

127. العميلي، حسن بن إدريس عبده (2009). فاعلية برنامج إرشادية عقلائي في خفض السلوك الفوضوي، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

128. عواجة، سهيلة عبد القادر (2019). فعالية برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الذاتية لدى المراهقين فاقدى الرعاية الوالدية وأثره على التوافق النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

129. عواد، يوسف ذياب (2006). سيكولوجية التأخر الدراسي "نظرة تحليلية علاجية"، ط1، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

130. عيد، محمد إبراهيم (2005). مقدمة في الإرشاد النفسي، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

131. عيد، يوسف محمد يوسف (2023). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين أكاديميا وأثره على القابلية للتعلم الذاتي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (112)، 492-457.

132. العيساوي، 2018،

<https://basiceducation.uobabylon.edu.iq/lecture.aspx?fid=11&lcid=7171>

133. الغامدي، حاتم بن سعيد مسفر باشا (2013). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق المستقبل لدى عينة من الرياضيين المنتسبين بمراحل التعليم العام*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
134. الغامدي، ناصر عبد العزيز (2021). *الاعتبارات المنهجية في تصميم الدراسات التجريبية*، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
135. الغرير، أحمد نايل (2010). *برنامج إرشاد نفسي نموذج في التربية الخاصة*، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق.
136. غماري، فوزية (2015). *أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية-جامعة الجزائر2، أبو القاسم سعد الله.
137. غنيم، محمد أحمد (2009). *البحث التربوي: أسسه وإجراءاته*. القاهرة: دار المسيرة، 142-145.
138. الفاخوري، جمانة عبد الغفار (2018). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة المكفوفين في المحافظات الشمالية*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.
139. القراميطي، أبو الفتوح مختار محمد (2008). *فاعلية المحاكاة بالحاسوب في تنمية المهارات العليا للتفكير والتصور البصري المكاني للديناميكا لدى طلاب كلية التربية بدمياط*، رسالة دكتوراه، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
140. قطامي يوسف (2004). *النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها*، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
141. كامل محمد علي (2005). *المرشد النفسي التربوي، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم*، القاهرة: مكتبة ابن سينا.

142. كامل، محمد علي (2005). المرشد النفسي التربوي، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة ابن سينا.
143. كفاي، علاء الدين (2009). علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، عمان: دار الفكر.
144. المالكي، موزة عبد الله (2005). مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته، ط1، مجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، الدوحة، قطر.
145. ماهر، أحمد (2003). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، ط1، مصر: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.
146. المجالي، مصلح مسلم (2019). فاعلية برنامج إرشادي انتقالي في تحسين مستوى أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في سلطنة عمان، مجلة جامعة المدينة العالمية، العدد (30).
147. محمد جمال الدين (2018). تقنيات التغيير في العلاج النفسي، دار الفكر العربي.
148. محمد الديب (2016). التأخر الدراسي وتقدير الذات: دراسة تحليلية، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، 45.
149. محمد علي، حسام محمد عبد العال (2017). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، العدد الواحد والعشرون - العدد (21)، 382 - 635.
150. محمد، عبد العزيز عبد الله (2015). المعوقات الاجتماعية للتفكير العقلاني لدى طلبة جامعة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم الاجتماع.
151. محمود هبة سامي (2020). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (61)، جزء (1)، 368 - 463.
152. محمود، محمد ماهر (1989). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، ط2، الإسكندرية.

153. محي الدين، مختار (1995). *بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير*، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر.
154. المرشدي، فيحان بن شجاع (2023). *فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض قلق المستقبل لدى طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء*، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (131)، الجزء (3).
155. المريبي، أسامة عطية (2006). *الإرشاد النفسي الديني أسسه النظرية وتطبيقاته العملية*، فلسطين: آفاق للطباعة والنشر والتوزيع.
156. مشاقبة، محمد أحمد خدام (2008). *مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والاختصاصيين النفسيين*، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
157. المصري، إبراهيم سلمان (2010). *الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته*، ط1، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
158. معوض، عصام خطيب (2021). *فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتعزيز الثقة بالنفس لدى المراهقين*، مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، عدد (108)، جزء (3)، 426 - 432.
159. المغربي، بشرى محمد بشار (2016). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول ثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة*، بحث دكتوراه، دمشق.
160. ملحم، سامي محمد (2001). *الإرشاد والعلاج النفسي ومدارسه*، القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
161. ملحم، سامي محمد (2007). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
162. المومني، فواز، وحسبان، رشا (2021). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج الأدلري في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى اللاجنات السوريات المعنفات*، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (17)، عدد (1)، 39-56.

163. النشاشيبي، رنا (2003). *التدريب على توكيد الذات، مشروع التعبئة مع النساء في الريف*، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
164. نادية خضر (2015). *العوامل المؤثرة على الإنجاز الأكاديمي: دراسة في ضوء الكفاءة الذاتية*، الرياض، السعودية: دار القلم.
165. نصار، محمد، وبنات، سهيلة محمود (2017). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأيتام في دور الرعاية في الأردن*، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد (10)، العدد (3)، 303 – 319.
166. النعيم، عبد الحميد بن أحمد (2008). *أسس التوجيه والإرشاد النفسي، حقبة تدريبية أكاديمية*، مركز التنمية، جامعة الملك فيصل.
167. النويران، فرحان لافي وحمدي، محمد نزيه (2014). *فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الذاتية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب صفوف الثمن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن*، مجلة جامعة القدس، 34 (2)، 252.
168. يعقوب، نايف نافذ (2012). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة*، مجلد (13)، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
169. يوسف، ولاء سهيل (2016). *فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية*، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2008). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (9th ed.). Impact Publishers.

2. Anderson, J., & Clark, H. (2017). The impact of academic failure on self-efficacy: A null effect study. *Journal of Educational Research*, 110 (2), 150-158.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1279374>
3. Baer, R. A. (Ed.). (2006). *Mindfulness-Based Treatment Approaches: Clinician's Guide to Evidence Base and Applications*. Elsevier.
4. Bandura, A (1997) *self-efficacy, the exercise of control* New York: W. H. freeman
5. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. 1st edition. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, USA.
6. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
7. Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed., p. 155-160). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
8. Albert Bandura. (1997). *Self-Efficacy: Theoretical and Practical Applications*. New York, NY: Oxford University Press,.
9. Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Curent Directions in Human Science*, 9, 75-
10. Bartlett, K. (1990). *The skills of cooperation: Learning to live together as equals in our schools*. New York: Teachers College Press.

11. Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). The Guilford Press.
12. Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
13. Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). Guilford Press. (pp. 23-45).
14. Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
15. Bradbury, T. N. (1992). Developmental contexts of human agency: Toward a psychology of empowerment. *Developmental Psychology*, 28(1), 111-123.
16. Brown, S. (2018). *Selective counseling programs for high-risk adolescents: Impact on self-efficacy and academic outcomes*. *Adolescent Counseling Review*, 39(3), 150-167
17. Corey, G. 2009. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Belmont, CA: Brooks, Cole publishing company.
18. Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 4th edition. Sage publications limited.
19. Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications. (Chapter 12, pp. 432-440).

20. Foa, E. B., & Rothbaum, B. O. (1998). *Treating the Trauma of Rape: Cognitive-Behavioral Therapy for PTSD*. The Guilford Press.
21. Frost, J. (2019). *Regression analysis: An intuitive guide for using and interpreting linear models*. Statistics By Jim Publishing.
22. Garcia, M. (2021). Sustaining the Gains: The Long-Term Benefits of Targeted Counseling Programs. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 154-170.
23. Gravetter, F. J., Wallnau, L. B., Forzano, L. A. B., & Witnauer, J. E. (2021). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Cengage Learning.
24. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change* (2nd ed.). The Guilford Press.
25. <https://shamela.org/pdf/b7e2af4dcbe36de71280736cb40a008d>
26. Hulme, N, Hirsch, c. & Stopa, L.(2012). Images of the Self and Self- Esteem: Do positive Self- Images Improve Self- Esteemin Social Anxiety? *Cognitive Behaviour Therapy*, 41(2), 163-173.
27. Johnson, L. (2018). Selective counseling programs for enhancing academic performance and self-efficacy among at-risk students. *Journal of Counseling Psychology*, 62(1), 35-49

28. Kazantzis, N., Reinecke, M. A., & Freeman, A. (2010). Cognitive and behavioral theories in clinical practice. The Guilford Press.
29. Kochhar, K. (1999): Guidance and Counselling in Colleges and Universities, New Delhi, Sterling Publishers, 1999, 7th Published
30. Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163
31. Lee, H., & Kim, Y. (2020). The effectiveness of counseling programs on self-efficacy regardless of academic failure history. *Journal of School Counseling*, 18(3), 1-18.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2020.tb01047.x>
32. Maddux, J. E. (Ed.). (1995). Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application. Springer
33. Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training* (pp. 143-182). New York, NY: Springer.
34. Mana carricano et Fanny Poujol (2009), Analyse de données avec spss ,Edition PERSON , p53
35. Mayers, A. (2013). Introduction to statistics and SPSS in psychology. Pearson.

36. Mehmet. Eskin (2004) Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2003, 44, 7–12.
37. Lopez, M., & Hernandez, G. (2020). Examining the interaction between school dropout and counseling interventions on self-efficacy outcomes. *Journal of School Counseling*, 18 (6), 1–15. Retrieved from <https://www.jsc.edu/journal/articles/dropout-intervention.pdf>
38. P. (2005). Intraclass correlation. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.
39. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
40. Perls, F. S. (1973). *The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy*. Science and Behavior Books.
41. Perry, R.P., Stupinsky, R.H., Hall, N.C., Chipperfield, J.G., & Weiner, B. (2010). *Bad starts and better finishes: Attributional retraining and initial performance in competitive achievement settings*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 668–700. doi:10.1521/jscp.2010.29.6.668.
42. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context* (pp. 184–256). McGraw-Hill.

43. Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of modern applied statistical methods*, 8, 597-599.
44. SchawrzR(1994) généralpercewedself efficacy in 14culturas bunagtionDChemisphere .
45. Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 13-44).
46. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W.H. Freeman.
47. Sharma, M& Jagdev, T. (2011). Use of music therapy for enhancing self- esteem among academically stressed adolescents. *Pakistan journal of osychological research*, 27(1). 53-64.
48. Smith, L., & Lee, K. (2020). The Lasting Impact of Counseling Interventions on Adolescent Development. *Adolescent Psychology Review*, 45(2), 210-225.
49. Thompson, R., & Smith, A. (2019). Counseling interventions and self-efficacy: Exploring the lack of influence of academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 635-649. <https://doi.org/10.1037/edu0000348>
50. White, M., &Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. Norton & Company
51. Williams, K., & Taylor, R. (2018). The role of academic failure in moderating the effectiveness of school-based counseling

- programs on self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 400–414. <https://doi.org/10.1037/edu0000231>
52. Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (6th ed.). Basic Books.

الملاحق

الملحق رقم 1: أسماء المحكمين لمقياس الكفاءة الذاتية

أسماء المحكمين	الرتبة	الجامعة	التخصص
بوعيشة نورة	أ.د. أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح - ورقلة	علم التدريس
طبشي بلخير	أستاذ محاضر	قاصدي مرباح - ورقلة	علم النفس التربوي
حاج سعيد بكير	أستاذ محاضر	جامعة الجزائر 2	فلسفة التربية
فقيه خواجه	أستاذ محاضر. أ	جامعة تامنراست	علم التدريس
حاج محمد يحي	أستاذ محاضر	قاصدي مرباح - ورقلة	علم النفس التربوي

الملحق رقم 2: أسماء المحكمين للبرنامج الإرشادي الانتقائي

أسماء المحكمين	الرتبة	الجامعة	التخصص
عبد الرؤوف احمد الطلاع	استاذ دكتور	جامعه الاقصى	علم النفس التربوي
زياد علي الجرجاوي	استاذ دكتور	جامعه القدس المفتوحة	علم النفس
حاج سعيد بكير	أستاذ محاضر	جامعة الجزائر 2	فلسفة التربية
محمد يوسف الشريف	استاذ مشارك	جامعه الاقصى	علم النفس
حاج محمد يحي	أستاذ محاضر	قاصدي مرباح - ورقلة	علم النفس التربوي
جميل حسن الطهراوي	استاذ مشارك	الجامعة الإسلامية	علم النفس

الملحق رقم 3: مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية

عزيزي الطالب: في هذه الوثيقة ستجد عبارات تعبر عن اعتقاداتك حول قدراتك، أرجو منك أن تضع العلامة "x" أمام الخيار الذي يناسبك بين الخيارات التي أمام كل عبارة والتي تدل على مدى تطابق كل منها مع قناعتك الشخصية أو مدى موافقتك على كل عبارة.

هذا المقياس تم تصميمه لقياس ما يعتقد كل شخص عن قدراته، لذلك لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، كما أن الإجابات ستبقى لأغراض البحث فقط ولا تطلع عليها أي جهة أخرى غير الباحث. وشكرا على تعاونكم. الباحث: بن يوسف سليمان

الاسم الكامل: (اختياري)..... المستوى الدراسي:

/اسم المؤسسة: / معيد: ☐ - غير معيد ☐ -

المعدل السنوي للعام الماضي (بالفاصلة) (ضروري)

رقم	العبارات	ينطبق دائما	ينطبق غالبا	ينطبق أحيانا	نادرا ما ينطبق	لا ينطبق أبدا
1	قبل أن أبدأ إنجاز أي واجب دراسي صعب أتوقع أنني سأقوم به بدقة وإتقان إلى النهاية					
2	أتهرب من الواجبات المدرسية المعقدة التي تتطلب الدقة والتركيز لأنني أتوقع الضرر والملل					
3	أعتقد أنني كلما نجحت في حل مسألة صعبة يمكن أن أنجح في حل مسائل صعبة مثلها أو أكثر منها صعوبة					
4	إذا تغيرت الظروف في العام المقبل نحو الأصعب فلن أتمكن من النجاح في دراستي					
5	نجاحي في بعض المواقف التعليمية مجرد صدفة لا أعتقد أنها ستكرر كثيرا					
6	من عادي أنني أصبر وأستمر مع حل التمارين والمسائل الصعبة حتى أصلا إلى الحل					
7	عندما لا أتمكن من فهم ما يشرحه الأستاذ أُلحُ عليه في طرح الأسئلة حتى أفهم جيدا					
8	أقاوم وأتحدى الضغوط والمشكلات المدرسية ولا أستسلم بسهولة					
9	عندما أواجه مشكلة في التحضير للاختبارات أجتهد في البحث عن طرق إبداعية جديدة فعالة					
10	يصفني بعض الزملاء والمعلمين بقدرتي على الصبر وضبط النفس خاصة أمام المشكلات الكبيرة.					
11	عندما أجد تمرينا أو درسا معقدا سرعان ما أتريه ولا أعود إليه					
12	كلما نجحت في التخلص من بعض مشكلاتي الدراسية ازداد حماسي لمواجهة صعوبات أكثر والتغلب عليها					
13	تعلمت الكثير من المهارات خلال المواقف التعليمية الصعبة التي جعلتني أعتقد أن لي مستقبلا كبيرا في حياتي					
14	أحيانا تأتيني أفكار تجعلني أتوقع بأنني سأكون إنسانا فاشلا في حياتي					
15	عندما يطلب مني المشاركة في إنجاز تمرين صعب في السبورة أمام زملائي، أغامر ولا أتردد					
16	إذا بدأت إنجاز واجباتي المدرسية أبذل كل ما في وسعي وأتأثر لإكماله ولو كنت متعبا.					
17	أفكر أحيانا أنني لست مؤهلا للنجاح والتفوق في مساري الدراسي مستقبلا					
18	لا أريد أن يسألني المعلم أمام زملائي لأنني أتوقع عجزني عن الإجابة					
19	أعتقد وأؤمن أنه لا يوجد شيء اسمه المستحيل					
20	أفضل التحدي والمثابرة في فهم دروسي وحل الواجبات الصعبة بدل الاستسلام					
						☐

الملحق رقم 4: البرنامج الإرشادي في صورته النهائية

الجلسة 1	1. بناء العلاقة الإرشادية، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو البرنامج الإرشادي - المدة: 60 دقيقة
أهداف الجلسة	- التعرف بين المرشد والمسترشدين. - كسر الجليد وبناء علاقة إرشادية قوية مع المسترشدين من خلال استثمار الأساليب الممتعة في الأنشطة. - وضع الخطوات الأولى القاعدية لتشكيل القناعات والاتجاهات الإيجابية نحو البرنامج الإرشادي
الفيئات	الدعاء - الحوار - المناقشة الجماعية - الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموجه (وهو مساعدة المسترشدين على الوصول إلى الحل) - العصف الذهني - التعزيز - القصة - النمذجة - اللعب - الواجب المنزلي
الوسائل	الداتا شو - جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - كرة متوسطة الحجم - مكبر الصوت - سبورة - أقلام - أوراق الملاحظات (اللاصقة - الملونة)
أهداف الجلسة	- التعرف بين المرشد والمسترشدين. - كسر الجليد وبناء علاقة إرشادية قوية مع المسترشدين من خلال استثمار الأساليب الممتعة في الأنشطة. - وضع الخطوات الأولى القاعدية لتشكيل القناعات والاتجاهات الإيجابية نحو البرنامج الإرشادي
المحتوى	- يستقبل المرشد المسترشدين استقبالا جيدا ويحافظ على الابتسامة والتسليم بحارة - يشكر المسترشدين ويعزز طموحهم في التعلم والتفاعل مع المحتوى الإرشادي - التعارف وبناء العلاقة الإرشادية: وهي خطوة ضرورية جدا قبل الانطلاق في البرنامج، فبقدر ما تكون هناك علاقة إيجابية قوية بين المرشد والمسترشدين بقدر ما سيكون هناك تقبل للمحتوى الإرشادي. استثمار أسلوب اللعب في التعارف: يحاول المرشد أن ينوع من الأساليب الممتعة من أجل النجاح في بناء العلاقة الإرشادية وبناء اتجاهات إيجابية نحو البرنامج الإرشادي، وذلك من خلال استعمال لعبتي: تمرير الكرة ولعبة التعارف بالألغاز. بالإضافة إلى استعمال طريقة الأسئلة لكسر الجليد، وبتركيز المرشد على الالتزام بلغة الجسد كثيرا خاصة ما يتعلق بالابتسامة، والحيوية والنشاط. - تفصيل الأنشطة: يعرض الباحث نشاطا يهدف إلى إذابة الجليد في الفريق وللتعارف، بحيث يمثل هذا النشاط بتقديم كل مسترشد اسمه على شكل لغز ويبدأ الباحث بنفسه ليقدم نموذجا واضحا ثم يعطي الفرصة للبقية بمحاكاة نفس الأسلوب. واللغز يكون كالآتي: يطلب الباحث من الفريق أن يحاولوا اكتشاف اسمه ولقبه بأسلوب ممتع. - وقد لا يتسع الوقت لمشاركة الجميع ولكن يكتفي الباحث ببعض النماذج ثم يواصل التعارف بالطريقة الثانية، وهي: "لعبة تمرير الكرة". - يأخذ الباحث كرة يرميها إلى أحد المسترشدين بشكل عشوائي ويقوم متلقي الكرة بتعريف نفسه بذكر الاسم واللقب والهاوية المفضلة، ثم يقرأ العبارة المكتوبة في السداسي الذي يقع فيه إيمامه، (والتي تكون قد حضرت من قبل وألصقت في سداسيات الكرة، ثم يرميها بشكل عشوائي إلى زميل آخر، ليعرف نفسه وهكذا...



إلى أن يتم التعارف بين الجميع، ومن خلال ذكر الهوايات يحاول الباحث أن يعزز نقاط القوة في كل مشارك ويعززها بشكل ممنوع.

- **أسئلة كسر الجليد:** باعتماد التقييم المعتمد في بداية الجلسة، يتم الاختيار العشوائي لكل مسترشد حسب الأرقام. وكل من يذكر رقمه يقوم لقراءة السؤال الموافق لرقمه ويجيب عنه بصراحة وشجاعة.

نماذج من الاسئلة:

- لو أمن لك أن تكون شخصا آخر، من تكون؟ ولماذا؟
- لو طلب منك أن تغير أي شيء عن نفسك، ما هو أول ما تريد أن تغيره؟
- تخيل وظيفة أحلامك بعد 15 سنة من الآن، ماذا ستكون؟
- عد بالزمن إلى الوراء وغير التاريخ، ما الذي تريد تغييره؟ لماذا؟
- لو منحت أمنية واحدة، ماذا ستكون؟
- ادع أربعة مشاهير لتناول العشاء، من ستختار ولماذا؟
- **عرض فيديو مؤثر عن الرؤيا (تخيل الهدف: لحظات النجاح):** يصف حالة الانسان الذي يشعر بالعجز والاستسلام للتحديات، وكيف يجب عليه أن يقتنع بضرورة التغيير وتقبل فكرة التطوير والتخلص من المعوقات.
- **يعتبر هذا الفيديو كمدخل لتقريب الصورة المعرفية لمفهوم الكفاءة الذاتية إلى المسترشدين:** بحيث يصف حالة الانسان قبل وبعد تطوير وتنمية مستوى الكفاءة الذاتية لديه.
- **عصف ذهني حول أهم ما لاحظوه في المقطع، وعن مشاعرهم وقناعاتهم بعد المشاهدة**
- **إيصال الصورة بشكل مبسط حول مفهوم الكفاءة الذاتية وأهميتها في حياة الانسان:** وعلاقة النجاح والانجاز بتوقعات الفرد عن مدى قدرته على تحقيق الأهداف وتجاوز الصعاب.

- الدعاء:

يتم تخصيص وقفه إيمانية الهدف منها تعزيز وتعميق مفهوم العلاقة بالله ومفهوم التوكل على الله وحسن ظن بالله والايان بقدره الله وربط ذلك كله بمفهوم ربط قوة الانسان بقوه الله وان الانسان يمكن ان يحقق أكبر الاهداف اذا حصل على توفيق الله وعون الله له وهذا يؤثر على مفهوم مهم جدا له علاقته بالكفاءة الذاتية وهو توقع القدرة فعندما يعتقد الانسان ان لا شيء مستحيل وان الله على كل شيء قدير سيقبل على المهام الكبيرة معتقدا كفاءته وقدرته على تحقيقها والوصول الى أكبر الانجازات واهم فنيه تعتمد في هاته الخطوة هو الدعاء وهي فنيه لها أثرها العميق في الجانب الايماني والنفسي لدى المسترشد عندما يمارسها بشكل عملي وبعد التهينة النفسية والإيمانية بحيث يتدرب المسترشد على استجلاب الخشوع والتركيز وتعميق الايمان بقدره الله

- بناء الاتجاهات الإيجابية نحو البرنامج الإرشادي:

- **تحفيز وبناء اتجاهات إيجابية نحو البرنامج:** من خلال التركيز على مفهوم الإرشاد والذي يهدف الى تقديم المساعدة، ويستعمل المرشد عنا الأسلوب السقراطي من خلال الأسئلة التي تدفع المسترشد للوصول إلى قناعة مفادها: " أن الانسان

بطبعة لا يمكنه أن يستغني عن الآخرين خاصة فيما يتعلق بالتخصص، وأن حاجة المريض إلى الطبيب وحاجة صاحب السيارة المصابة بالعطب إلى الميكانيكي.. إلى آخره كحاجة الإنسان في بعض محطات حياته إلى المرشد المتخصص.. مع التنبيه إلى مفهوم الفصل بين مبدأ الاستعانة بالآخرين وخطأ الاعتماد المفرط على الآخرين.

- أسلوب الأسئلة السقراطية: تطرح هذه الأسئلة على المسترشدين بهدف بناء القناعات والاتجاهات الصحيحة نحو الارشاد عموماً ونحو البرنامج بشكل أدق، ومن هذه الأسئلة:

- هل يوجد من لا يعاني من أي مشكلة في الجانب الدراسي أو الاسري أو النفسي أو الديني أو غير ذلك
 - هل الأصل ان يبحث عن حلول وماذا لو لم يبحث عن الحلول ؟
 - هل الأصل إن يحتاج الإنسان إلى مساعدة الآخرين؟
 - هل ترى في الاستعانة بالمتخصصين في الارشاد مشكلة؟ أذكرها إن وجدت؟
 - هل يوجد فرق بين من يسترشد بمختصين ذوي كفاءة وبين من يعتمد دائماً على نفسه فقط؟
 - هل تتوقع أن يكون البرنامج الارشادي وسيلة فعالة من أجل تطوير كفاءاتك ؟
- أسئلة لتقويم الجلسة:

- ماذا استفدت خلال هذا هذه الجلسة؟ أذكر أهم ما تغير فيك من قناعات؟
 - ما أهم شيء أثار إعجابك في الجلسة؟
 - ما أهم نقص أو تحدي تريد أن نظوره؟
- واجب منزلي: توزيع استبانة لتشخيص احتياجاتهم من هذا البرنامج: من أجل تحديد أهم المشكلات التي تعيقهم في طريق الإنجاز.

أهم الأسئلة:

- هل تحتاج إلى مساعدة من أجل تطوير كفاءاتك؟
- ما هي الإشكالات التي تعيقك في طريقك نحو النجاح؟
- إشكالات تتعلق بأدائك الدراسي؟
- إشكالات تتعلق بتواصلك مع الآخرين ؟
- إشكالات تتعلق بطريقتك نظرتك عن ذاتك وشخصيتك؟
- إشكالات أخرى؟

- الواجب المنزلي: يطلب من التلاميذ ان يخصصوا جزءاً من اوقاتهم اما قبل صلاة الفجر او بعد صلاة العشاء من اجل الدعاء وطلب التوفيق من الله ان يساعدنا ويكتب لنا التوفيق خلال البرنامج وبعد البرنامج لتحقيق الاهداف التي تسعى اليها وهي الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية

إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.

أهداف الجلسة	- توضيح الأهداف العامة من البرنامج وأهم المخرجات المتوقعة من المسترشدين. الاتفاق على أهم مكونات العقد الارشادي.
الفيئات	الحوار والمناقشة الجماعية - القصة - تغيير القواعد - التعاقد السلوكي - اللعب - إعادة البناء المعرفي - التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي
الوسائل	الداتاشو - جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة واقلام -أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
أهداف الجلسة	- توضيح الأهداف العامة من البرنامج وأهم المخرجات المتوقعة من المسترشدين. الاتفاق على أهم مكونات العقد الارشادي.
المحتوى	- يستقبل المرشد المسترشدين استقبالا جيدا ويحافظ على الابتسامة والتسليم بحرارة - يشكر المسترشدين ويعزز طموحهم في التعلم والتفاعل مع المحتوى الارشادي استثمار الواجب المنزلي: يقرأ المرشد نماذج من الاجابات، ثم يعلق عليها بشكل سريع ومبسط، ويطرح الأسئلة الآتية: - هل تعتقدون أن هذه المشكلات طبيعية في سياق الحياة أم لا؟ - هل ترون أن حلها ممكن أم غير ممكن؟ - ماذا تقترحون - كحلول عامة محورية - للتخلص من هذه المشكلات؟ (يعني حلول لو تم التركيز على أهمها ستحل المشكلات الأخرى بالتبع) ماحطة: يركز المرشد على عرض تشويقي لأهم المحطات الممتعة في البرنامج. التعرف إلى أهم أهداف البرنامج. بأسلوب تشاركي: بعد المناقشة حول أهمية الأهداف وتعديل الاتجاهات السلبية المتوقعة نحو مبدأ العمل بالأهداف وما تحويه من صعوبات وإشكالات. نموذج الأهداف: يهدف هذا البرنامج الى: 1- مساعدة المسترشدين المشاركين في البرنامج على الرفع من مستوى الكفاءة الذاتية من خلال تعديل بعض القناعات والاتجاهات المسببة في تدني مستوى الكفاءة الذاتية لديهم ومن خلال تدريبهم على مجموعة مهارات وأنشطة سلوكية. 2- وكهدف تابع للهدف المحوري المذكور نهدف من خلال البرنامج إلى مساعدة المسترشدين على التخلص من مشكلة التأخر الدراسي. أهم الأهداف الفرعية: مساعدة التلاميذ على: بناء تصور إيجابي نحو الارشاد كأسلوب فعال لتحقيق الكفاءة الذاتية فهم أفضل لذواتهم ولقدراتهم فهم أعمق لمصادر وأبعاد الكفاءة الذاتية

تنمية الكفاءة الذاتية من خلال اختبارات عملية اثناء البرنامج

زيادة الدافعية للإنجاز التحصيلي

تصحيح قناعات وتعديل اتجاهات كانت تشكل عائقا في المسار التحصيلي للتلميذ

الواجب المنزلي: توثيق قرارات ذاتية مرتبطة بالأهداف المتفق عليها وصياغتها على شكل قرارات، ووضعها في مكان يليق بأهميتها.

تحضير نموذج الأهداف مطبوع للتعليق في الجدار طيلة البرنامج

الاتفاق على العقد الارشادي:

وضع الضوابط والأنظمة لضمان نجاح البرنامج: العقد الارشادي بعد المناقشة حول أهمية النظام في تحقيق النجاح (تحضير للعقد الارشادي) بأسلوب تشاركي، ثم عرض النموذج الذي حضره المرشد والذي يكون مختصرا ومركزا للأثر والمصادقة. وقبل الاتفاق على بنود العقد الارشادي يتم استثمار قصة المدير الذكي واختبار الصدق كمبدأ أساس من أهم مبادئ العقد الارشادي.

قصة المدير الذكي:

كان هناك رجل أعمال عجوز يمتلك شركة. هو مديرها التنفيذي، وفي يوم من الأيام اتخذ قرارا بالتسحي عن منصبه وإعطاء الفرصة للدماء الشابة الجديدة بإدارة شركته، ولم يرد أن يوكل بهذه المهمة أحد أبنائه أو أحفاده وقرر اتخاذ قرار مختلف حيث استدعى كل المسؤولين التنفيذيين الشباب إلى غرفة الاجتماع وألقى بالتصريح القنبلة: "لقد حان الوقت بالنسبة لي بالتسحي واختيار الرئيس التنفيذي القادم من بينكم"، تسم الجميع في ذهول واستمر قائلا: "ستخضعون لاختبار عملي وستعودون بنتيجته في نفس هذا اليوم من العام القادم وفي نفس هذه القاعة، والاختبار سيكون التالي: سيتم توزيع البذور النباتية التالية التي أتيتم بها خصيصاً من حديقتي الخاصة، وسيستلم كل واحد منكم بذرة واحدة فقط، يجب عليكم أن تزرعوها وتعتنوا بها عناية كاملة طوال العام ومن يأتيني بنبتة صحية تفوق ما لدى الآخرين سيكون هو الشخص المستحق لهذا المنصب".

كان بين الحضور شاب شأنه شأن الآخرين استلم بذره ثم عاد إلى منزله وأخبر زوجته بالقصة. أسرعَت الزوجة بتحضير الوعاء والتربة الملائمة والسماذ وتم زرع البذرة، وكانا كل يوم لا ينفكان عن متابعة البذرة والاعتناء بها جيدا . بعد مرور ثلاثة أسابيع بدأ كل فرد في الحديث عن بذرته التي نمت وترعرت ما عدا الشاب الذي لم تنمو بذره رغم كل الجهود التي بذلها. مرت أربعة أسابيع، ومرت خمسة أسابيع ولا شيء بالنسبة للشباب. مرت ستة أشهر والجميع يتحدث عن المدى الذي وصلت إليه بذرتهم من نمو، والشباب صامت لا يتحدث. وأخيراً... أظف الموعد وقال لزوجته بأنه لن يذهب للاجتماع بوعاء فارغ. قالت زوجته: "علينا أن نكون صادقين بشأن ما حدث." كان الشاب يعلم في قرارة نفسه بأن زوجته على حق، ولكنه كان يخشى من أكثر اللحظات الحرجة التي سيواجهها في حياته .

وأخيراً اتخذ قراره بالذهاب بوعائه الفارغ رغم كل شيء... وعند وصوله أنبهر من أشكال وأحجام النباتات التي كانت على طاولة الاجتماع في القاعة وكانت في غاية الجمال والروعة. تسلل في هدوء ووضع وعائه الفارغ على الأرض وبقي واقفاً منتظراً مجيء الرئيس مع جميع الحاضرين .

كنتم زملاؤه ضحكاتهم والبعض أبدى أسفه من الموقف المخرج لزميلهم ...

وأخيراً أطل الرئيس ودخل الغرفة... مبتسماً... ثم عاين الزهور التي نمت وترعرت وأخذت أشكالاً رائعة ولم تفارق البسمة شفثيه. وفي الوقت الذي بدأ الرئيس في الكلام مشيداً بما رأى مهناً للجميع على هذا النجاح الباهر الذي حققوه، توارى الشاب في آخر القاعة وراء زملائه المتحمسين. قال الرئيس: "يا لها من زهور ونباتات جميلة ورائعة... اليوم سيتم تكريم أحداكم وسيصبح الرئيس التنفيذي القادم". وفي هذه اللحظة لاحظ الرئيس الشاب ووعائه الفارغ، فأمر المدير المالي أن يستدعي الشاب إلى المقدمة هنا. شعر الشاب بالرجب وقال في نفسه: بالتأكيد سيتم طردي اليوم لأنني الفاشل الوحيد في القاعة...

عند وصول الشاب سأله الرئيس: "ماذا حدث للبذرة التي أعطيتك إياها؟" قص له ما حدث له بكل صراحة وكيف فشل رغم كل المحاولات الحثيثة. كان الجميع في هذه اللحظة قائماً ينظر ماذا سيحصل، فطلب منهم الرئيس الجلوس ما عدا الشاب. ووجه حديثه إليهم قائلاً: "رحبوا بالرئيس التنفيذي المقبل ألا وهو الشاب الذي لم تنبت بذرتة".

جرت همسات وهمهمات واحتجاجات في القاعة، كيف يمكن أن يكون هذا...؟

وتابع الرئيس قائلاً: "في العام الماضي كنا هنا معاً وأعطينكم بذوراً لزراعتها وإعادتها إلى هنا اليوم... ولكن ما كنتم تجهلون هو أن البذور التي أعطيتكم إياها... كانت بذوراً فاسدة... ولم يكن بالإمكان لها أن تنمو إطلاقاً، ولكن جميعكم... استبدلتموها دون استشارتي... وأتيتم بنباتات رائعة وجميلة... ولكن... هذا الرجل لم يستبدل البذرة التي أعطيتها له... أليس كذلك؟؟؟"

الشاب كان الوحيد الصادق والأمين والذي أعاد نفس البذرة التي أعطيتها إياه قبل عام مضى، وبناء عليه تم اختياره كرئيس تنفيذي لشركتي.

العبر من القصة

- الأمانة والصدق هما الأساس في النجاح الحقيقي.
- الشجاعة في مواجهة الفشل والاعتراف به.
- الالتزام بالمسؤوليات وعدم الغش أو التلاعب.

العقد الإرشادي

- الصدق والصراحة والوضوح.
- الشجاعة والجرأة في المشاركة.
- مبدأ الاحترام للمجموعة كلها وعدم التنمر أو التعليق السلبي على الآخرين.
- الالتزام بالواجبات والأنشطة المطلوب إنجازها أثناء وخارج البرنامج.
- الالتزام بعدم التشويش.
- الالتزام بالاعتذار بعد أي خطأ.
- الالتزام بقيمة التحدي كقيمة محورية تركز عليها في البرنامج (ومن أجل أهمية هذا البند تم إفراة جلسة كاملة لأجل التفصيل فيه جيداً).

أسئلة لتقوم الجلسة:

- ماذا استفدت خلال هذا هذه الجلسة؟ أذكر أهم ما تغير فيك من قناعات؟
 - ما أهم شيء أثار إعجابك في الجلسة؟
 - ما أهم نقص أو تحدي تريد أن نظوره؟
- إغلاق الجلسة:

طرح السؤال من يعاهد على الاجتهاد في احترام هذه القواعد؟
من يعاهد على الاعتذار بشكل تلقائي كلما وقع في خطأ؟

	- توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.
الجلسة 3	3. أسلوب المثابرة في التعامل مع المشكلات - المدة: 60 دقيقة
أهداف الجلسة	الوصول إلى تعهد فردي من كل مسترشد بالتزام التحدي والمثابرة كأهم بند من بنود العقد الارشادي
الفنيات	الحوار والمناقشة الجماعية - التعاقد والتعهد - النمذجة - اللعب - التخيل - التقبل - إعادة البناء المعرفي - التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي
الوسائل	الداتاشو - جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة واقلام - أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
المحتوى	- يستقبل المرشد المسترشدين استقبالا جيدا ويحافظ على الابتسامة والتسليم بحرارة - يشكر المسترشدين ويعزز طموحهم في التعلم والتفاعل مع المحتوى الارشادي 1. تعزيز المكتسبات: المعرفية والمهارية: تقويم المكتسبات: اتجاهات المسترشدين نحو الارشاد - اتجاهاتهم نحو تطوير وتنمية مهاراتهم - اتجاهاتهم نحو العقد الارشادي. - استثمار قرين حصر الإشكالات مراجعة: يقرأ المرشد نماذج من الاجابات، ثم يعلق عليها بشكل سريع ومبسط، ويطرح الأسئلة الآتية: - هل تعتقدون أن هذه المشكلات طبيعية في سياق الحياة أم لا؟ - هل ترون أن حلها ممكن أم غير ممكن؟ - ماذا تقترحون - كحلول عامة محورية - للتخلص من هذه المشكلات؟ (يعني حلول لو تم التركيز على أهمها ستحل المشكلات الأخرى بالتبع) 2. عرض نموذج خاص لمخطط حضره المرشد لتعزيز قيمة المثابرة كقيمة محورية يركز عليها البرنامج كثيرا. - تابع لاستثمار الواجب المنزلي المتعلق بتشخيص الاحتياجات وحصر المشكلات: وجعل هذه المشكلات كمدخل رئيس للجلسة، بحيث يتم عرض نموذج من تصميم الباحث يتم توضيح من خلاله خيارات التعامل مع المشكلات، والتوجيه الى الخيار الذكي والفعال وهو خيار التحدي والمواجهة بدل الاستسلام. - والنتائج المتوقعة لكل خيار. -



الشكل رقم: "01"

- التركيز في أسلوب العرض على النقاش والحوار
- وعلى الأسئلة الذكية، مثل:
- ماذا تتوقع أن يحصل إذا اخترت خيار الاستسلام
- وماذا تتوقع لو اخترت خيار التحدي
- طلب امثلة من الواقع تتعلق المواقف الدراسية ثم الواقع الاسري ثم الواقع الاجتماعي مع الأصدقاء والاقارب انطلاقا من مشكلات حصلت فعلا أو افتراضا
- هل يمكن أن نتفق على تعهد بالالتزام التحدي والمواجهة لكل المشكلات التي ستعترضنا خلال البرنامج، وفي مسارنا الدراسي، ثم في حياتنا عموما
- انجاز معاهدة التحدي: وتكون مكتوبة بشكل واضح وبشكل جميل
- 3. لعبة التحدي والمثابرة: يطلب المرشد من المسترشدين أن يشكلوا حلقة دائرية ويمسكوا بأيادي بعضهم، وهم يستقبلون داخل الحلقة
- ثم يطلب منهم أن يستدبروا الحلقة دون فك الايدي
- الحل: أن يتفق الجميع على اختيار فجوة بين اثنين يخرجون من خلالها وهم ممسكون بأيدي بعضهم، هكذا يحققون المطلب ولكن هذا يحتاج إلى وقت للتفكير وتحدي المشكلة والتعاون ...
- أسئلة لتقويم الجلسة:
- ماذا استفدت خلال هذا هذه الجلسة؟ أذكر أهم ما تغير فيك من قناعات؟
- ما أهم شيء أثار إعجابك في الجلسة؟
- ما أهم نقص أو تحدي تريد أن نظوره؟
- 4. الواجب المنزلي: كتابة معاهدة التحدي بصيغة واضحة ودقيقة وتنسيقها ووضعها في مكان يليق بأهميتها من أجل الاطلاع عليها من حين لآخر.
- ثم كتابة أهم المؤشرات التي تحتاج إلى اكتساب وتعلم .
- إغلاق الجلسة:** توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.

4. مفهوم الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمفهوم العجز المكتسب وإعادة العزو - المدة: 60 دقيقة

الجلسة 4

أهداف الجلسة	- استثمار أسلوب القصة للوصول إلى قناعات جديدة تساعد على الرفع من مستوى الاستعداد لتطوير أبعاد الكفاءة الذاتية.
الغيات	الحوار والمناقشة الجماعية - القصة - لعب الدور - اللعب - التقبل والقبول - الحديث الذاتي - إعادة العزو - التنفيس الانفعالي - التعزيز اللفظي - إعادة البناء المعرفي - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.
الوسائل	الداتا شو - جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة وأقلام - أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
المحتوى	- يستقبل المرشد المسترشدين استقبالا جيدا ويحافظ على الابتسامة والتسليم بحرارة - يشكر المسترشدين ويعزز طموحهم في التعلم والتفاعل مع المحتوى الارشادي تبدأ الجلسة بقصة معبرة لها علاقة بمفهوم الكفاءة الذاتية، وهي قصة المفلس قصة المفلس: يحكي أنه في يوم من الأيام كان هناك رجل أعمال كبير أصابته خسارة كبيرة وأحاطت به من كل جانب وظل يتخبط في ديونه، التي تراكمت عليه يوماً بعد يوم وعجز تماماً عن سدادها وتوالت الخسارة عليه ولم يجد سبيلاً للخلاص، فجلس على كرسي خشبي في إحدى الحدائق العامة يندب حظه وقد عجز عن التفكير. غرق الرجل في حزنه وهمه وبداخله كان يتساءل : يا تري هل هناك من ينقذني وينقذ شركتي من الإفلاس ؟ وفجأة ظهر له رجل عجوز شعر بالضيق من وجوده فاقترب منه العجوز وسأله : ما بك يا بني ؟ أراك حزينا، فقص عليه رجل الأعمال كل قصته وحكي له ما أصاب تجارتها، فرد عليه العجوز قائلاً : ” اعتقد أن بإمكانني مساعدتك ” نظر إليه رجل الاعمال في سخرية وهو يقول في نفسه : وكيف تساعدني أنت أيها العجوز. تجاهل العجوز نظرة رجل الاعمال وأكمل حديثه، ثم سأله عن اسمه وأخرج من جيبه دفتر شيكات وكتب له شيكاً وسلمه له قائلاً : ” اسحب هذه النقود وقابلني في هذه الحديقة بعد عام لتعيد إلي المبلغ “، أنهى العجوز كلامه وسلم الرجل الشيك وانصرف. تجمد رجل الأعمال في مكانه من شدة الدهول وأخذ يقلب الشيك بين يديه وجد مكتوباً فيه مبلغ نصف مليون دولار وعليه توقيع باسم جون دي روكفلر، وكان هذا اسم رجل أعمال شهير جداً وشديد الثراء. استفاق الرجل من دهشته وقال بحماس شديد وفرح : الآن أستطيع ان أحل جميع مشاكلي بهذه النقود، وفجأة خطرت بباله فكرة، فكّر أن يحاول انقاذ شركته من الافلاس ويسعي لذلك بكل الطرق حتى يتمكن من الاحتفاظ بهذا الشيك في المستقبل ليكون له مصدر أمان وقوة، انطلق الرجل بكل تفاؤل نحو شركته ودخل في مفاوضات ناجحة واجتمع مع موظفيه واتفق معهم على خطة رائعة لإنقاذ الشركة وإتمام جميع أعمالهم على أكمل وجه. وبالفعل خلال بضعة شهور استطاع رجل الأعمال ان يسدد جميع ديونه وبدأت الارباح تنهال عليه من جديد، مرت السنة وذهب للحديقة لمقابلة العجوز وهو مسرور ومتحمس فوجد العجوز بانتظاره على نفس المقعد، اقترب منه وأعطاه الشيك الذي لم يصرفه قط واحتفظ به ،وعلى الرغم من ذلك تم حل جميع مشاكله، وبدأ يقص علي العجوز جميع مشاكله وما حدث له خلال هذا العام، وفجأة قاطعته ممرضة جاءت مسرعة إلي الحديقة وهي تركض تجاه العجوز وقالت

للرجل : "أرجو ألا يكون قد أزعجك هذا المجنون، فهو دائم الهروب من مستشفى المجانين المجاور لهذه الحديقة، ويدعي للناس بأنه "جون دي روكفلر".

وقف رجل الاعمال ينظر بذهول غير مصدق ما يحدث، وأخذ يستعيد ذكريات العام الماضي الذي حقق فيه أهم وأكبر نجاحاته على الإطلاق، وهو يعقد المفاوضات بقوة ويعمل بكل جرأة وحماس لأنه مقتنع ان هناك نصف مليون دولار خلفه أماناً له ولشركته، حينها فقط أدرك الرجل معني ما يحدث وأن النقود لم تغير حياته، أو تنقذ شركته، بل هو الذي غيرها باجتهاده وحماسة وثقته.

العبرة: نجاح الانسان مرهون بتوقعاته حول مدى قدرته على مواجهة التحديات وليس مرهونا بمدى اكتسابه للوسائل. والثقة بالله طبعاً هي التي تمنحك القوة التي تجعلك تتخطى أخطر فشل وتحقق أعظم نجاح .
تعزيز الإنجازات الأدائية المحققة (كبعد مهم من أبعاد الكفاءة الذاتية)، والملاحظة من خلال الحصص الماضية والتي قد تكون: الاحترام - الاهتمام - المشاركة - قوة العلاقة - المثابرة ...

تعزيز المكتسبات: مراجعة أهم ما تم بناؤه من القناعات والمعارف وتعزيزها:

• اهم مكونات العقد الارشادي: احترام الانظمة

• تقبل المساعدة والاستعداد للتغيير

• أهم مؤشرات الكفاءة الذاتية

- نشاط تطبيقي: إنجاز ملخصات شفوية وملخصات مكتوبة في ملصقات، وتعليقها في قاعة التدريب.

تقديم مبسط لموضوع الكفاءة الذاتية:

ملخص العرض: حسب الدراسات التي تناولت الموضوع فإن "باندورا" هو أول من قدم نظرية متكاملة لتفسير هذا المفهوم ليلعب دوراً أساسياً في فهم أحد مكونات الدافعية وأداء المهام، ويقصد به من وجهة نظره أنه تقييمات وتوقعات الفرد ومدرّكاته حول كونه قادراً على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوباً فيها في أي وقت.
وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً كبيراً في التأثير على أنماط التفكير بحيث يمكن أن تكون مساعداً أو معوقاً للفرد في إنجاز العديد من المهام... (المغربل، 2016، ص 9).

توضيح علاقة مفهوم الكفاءة الذاتية بمفهوم العجز المكتسب. مع شرح لقصة تجربة سيلجمان مع عرض فيديو



الواجب المنزلي: تقويم ذاتي لمهارة التحدي (مكتوب في ثلاث نقاط على الأقل):

- المطلوب أن يمارس المسترشد التحدي والمواجهة في ثلاث مواقف ويعرضها في الجلسة المقبلة.

إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.	
5. مؤشرات الكفاءة الذاتية – المدة: 60 دقيقة	الجلسة 5
الوصول إلى فهم دقيق لمؤشرات الكفاءة الذاتية تشخيص تقريبي لمؤشرات الكفاءة الذاتية لدى المسترشدين	أهداف الجلسة
التعزيز – النمذجة – الحوار والنقاش – تقييم المسترشد لسلوكه – الواجب المنزلي – إعادة العزو – القصة الرمزية (الوجودية)	الفتيات
الداتا شو – جهاز حاسوب – أوراق A4 – أقلام جافة – مكبر الصوت – سبورة واقلام – أوراق الملاحظات (اللاصقة – الملونة)	الوسائل
1- استثمار الواجب المنزلي: عرض مواقف التحدي والمواجهة من كل مسترشد - تعزيز التقدم في الإنجازات الأدائية. - تعزيز لمصدر الاقتناع اللفظي من خلال ما تم من الإنجازات وربطها بالقدرات 1- تأكيد واستثمار مفهوم العزو من خلال القصة الرمزية: ما تقدمه انت لغيرك يعود اليك بأضعافه يحكى ان رجلا كان يمشي مع ابنه صغير في مدينه صغيره وبين شوارع فارغه فلاحظ الصغير ان صوت ابيه يتكرر بفعل الصدى قبل ولم تكن له تجربه سابقه مع صوت الصدى فتعجب له وبدا يصدر اصواتا وقد ازداد غضبه ظنا منه ان هناك شخصا ما يسخر منه فبدا ينادي انت غبي اكرهك من انت يا جبان استمر الصدى يرسل اصواته والطفل يزداد غضبا بسبب جهله وعدم معرفته بطبيعة الصدى تجاهه الى الاب وسأله من هذا الذي يسخر مني ويكرهني يا ابي هنا توجه الاب الى ابنه فقال له اسمع يا بني ما اقوله فنادى الاب بأعلى صوته متوجها الى مصدر الصوت انا احبك انت صديقي انت قوي فسمع الابن صوت الصدى يكرر نفس ما يقول الاب استغرب وتعجب فسأل اياه لماذا انت يحبك وانا يكرهني فأجابه الاب الحكيم قائلا يا بني انه يا ولدي صدى الحياه ما تقدمه لغيرك يعود اليك بأضعاف اضعافه اذا اردت ان يحبك الناس فأبدا انت بحبهم واذا اردت ان يحترمك الناس فأبدا انت باحترامهم واذا اردت ان يقدرك الناس فأبدا انت بتقديرهم انه يا ولدي صدى الحياه - استثمار العبر من القصة: واهم عبرة : ان الانسان اذا أراد ان تتغير حياته الى الأفضل فليبدأ بنفسه وليغير أسلوب التعامل مع الحياة ومع الآخرين ولا ينتظر ان يتغير الواقع بل هو من يغير الواقع. تشخيص مؤشرات الكفاءة الذاتية لدى كل مشارك، من خلال أسئلة تشخيصية حضرها المرشد من قبل والأسئلة مأخوذة من خصائص كل فئة حسب نسبة التمكن من هذه المؤشرات ومنها حسب باندورا: فيطرح على المسترشدين أسئلة على النحو الآتي: من يجد في نفسه المؤشر الآتي، " فنطرح الأسئلة انطلاقا من المؤشرات التي ذكرها باندورا بالترتيب. ● لدى الافراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة:	المحتوى

- أنهم يقبلون على المهام الصعبة، ويعتبرونها كتحدٍ ويجب إتقانها.
- لديهم قدر كبير من تحمل المسؤولية.
- لديهم طاقة عالية.
- يعززون الفشل للجهد غير الكامل.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط.

● أما الأفراد من ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، فيتميزون بأنهم:

- يجمعون عن المهام الصعبة، ويعتبرونها تهديد لشخصيتهم.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- يقعون بسهولة ضحايا للاكتئاب.
- ليس من السهل أن ينهضوا من النكسات.

7. ورشة نقاش تهدف إلى:

- تشخيص مستوى توفر مؤشرات الكفاءة الذاتية من خلال التدقيق في المؤشرات المتوفرة أو الغائبة لديهم أو الضعيف، وفسح المجال للمشاركين لينفصوا عن مكبوتاتهم وخبراتهم السابقة.
- يطلب منهم أن يكتشفوا عن طريق تقنية العصف الذهني أهم الحلول المقترحة بناء على ما اكتسبوه من قواعد ومفاهيم تتعلق بالكفاءة الذاتية.
- شكر المسترشدين وتعزيز نقاط القوة لديهم والمتمثلة في التحقيق المتقدم من خلال أدائهم في الجلسات وفي الواجبات الخارجية.

8. واجب منزلي: تقديم تمرين خارجي اختياري.

حيث يطلب من المسترشدين أن:

- يسعى إلى المشاركة في القسم بحيث يتحدى ويواجه الصعاب الموجودة في الفصل الدراسي. ومن شروط التمرين:
- أن يجتهد المسترشد في الفصل الدراسي في فهم كل ما يقدمه الأستاذ من معلومات وإذا لم يفهم يستفسر ويحاول أن يفهم ويعيد تكرار السؤال إلى أن يحصل على الفهم الكامل.
- أن يحاول الإجابة على جميع الأسئلة التي يطرحها الأستاذ.

إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الأداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.

6. التحكم في الاعتقادات وإعادة تنظيمها وعلاقتها بالكفاءة الذاتية - المدة: 60 دقيقة

الجلسة 6

الحصول على فهم قاعدي لموضوع الاعتقادات ومدى تأثيرها في تكوين شخصية الفرد
الاطلاع على نظرية abc

أهداف
الجلسة

الفنيات	لعب الأدوار - اللعب - القصة - الأسلوب السقراطي - العصف الذهني - المحاضرة - التقبل والقبول - الحوار والمناقشة الجماعية- عكس المحتوى - التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي - تمييز التفكير المدرك عن الواقع.
الوسائل	الداتا شو- جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت -سبورة واقلام-أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
المحتوى	1. استثمار التمرين المقدم في الجلسة الماضية. - الانصات الى محاولات المسترشدين وتدوين الملاحظات المتعلقة بالإشكالات التي واجهتهم وكيف تحذوها. - تعزيز سلوك التحدي والذي يتوقع أن ينتج نمواً في بعض مؤشرات الكفاءة الذاتية. 2. استثمار لقصة الضفادع (رمزية): كان هناك مجموعة ضفادع صغيرة، قررت القيام بمسابقة للجري.. "التحدي" كان الوصول إلى " أعلى قمة برج" تجمعت حشود من الضفادع، لمشاهدة السباق وللتشجيع أيضاً .. وبدأ السباق وبأمانة، لم يصدق الحضور أن أحداً من هذه الضفادع الصغيرة ستستطيع أن تحقق التحدي وأن تصل إلى قمة البرج.. وكان كل ما تسمعه من الحشود هو : " مستحيل .. مستحيل .. مستحيل " أو " لا يمكن ان يصل أي ضفدع إلى قمة البرج لأن البرج عال جداً "وبدأت الضفادع تسقط من الإعياء واحداً تلو الآخر ما عدا تلك الضفادع المتحمسة والمليئة بالنشاط. بدأت الحشود تصرخ : إنه صعب جداً .. لن يستطيع أحد أن يصل.. استمر سقوط المزيد من الضفادع .. ضفدعاً بعد ضفدع ما عدا ضفدع واحد استمر في الصعود إلى القمة .. أعلى وأعلى.. لم يتخل عن إصراره أبداً وفي النهاية سقطت كل الضفادع.. ما عدا صديقنا الضفدع الصغير الذي نجح ووصل إلى قمة البرج العالي وحصل على جائزته الصغيرة.. وبالتالي أرادت كل الضفادع التعرف إلى هذا الضفدع ، ومعرفة كيف استطاع أن يصل إلى النهاية ؟ والجميع تساءل : من أين أتى هذا الضفدع الصغير بالقوة للوصول إلى أعلى البرج ؟! فكانت المفاجأة عندها اكتشف الجميع أن الضفدع الفائز كان أصماً لا يسمع الحكمة .. لا تصغي أبداً إلى قناعات الآخرين السلبية والتشاؤمية لأنهم يسلبونك " مشاعر القوة الموجودة في داخلك ". دائماً فكر .. في قوة تأثير الكلمات لأن كل ما تسمع أو تقرأ يؤثر على أفعالك .. كن إيجابياً وفوق ذلك كن أصماً : عندما يقول لك أحدهم، أنك لا تستطيع وهذا ما يسمى بالإقناع اللفظي، والذي هو من أهم مصادر الكفاءة الذاتية وهو ما سنراه في الجلسات المقبلة . 3. نظرية ألبرت أليس: شرح مبسط لنظرية ABCلأليس (مع استثمار قصة المفلس) مع تطبيقات عملية وربطها بتجارب واقعية من حياتهم الدراسية. ودور المعتقدات الخطير في التحكم بمصائر الناس: شرح مبسط لنظريته في العلاج A-B-C ، كل واحدة ترمز لشيء: - ACCEDENTS =Aالأحداث

B= BELIEFS - المعتقدات

C= CONSEQUENCES - النتائج

- 1 - الأحداث والمواقف والظروف السلبية غير السارة.
 - 2 - المعتقدات وهي عبارة عن الأفكار التي يؤمن بها الفرد وتمثل قناعات.
 - 3 - النتائج أو الآثار وركز على النتائج الانفعالية إما مشاعر أو سلوكيات.
- مثال على المعتقدات : أنا أنسان ليس لي حظ (يفسر الأحداث بناء على هذه الفكرة) أنسان فقد صديقه هذا حدث.
- أما النتائج: شعور بالحزن والتعاسة، فالنتائج هنا مشاعر، وقد تكون سلوكيات مثل: أنه لم يذهب إلى المدرسة.
- توجد علاقة قوية بين (ABC) وهي نظام حياتك الناس يعتقدون أن الأحداث الحياتية هي التي تسبب المشاعر والسلوكيات إلا أن أليس قال أن هذا الكلام خطأ، قال أن طريقة التفكير في الحدث أو الموقف هي التي تسبب المشاعر السلبية والسلوك الانهزامي. والأحداث ليست السبب بل كيف صارت هذه الأحداث . الاستنتاج أن الأحداث غير السارة محايدة ليست لها معنى ولا قيمة، فمن يعطيها المعنى هو تفكيرنا وطريقة نظرتنا وإدراكنا لها . تفكيرك بشيء أنه محبط هو الذي يجعله محبط في نفس الوقت الذي يستجيب له أشخاص بطرق مختلفة .
- تطبيق: طرح الأسئلة الآتية:

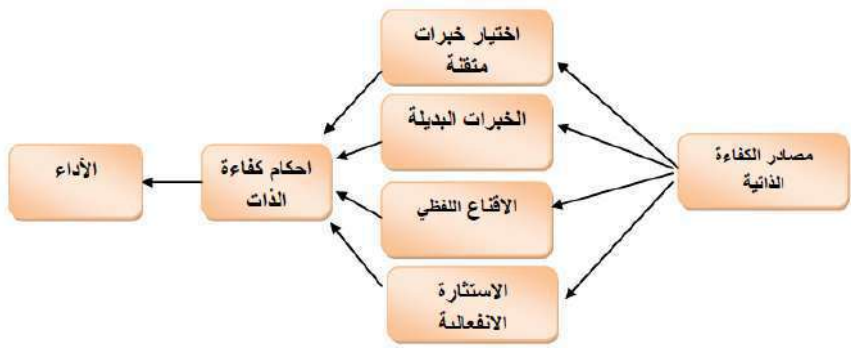
- هل المشكل في المواد الدراسية أم صعبة أم في اعتقادك وتوقعاتك عن ذاتك وعن قدراتك؟
- هل يمكن أن تغير اعتقاداتك وتوقعاتك عن ذاتك وعن قدراتك؟
4. أهمية دحض الأفكار السلبية وخطوات عملية لكيفية استبدال الأفكار غير العقلانية بالأفكار العقلانية في المجالات: (الذاتي "القيمي - المهاري - المستقبل" - الاجتماعي - الاسري - المدرسي).
5. عصف ذهني حول أهم الإنجازات الادائية وتعزيز النجاحات التي حدثت في حياة كل مسترشد، وكيفية تحويل الفشل إلى مصدر ملهم للتعلم.
6. تمرين حول مهارات استبدال الأفكار اللاعقلانية:
7. الواجب المنزلي: كتابة أهم الإنجازات الادائية وتلوينها وتنسيقها ووضعها في مكان في بيته يتيح للمسترشد أن يراها من حين لآخر

أسئلة لتقويم الجلسة:

- ماذا استفدت خلال هذا هذه الجلسة؟ أذكر أهم ما تغير فيك من قناعات؟
 - ما أهم شيء أثار إعجابك في الجلسة؟
 - ما أهم نقص أو تحدي تريد أن نظوره؟
- اغلاق الجلسة:** توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإطهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.

7. التعرف إلى مصادر الكفاءة الذاتية - المدة: 60 دقيقة

الجلسة 7

أهداف الجلسة	- التعرف إلى مصادر الكفاءة الذاتية - تطبيقات عملية لترسيخ مفهوم الكفاءة الذاتية
الفيئات	لعبة الأدوار - اللعب - القصة - الأسلوب السقراطي - العصف الذهني - المحاضرة - الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي الكرسي الخالي
الوسائل	الداتاشو- جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة واقلام-أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
المحتوى	1. تعزيز المكتسبات: - تعزيز روح التحدي في الفريق والرغبة في الاستمرار والجدية - مراجعة سريعة لأهم ما تم التوصل إليه من معارف وقناعات في الجلسات الماضية - التذكير بمعاهدة التحدي. 2. نشاط لاكتشاف مصادر الكفاءة الذاتية: من أجل مساعدة المسترشدين على اكتشاف مصادر ومكونات الكفاءة الذاتية من خلال: - استثمار قصص: المفلس والمجنون (الجلسة الثانية) - وقصة الضفدع الصغير (الجلسة الثالثة): - استثمار نشاط تشخيص مؤشرات الكفاءة الذاتية - استثمار للعبة التحدي (الجلسة الثانية) 3. التعرف إلى مصادر الكفاءة الذاتية من خلال عرض مختصر. مختصر العرض:
	 - يرى "باندورا" أن فعالية الذات تتطور عند الفرد من خلال أربعة مصادر للمعلومات هي: 1- الانجازات الادائية: وهي معتقدات الافراد حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الاداء والتي تتحكم في احداث تؤثر على مجرى حياتهم ويمكن ان تنشأ هذه المعتقدات من خبرات التمكين النتيجة عن الانجاز والنجاح السابق وهو يمثل المصدر الاكثر تأثيرا لأنه يعتمد على الخبرات التي يمتلكها الفرد. 2- الخبرات البديلة: وهي معتقدات تنشأ من خلال ملاحظه الافراد لنجاح الاخرين المماثلين له في اعمال مشابهة ومن ثم تبني توقع إذا ما قمنا بهذا السلوك او التعلم بالملاحظة التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على

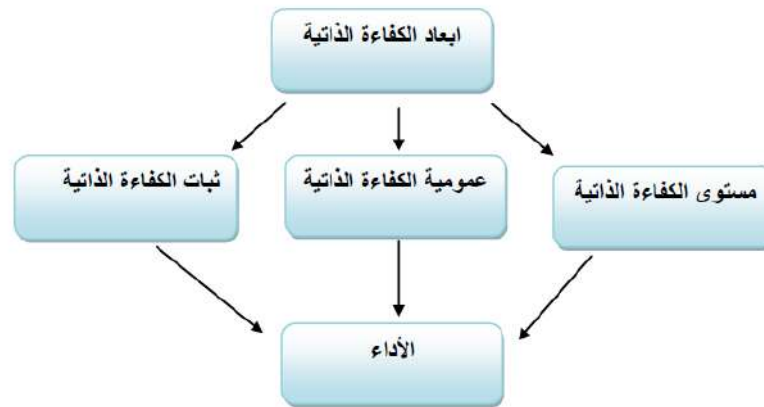
	التجربة المباشرة للأداء فرؤيه اداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن ان تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة. 3- الاقناع اللفظي: ويعزز الاقناع اللفظي من فاعلية الذات إذا تم اقناع الافراد بأنهم يملكون مقومات النجاح لتنفيذ الأنشطة المطلوبة مما يدفعهم لمضاعفه الجهد والمواظبة ويتطلب ذلك تهيئة المواقف الملائمة التي تهيئ فرص النجاح وتفادي احتمالات الفشل. 4- الإثارة الانفعالية: حيث ان المعلومات حول التوقع مبنية على ادراك الفرد لوضعه الانفعالي فالأفراد يعتمدون جزئيا على حالتهم الانفعالية في الحكم على قدراتهم فالمزاج الإيجابي يدعم فاعلية الذات بينما المزاج السيء يضعفها. (بازدياد، تركي بن محمد أحمد. 2013، ص12) - ولتوضيح الإثارة الانفعالية أكثر يرى باندورا: " أن المعلومات حول التوقع مبنية على ادراك الفرد لوضعها الانفعالي، فالأفراد يعتمدون جزئيا على حالتهم الانفعالية في الحكم على قدراتهم، والمزاج الإيجابي يدعم فعالية الذات بينما المزاج السيئ يضعفها. (Bandura, 1977:196) 4. التغذية الراجعة: أسئلة سريعة لتشخيص مدى فهم المجموعة لمصادر الكفاءة الذاتية - من يمكن أن يشرح لنا معنى: الإنجازات الأدائية - ومعنى الخبرات البديلة - ومعنى الاقناع اللفظي - ومعنى الاثارة الانفعالية؟ - ما هي المواقف التي يمكن ان تتجسد فيها كل صوره من صور المصادر عمليه في الواقع يطلب من كل تلميذ ان يربط المفهوم النظري بأمثله واقعيه مع المناقشة التعزيز والتحفيز 5. الواجب المنزلي: مراجعة معاهدة التحدي وربطها بإنجازات محورية في التحصيل الدراسي. (هل ظهر أثر هذه المعاهدة في مواقف دراسية؟ أو مواقف أسرية؟ أو مع الأصدقاء؟ أذكرها) - ربط تلك المواقف بمصادر الكفاءة الذاتية. أين ظهرت تلك المصادر وأين اختفت؟ إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإطهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.
الجلسة 8	8. تطبيقات عملية لاستثمار مصادر الكفاءة الذاتية- المدة: 60 دقيقة
الفنيات	لعب الأدوار- اللعب - القصة - الأسلوب السقراطي - العصف الذهني - المحاضرة - الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز اللفظي- الواجب المنزلي
الوسائل	الداتا شو- جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة وأقلام- أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
المحتوى	1. استثمار الواجب المنزلي: استثمار التمرين المقدم في الجلسة الماضية.

- الانصات الى محاولات المسترشدين وتدوين الملاحظات المتعلقة بالإشكالات التي واجهتهم وكيف تحذوها. - تعزيز سلوك التحدي والذي يتوقع أن ينتج نوا في بعض مؤشرات الكفاءة الذاتية. 2. تعزيز التقدم المتوقع ملاحظته لدى المسترشدين: توضيح الآثار الإيجابية للكفاءة الذاتية المتمثلة في الجهد المبذول والإصرار، التعلم والإنجاز - التذكير الآثار السلبية لنقص الكفاءة الذاتية. 3. نشاط: لمدة نصف ساعة يقسم الفريق إلى مجموعات للمنافسة، وكل واحد مع مجموعته يحاول أن يستخرج أهم المصادر التي لاحظها في المواقف التي مارسها من خلال الواجب المنزلي الأخير؟ - كل مجموعة تعرض أهم ما تم التوصل إليه من خلال النقاش. 4. يتم عرض خلاصة النقاش مع تعزيز الإجابات النموذجية والتي تتميز بالإبداع في الطرح 5. استثمار لحظات النقاش والعرض في تعزيز المصادر خاصة الاقناع اللفظي من خلال الابداع في التحفيز اللفظي وتعزيز قيم المبادرة والشجاعة والثقة بالنفس والابداع.. وكذلك الخبرات البديلة والإنجازات الادائية 6. جب منزلي: كل مجموعة تحاول بشكل جماعي أن يحضروا مواقف مشابهة تهدف إلى تنمية الكفاءة الذاتية اعتمادا على استثمار مصادرها الأربعة، وتحضير النتائج للحصة المقبلة مع استثمار الاخطاء التي وقعت في التجربة الماضية، مع التذكير بمبدأ التحدي والمواجهة مقابل الاستسلام. إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.	
9. التعرف إلى أبعاد الكفاءة الذاتية - المدة: 60 دقيقة	الجلسة 9
- التعرف إلى أبعاد الكفاءة الذاتية وتطبيقاتها العملية - ربط أبعاد الكفاءة الذاتية بمفهوم التحدي والمثابرة	أهداف الجلسة
اللعب - القصة - الأسلوب السقراطي - العصف الذهني - المحاضرة - الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي	الفنيات
الداتا شو - جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة واقلام - أوراق الملاحظات (اللاصقة - الملونة)	الوسائل
1. استثمار الواجب المنزلي: - تعزيز روح التحدي في الفريق والرغبة في الاستمرار والجدية - الانصات إلى الانجازات الأدائية وتعزيزها وتعزيز صورة الذات لدى المسترشدين - ربط المواقف العملية التي طبقوها بالمكتسبات القبلية من أجل مراجعة لأهم ما تم التوصل إليه من معارف وقناعات في الجلسات الماضية	المحتوى

- التذكير بمعاهدة التحدي.

2. نشاط لاكتشاف أبعاد الكفاءة الذاتية: من أجل مساعدة المسترشدين على اكتشاف مصادر ومكونات الكفاءة الذاتية من خلال:

- استثمار قصص: المفلس والمجنون (الجلسة الثانية) - وقصة الضفدع الصغير (الجلسة الثالثة):
 - استثمار نشاط تشخيص مؤشرات الكفاءة الذاتية
 - استثمار للعبة التحدي (الجلسة الثانية)
 - استثمار المواقف المطبقة في الواجبات المنزلية (في البيت والمدرسة ..)
3. عرض مبسط لأبعاد الكفاءة الذاتية:



1. قدر الفاعلية: ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى

تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، المعلومات السابقة. ويؤكد باندورا على أن طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الذات يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل، وأهمها: مستوى الإتيقان، ومستوى بذل الجهد ، ومستوى الدقة، ومستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد، ومستوى التنظيم الذاتي المطلوب، حيث إنه من خلال التنظيم الذاتي لم يعد الفرد ينجز أي عمل عن طريق الصدفة، ولكن فاعلية الفرد هي التي تدفعه لينجز عمله بطريقة منظمة من خلال مواجهة حالات العدول عن أداء العمل.

2. العمومية: العمومية هي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة ، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم

بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها....

وبين "باندورا" أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة ، وأنها تختلف تبعاً لاختلاف عدد من الأبعاد وأهمها : درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر عن الإمكانيات أو القدرات، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك.

3. القوة والشدة:

بين ألبرت باندورا أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية ، فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما. أو يكون أداؤه ضعيفا ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف،

نشاط: واجب منزلي

- يطلب من كل واحد أن يختار ثلاثة أنواع من المواقف الآتية ليختبر فيها مدى قدرته على تحقيق الابعاد الثلاثة:
- 1- اختبار المثابرة والتحدى لفهم تفاصيل الدروس في مادة من المواد التي يراها المسترشد صعبة وذلك خلال الفترة ما بين هذه الجلسة الى الجلسة المقبلة
- 2- اختبار المثابرة في تحدي الخوف من الآخرين خلال المشاركة في الفصل الدراسي مع كل الاساتذة مع احتمال وجود بيئة غير آمنة " احتمال وجود بيئة من السخرية والاستهزاء"، بحيث لا تمر عليه معلومة غير مفهومة إلا ويتحدى الخوف من خلال الالحاح على الاستاذ أن يعيد الشرح إلى أن يفهم المعلومة كما يحاول المشاركة في الاجابة عن الأسئلة التي يوجهها الأستاذ والتمارين التي يطلب الاستاذ حلها في السبورة.
- ويشير المرشد هنا إلى مفهوم مهم يساعد على تنمية الكفاءة الذاتية، وهو " توكيد الذات"، بحيث يتم شرحه بأسلوب مختصر وواضح. من خلال مصفوفة د. الحزيمي. مع توقع وجود مشكلات خلال تنفيذ النشاط مثل سوء التعامل من بعض الاساتذة أو الزملاء، أو السخرية أو التنمر..



- 3- اختبار مدى قدرة المسترشد على المثابرة والتحدى لحل أكبر قدر ممكن من التمارين والسلاسل بين هذه الجلسة والجلسة المقبلة خاصة مع المواد الصعبة .

أسئلة لتقويم الجلسة:

- ماذا استفدت خلال هذا هذه الجلسة؟ أذكر أهم ما تغير فيك من قناعات؟

	- ما أهم شيء أثار إعجابك في الجلسة؟ - ما أهم نقص تريد أن نظوره؟ إغلاق الجلسة: توديع المسترشددين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.
الجلسة 10	10. تعزيز المكتسبات القبلية - المدة: 60 دقيقة
أهداف الجلسة	استثمار المكتسبات القبلية وتعزيزها
الفيئات	- الأسلوب السقراطي - العصف الذهني - المحاضرة - الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي
الوسائل	الداتاشو - جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة وأقلام - أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
المحتوى	استثمار الواجب المنزلي لتعزيز المكتسبات القبلية في جانب التمكن من فهم الابعاد واستثمارها في مواقف عملية: من خلال المواقف المقترحة على المسترشددين الانصات واكتشاف أهم الإنجازات وتعزيزها وتشخيص أهم الأخطاء وتقويمها عن طريق الحوار والنقاش نشاط: يطلب من كل مسترشد أن يمثل مع أحد زملائه أو أكثر الموقف الذي اختاره وطبقه يتم اختيار البعض للتمثيل أمام الجميع * ثم يطلب من المجموعة أن يقدموا ملاحظاتهم حول ما رأوا وسمعوا فيما له علاقة بأبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية. وتقدم صياغة هذا الطلب بالشكل الآتي: المصادر: 1. ما هي أهم وأبرز الإنجازات الادائية المحققة خلال البرنامج؟ أو ما هي أهم الإنجازات والنجاحات التي حققتها على مستوى التحصيل أو على مستوى تطوير مهارات معينة أو إنجاز متميز على مستوى الأسرة ... 2. ما هي الخبرات البديلة التي تأثرت بها لتحقيق تقدما في إدائك الدراسي أو الأسري أو الشخصي... أو من هم النماذج الذين تأثرت بهم خلال هذه الفترة سواء كانوا أصدقاءك أم غيرهم 3. هل تلقيت جرعات قوية ومحفزة من الاقناع اللفظي خلال فترة البرنامج صف لنا كيف وممن 4. خلال ممارستك لمهارة التحدي والمثابرة أثناء مواجهاتك للصعوبات هل استطعت أن تضبط حالتك الانفعالية؟ وهل كنت ترى إلى نفسك بنظرة إيجابية؟ وهل استطعت أن تتغلب على المزاج السلبي السيء الذي يبعث فيك الشعور بالقلق المبالغ فيه وبالتوتر والشعور بالعجز أو الخوف .. الابعاد 1- هل تشعر بزيادة بعد "قدر الفاعلية" لديك من خلال اختبار قدراتك في المواقف التي مرت بك في الجوانب الآتية: مستوى الإتيقان، ومستوى بذل الجهد ، ومستوى الدقة، ومستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد،

	ومستوى التنظيم الذاتي المطلوب، مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب. 2- هل تشعر بزيادة بعد "العمومية" لديك من خلال إيمانك الآن وبعد محاولاتك المتكررة وإنجازاتك خلال البرنامج بقدرتك على مواجهة التحديات المشابهة أو أكثر منها صعوبة فيما سيستقبلك من مواقف؟ 3- هل تشعر بزيادة بعد "القوة والشدة" إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الأداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.
الجلسة 11	11. كفاءة الذات الأكاديمية وتوظيفها- المدة: 60 دقيقة
أهداف الجلسة	استثمار ابعاد ومصادر الكفاءة الذاتية في تحسين التحصيل الدراسي
الغيات	– القصة – الأسلوب السقراطي – العصف الذهني – المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز اللفظي – النمذجة – الواجب المنزلي
الوسائل	الداتا شو- جهاز حاسوب – أوراق A4 – أقلام جافة – مكبر الصوت – سبورة وأقلام – أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
المحتوى	عرض حول ومفهوم وأهمية كفاءة الذات الأكاديمية وتوظيفاتها الحياتية (نماذج) – تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدة متغيرات، منها: حجم الفصل الدراسي، أعمار الدارسين، مستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. – ويعرفها الريموني (2008)، بأنها: "الرؤية التي ينظر من خلالها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالموازنة مع زملائه في صفه الدراسي ومع المهمات نفسها. 9. ورشة نقاش باستخدام أسلوب الأسئلة الذكية حول اكتشاف أهمية كفاءة الذات الأكاديمية من خلال مواقف متوقعة في الحياة الأكاديمية، وتشخيص أهم التحديات المتوقعة. 1. تعديل الاعتقادات السلبية حول الكفاءة الأكاديمية، من خلال ما تم تشخيصه في النشاط السابق. 1. الوصول الى قرارات عملية من شأنها أن تسهم في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتكون بصياغة تكميه قابلة للقياس عرض حول أهم تقنيات المذاكرة يتضمن : – مقدمة حول قدرات الدماغ – العوامل المشوشة والمعيقة للعمليات العقلية.

	- مفهوم التركيز - فيديو اختبار التركيز " الدب " - تقنيات الفهم والتلخيص والحفظ في اللغات - ثم في مواد الحفظ - ثم في المواد الرياضية. - لعبة التسوق: التي تهدف إلى استعمال تقنية الربط: يشكل الفريق دائرة ويطلب من كل واحد أن يقول: ذهبت إلى السوق واشترت -مثلا-: " 5 كيلو بصل"، ثم يقول الذي يليه -مثلا-: " اشترت : "5 كيلو بصل و 3 كيلو بطاطا" ، وهكذا كل واحد يكرر ما قاله الدين قبله ويضيف شيئا جديدا والذي يخطئ يخرج من اللعبة إلى أن يبقى ثلاثة ينجحون في اختبار تحدي التركيز والربط. ثم استبدال الخضر والفواكه بالمعلومات في احدى المواد مثل التاريخ الجغرافيا العلوم .. - لعبة القصة: يقدم المرشد نموذجا لطريقة التلخيص بالقصة، بحيث يختار أحد الدروس ويقدم ملخصه بأسلوب قصة مشوقة. - استثمار اللعبتين: توصيل رسالة إلى المسترشدين مفادها: " أن كل واحد لديه القدرة على الفهم والحفظ وعلى استرجاع المعلومة إذا اقتنع بقدرته على الاستثمار الأمثل للكفاءات الدماغية، وإذا أحسن توظيف التقنيات والأساليب الفعالة في ذلك" - تقنية الخرائط الذهنية: تقديم نموذج مبسط لأسلوب التلخيص بالخريطة الذهنية. - ألعاب ونشاطات الحفظ والتركيز من عرض بوربوينت جاهزة - واجب منزلي: تحضير نموذج لدرس ملخص عن طريق القصة. إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.
الجلسة 12	12. التعرف إلى أهمية تقدير الذات وتقبل الذات - المدة: 60 دقيقة
أهداف الجلسة	التعرف إلى أهمية تقدير الذات وتقبل الذات وعلاقته بالرفع من مستوى الكفاءة الذاتية
العمليات	الأحداث الذاتية - اللعب - الأسلوب السقراطي - التقبل والقبول - العصف الذهني - المحاضرة - الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي
الوسائل	الداتا شو - جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة وأقلام - أوراق الملاحظات (اللاصقة - الملونة)
المحتوى	1. أنشطة تدريبية تهدف الى تشخيص مهارة تقدير الذات: تحضير عروض الفيديو " نيكولا يوتشيش - غانم المفتاح - عمار بوكس " من موقع اليوتيوب

2.

عرض

حول مفاهيم تقدير الذات وصورة الذات ومصادرها.

يقصد بتقدير الذات تقويم الفرد العام لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويشير التقدير الإيجابي لذات إلى مدى قبول الفرد لذاته وإعجابه بها على ما هي عليه، وإدراكه لذاته على أنه شخص ذو قيمة جدير بالاحترام وتقدير الآخرين، أما التقدير السلبي للذات فيشير إلى عدم قبول الفرد لنفسه وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته لنفسه بالآخرين ، وغالبا ما يرى الفرد نفسه في هذه الحالة على أنه ليس له قيمة أو أهمية. (فيوليت وبرايم وسليمان، 1998، ص 194)

صفات أصحاب التقدير العالي للذات

أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص هم الأكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم مع أنهم لا يتحكمون في كل شيء ولكنهم يتحكمون في مشاعرهم واستجاباتهم تجاه القضايا والأحداث وهي استجابات ليس بالضرورة أن تكون دائما إيجابية. ولكنها لابد أن تكون مستمرة فالحياة رحلة شاقة فيها السعادة والحب والنجاح وفيها التعاسة والكراهية والفشل وأصحاب التقدير العالي لذاتهم يعلمون ذلك ويستمرون في السير ولا يتوقفون حتى يجدوا البيئة الأكثر استقرارا وسعادة لأنهم يؤمنون بأن النهاية ستكون سعيدة. ويمكن ملاحظة هؤلاء من خلال الصفات التالية:

1. الشعور بالقيمة الذاتية.
2. سريعون في الاندماج والانتماء أينما وجدوا.
3. لديهم الشعور بقيمتهم الذاتية وبكفاءتهم وقدرتهم على مواجهة التحدي.
4. هم الأكثر إنتاجية في الأعمال.
5. هم أكثر سعادة ورضا بحياتهم من غيرهم.
6. متفائلون وواقعيون مع أنفسهم وأقوياء في مواجهة عثرات النفس.
7. القدرة على السيطرة على أنفسهم و التحكم في حياتهم.
8. القوة في مواجهة عثرات النفس.
9. قوة التحكم في المشاعر.
10. يستمتعون بالخبرات الجديدة.
11. لديهم حب الاستطلاع.
12. يطرحون أسئلة كثيرة.
13. يتطوعون للقيام بالمهام والأنشطة.
14. يستجيبون للتحديات.

(عبد العزيز، ص 37)، (الحميدي، ص 33)

3. تمرين صورة الذات (رسم جدول لنقاط القوة والتحديات).

	- تمرين النقاش الساخن: يتم عرض موضوع للنقاش بحيث يكون هذا الموضوع محل جدل ونقاش ثم يطلب من المجموعة أن يقسموا أنفسهم إلى فريقين حسب اتجاه كل عضو نحو الموضوع. ثم تثار أسئلة استفزازية على شاكلة "الاتجاه المعاكس"، والهدف من التمرين ملاحظة المسترشددين وردود أفعالهم أثناء النقاش وخلالها يتم تشخيص أهم مؤشرات تقدير الذات المستخرجة من الصفات المذكورة سابقا. 6. تمرين التدريب على اللقاء : مع تشخيص وملاحظة مؤشرات الثقة بالنفس: ومنها: التحفظ، والتردد، والترقب... 7. واجب منزلي : مراجعة معاهدة التحدي - حل 3 تمارين بشكل عشوائي في أي مادة بشرط أن تكون من أصعب المواضيع. إغلاق الجلسة: توديع المسترشددين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإطهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.
الجلسة 13	13. مركز الضبط والضبط الذاتي وأثرهما في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية- المدة: 60 دقيقة
أهداف الجلسة	التعرف إلى مفهومي مركز الضبط والضبط الذاتي وأثرهما في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية
العمليات	الضبط الذاتي - اللعب - الأسلوب السقراطي- العصف الذهني - المحاضرة - الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز اللفظي- إعادة العزو - تحمل المسؤولية (الجشثالت) - التقويم الذاتي - الواجب المنزلي.
الوسائل	الداتا شو- جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت -سبورة وأقلام-أوراق الملاحظات (اللاصقة- الملونة)
المحتوى	1. تمارين ممتعة للتنشيط تهدف الى تشخيص مركز الضبط. تمرين البرج العالي: يطلب من المسترشددين أن يجروا مسابقة في 5 دقائق، وتتمثل هذه المسابقة في التنافس بين فريقين على تشكيل أعلى برج في القاعة بالاستعانة بما يتوفر من وسائل أمامهم (بضوابط نظامية) ثم تقويم أداء المسترشددين للتمرين وخلال المقارنة في الأداء نكتشف أن البعض لديهم انضباط ذاتي مرتفع والبعض الآخر منخفض وكذلك البعض لديهم ضبط داخلي والبعض خارجي. هكذا يكون التمرين مدخلا للموضوعين وتوضيحا لمفهومي مركز الضبط والضبط الذاتي. 2. عرض فيديو تجربة والتر ميشل Mischel, Walter: اختبار الأطفال والحلوى. من اليوتيوب ثم مناقشة التجربة كمدخل لمفهوم الضبط الذاتي. يشير مفهوم ضبط الذات إلى قدرة الفرد على تجاوز رغباته الداخلية وحاجاته الملحة حتى ينسجم بشكل مناسب مع متطلبات الواقع الخارجي ومعايير المجتمع، إذ يستطيع الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من ضبط الذات على التحكم بدوافعهم ورغباتهم الملحة في سبيل انتظار مكافآت أكثر قيمة أو حماية أنفسهم من العقوبات التي تفرضها الجماعة، لذا فإن عملية ضبط الذات لها قيمة كبيرة في شعور الفرد بالرفاهية والانسجام مع المجتمع وحماية نفسه من الوقوع أمام مغريات الحياة ومن القيام بعمليات خطيرة يمكن أن يؤدي نفسه والآخرين. 3. عرض مختصر حول مفاهيم وأبعاد الضبط الذاتي:

	- مرحلة المراقبة الذاتية - مرحلة التقويم الذاتي - مرحلة التعزيز الذاتي 4. مفهوم مركز الضبط "نظرية العزو" - تدريبات عملية حول تعديل مركز الضبط. يرى الجشطايتيون أن العميل في اغلب الأحيان يستعمل اللغة لإخفاء عدم رغبته في تحمل مسؤولية مشاعره و سلوكه. وغالبا ما تكون استجابات العميل تجنبية، أو تكون على شكل أسئلة يطرحها على المعالج ومثال ذلك استخدام عبارة "لا أستطيع" بدلا من "لا أريد". ودور المعالج هنا، ان يطلب منه استخدام عبارة لا أريد بدلا من عبارة "لا أستطيع" مما يعود العميل على معرفة انه هو المسؤول، و يتحمل مسؤولية ما يحدث، و إن المبادرة في يده. وبذلك يدفع المعالج العميل لتحمل مسؤوليته، اتجاه مشاعره و سلوكه، و يتحملها "هنا و الآن" بحيث يصبح واعيا لما هو عليه. 6. التغذية الراجعة: الأسئلة الدورية للتقويم - واستثمار الواجب الماضي - ربط الإشكالات المطروحة بمفاهيم نظرية العزو. مراجعة معاهدة التحدي وربطها بإنجازات محورية في الخطة الدراسية كواجب منزلي: - حل 5 واجبات منزلية مختارة بشكل تلقائي على أن يتم التركيز على المواد الأسهل والمواد الأصعب. إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.
الجلسة 14	14. أهمية التقويم الذاتي: - المدة: 60 دقيقة
أهداف الجلسة	مساعدة المسترشدين على اكتساب مهارة التقويم الذاتي من خلال خطوات وتمارين عملية
الغيات	التقويم الذاتي للسلوك - اللعب - القصة - الأسلوب السقراطي - العصف الذهني - المحاضرة - الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز اللفظي - الواجب المنزلي
الوسائل	الداتا شو - جهاز حاسوب - أوراق A4 - أقلام جافة - مكبر الصوت - سبورة وأقلام - أوراق الملاحظات (اللاصقة - الملونة)
المحتوى	1. تمارين للتنشيط تهدف الى تطوير مهارة التقويم الذاتي - قصة نوكتيا: عرض فيديو 2. فنية التقويم الذاتي من الأساليب الفنية التي تنتمي لنظرية الإرشاد بالواقع "لوليم جلاسر" وتتلخص في مساعدة عضو المجموعة الإرشادية ودعوته الواعية والمنظمة لإجراء تقويم لسلوكه الشخصي والحكم عليه. والإرشاد الواقعي يركز على أن يصل الفرد إلى مرحلة متقدمة من الوعي بواقع سلوكه ورغبته في الوصول إلى السلوك المسؤول لتحقيق الصحة النفسية. ويتطلب الإرشاد بالواقع من كل مسترشد أن يصدر حكماً على سلوكه، بمعنى أن يجري له تقويمياً من حيث اتسامه بالمسؤولية ومدى فائدته له أو لمن يرتبط بهم، وهذا التقويم يساعد في عملية تغيير السلوك.

4. قصة مشوقة عن خطورة عدم الالتزام بالتقويم المستمر في حياة الانسان وخاصة في الخطة الدراسية 5. تقديم أليات عملية مقترحة للتقويم الذاتي وتحويلها إلى قرارات عملية 6. نشاط التغذية الراجعة: تقويم خطة الواجبات الماضية وتعديل الخطط وتطويرها بناء على توصيات التقويم الحالي 7. لعبة على شكل نقاش جماعي تحت اشراف وقيادة احد المسترشدين الذي يختار من طرف المجموعة وتهدف اللعبة الى تدريب الفريق على تطبيق مهارات التقويم الذاتي عمليا من خلال مناقشة بعض الإشكالات الآتية : لماذا لم يستطع البعض ان ينجح في تحقيق الالتزام ببعض الخطوات والتدريبات العملية المقدمة من خلال البرنامج من اول جلسة ؟ ما هي الأسباب، ما هي الحلول العملية المقترحة؟ ومن يمكن ان يتعهد بالالتزام بالحلول المقترحة؟ وكل من يقدم رأيا أو يشارك أو يقترح تضاف له نقطة ويتم تكريم الثلاث الأوائل الحاصلين على أكبر قدر من النقاط وكل من يخالف القواعد النظامية المتفق عليها في بداية البرنامج تخصم له نقطة. وهذا كله في نصف ساعة فقط . 7. تمرين منزلي: حل 5 مسائل من أصعب المسائل في الرياضيات أو الفيزياء - حل 6 - 10 تمارين في الرياضيات - حل 3 نماذج في مادة الإنجليزية إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء، على أمل اللقاء بهم في الجلسة المقبلة إن شاء الله.	
15. التقويم العام للبرنامج والقياس البعدي - المدة: 60 دقيقة	الجلسة 15
مراجعة عامة لأهم المكتسبات خلال البرنامج جمع اهم الملاحظات حول البرنامج إجراء القياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية	أهداف الجلسة
- العصف الذهني الحوار والمناقشة الجماعية - التعزيز اللفظي - النمذجة - توكيد الذات	الغيات
الداتاشو- جهاز حاسوب - أوراق A4 - أفلام جافة - مكبر الصوت - سبورة واقلام- نسخ من القياس البعدي	الوسائل
1. تقديم ملخص حول أهم ما تم تقديمه في البرنامج بأسلوب تفاعلي تشاركي بين المرشد والمسترشدين. 2. مناقشة وتقويم أهم مكونات البرنامج من الجلسة الأولى إلى الأخيرة من خلال نموذج التقويم الدوري المطبق في الجلسات الماضية 3. فرصة لكل تلميذ عبر بصراحة عن شعورك في ختام البرنامج أسئلة لتقويم الجلسة: - ماذا استفدت خلال هذا هذه الجلسة؟ أذكر أهم ما تغير فيك من قناعات؟ - ما أهم شيء أثار إعجابك في الجلسة؟ - ما أهم نقص أو تحدي تريد أن نطوره؟ 4. توثيق قرارات عملية من شأنها أن تساهم في المراحل الدراسية المقبلة على تحسين مستوى التحصيل 5. إجراء القياس البعدي للكفاءة الذاتية	المحتوى

وقففة تكريمية بحضور أعضاء من إدارة المؤسسة لجميع المشاركين في البرنامج.
إغلاق الجلسة: توديع المسترشدين بعد تحفيزهم وشكرهم على التفاعل وإظهار الاهتمام والتقدم في الاداء.

الملاحق رقم 5: نتائج برنامج التحليل الإحصائي للبيانات SPSS V25

• نتائج الفرضية الاولى:

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: before					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	16.000 ^a	1	16.000	.101	.753
Intercept	128641.778	1	128641.778	812.340	.000
group	16.000	1	16.000	.101	.753
Error	5384.222	34	158.359		
Total	134042.000	36			
Corrected Total	5400.222	35			

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	group	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
after	cntrl	.124	18	.200*	.976	18	.895
	exp	.162	18	.200*	.951	18	.446
before	cntrl	.116	18	.200*	.979	18	.943
	exp	.098	18	.200*	.969	18	.770

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: before

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	16.000 ^a	1	16.000	.101	.753
Intercept	128641.778	1	128641.778	812.340	.000
group	16.000	1	16.000	.101	.753
Error	5384.222	34	158.359		
Total	134042.000	36			
Corrected Total	5400.222	35			

a. R Squared = .003 (Adjusted R Squared = -.026)

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
after * before	Between Groups	(Combined)	3069.500	21	146.167	.586	.869
		Linearity	1651.448	1	1651.448	6.626	.022
		Deviation from Linearity	1418.052	20	70.903	.284	.995
	Within Groups		3489.250	14	249.232		
	Total		6558.750	35			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: after

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	5637.975 ^a	2	2818.987	101.031	.000	.860
Intercept	1777.669	1	1777.669	63.711	.000	.659
before	1937.280	1	1937.280	69.431	.000	.678
group	3986.526	1	3986.526	142.875	.000	.812
Error	920.775	33	27.902			
Total	187609.000	36				
Corrected Total	6558.750	35				

Pairwise Comparisons

Dependent Variable: after

(I) group	(J) group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
cntrl	exp	-21.078*	1.763	.000	-24.665	-17.490
exp	cntrl	21.078*	1.763	.000	17.490	24.665

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Univariate Tests

Dependent Variable: after

Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
----------------	----	-------------	---	------	---------------------

Contrast	3986.526	1	3986.526	142.875	.000	.812
Error	920.775	33	27.902			

The F tests the effect of group. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

• نتائج الفرضية الثانية:

T-Test

Group Statistics					
	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكفاءة	ضابطة	18	60.7778	12.13432	2.86009
	تجريبية	18	81.0556	4.56936	1.07701

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper

الكفاءة	Equal variances assumed	7.937	.008	-6.635	34	.000	-20.27778	3.05615	-26.48862	-14.06693
	Equal variances not assumed			-6.635	21.726	.000	-20.27778	3.05615	-26.62048	-13.93508

Independent Samples Effect Sizes

		Standardizer ^a	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
الكفاءة	Cohen's d	9.16845	-2.212	-3.039	-1.364
	Hedges' correction	9.37709	-2.162	-2.971	-1.334
	Glass's delta	4.56936	-4.438	-6.042	-2.811

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the pooled standard deviation.

Hedges' correction uses the pooled standard deviation, plus a correction factor.

Glass's delta uses the sample standard deviation of the control group.

Explore

Stem-and-Leaf Plot درجات القياس التتبعي

Frequency Stem & Leaf

1.00 7 . 1

5.00 7 . 55689

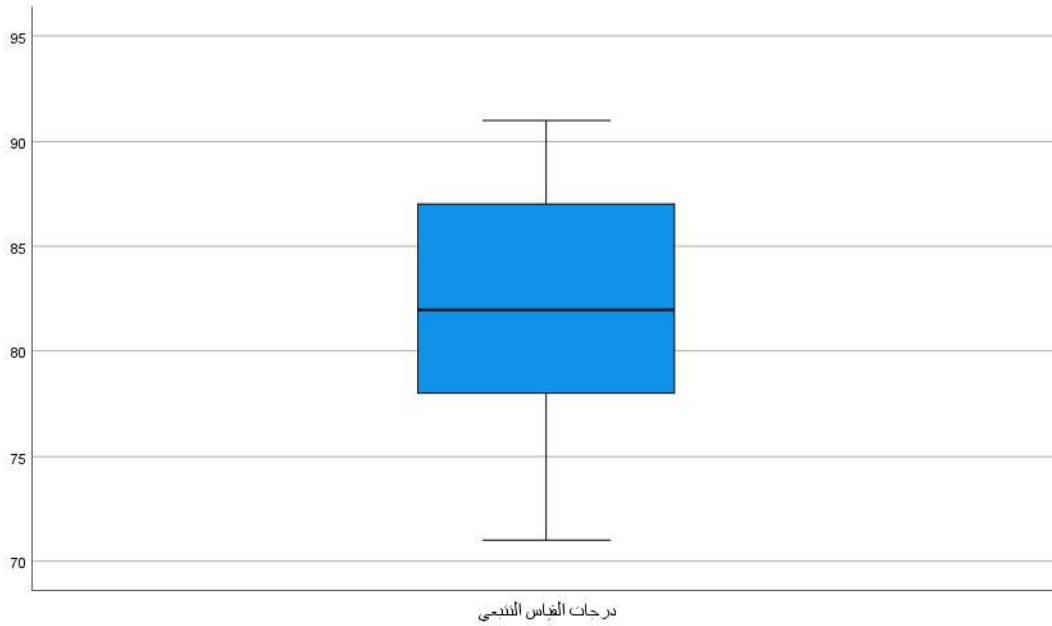
6.00 8 . 012234

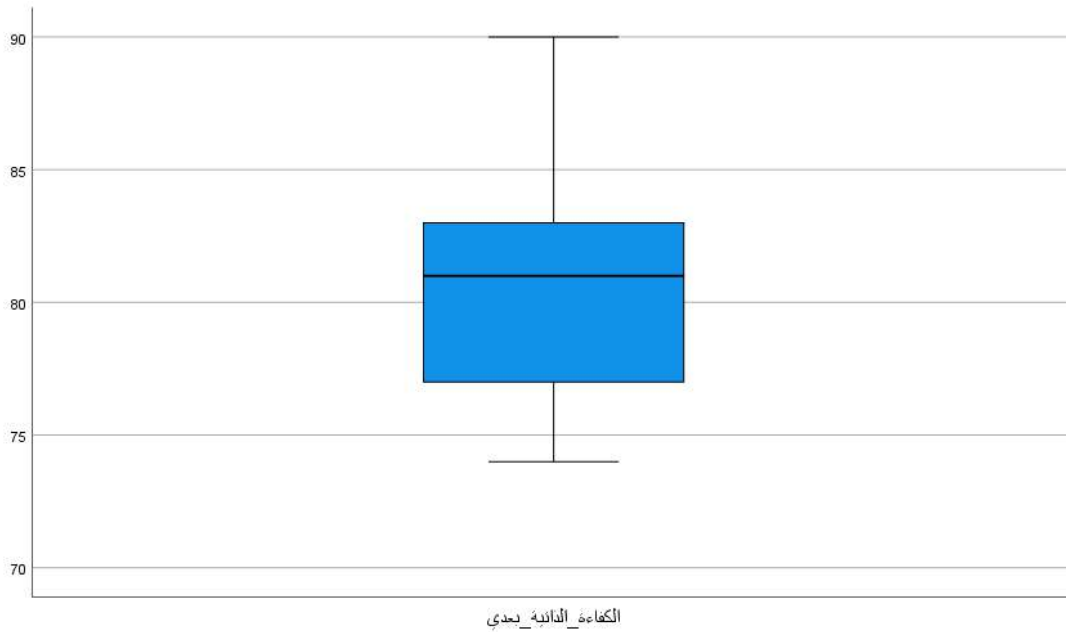
4.00 8 . 5789

2.00 9 . 01

Stem width: 10.00

Each leaf: 1 case(s)





Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الفرق بين بعدى وتتبعي	.164	18	.200*	.921	18	.132

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

PairedSamplesStatistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	الكفاءة_ الذاتية_ بعد ي	81.0556	18	4.56936	1.07701
	درجات القياس التتبعي	82.0000	18	5.70861	1.34553

PairedSamples Test								
		PairedDifferences					T	Df
			Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference			
					Lower	Upper		
Pair 1	الكفاءة_ الذاتية_ بعدي - درجات القياس التتبعي	- .94444	8.09119	1.90711	- 4.96810	3.07921	- .495	17

PairedSamples Test		
		Sig. (2-tailed)
Pair 1	الكفاءة_ الذاتية_ بعدي - درجات القياس التتبعي	.627