



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم الإرشاد النفسي

فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف
الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة
بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس (الإرشاد النفسي)

إعداد

الطالبة : بشرى محمد بشار المغربي

إشراف

الدكتور كمال يوسف بلان

الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي

٢٠١٥-٢٠١٦

نوقشت رسالة الطالبة بشري المغربي

بـعـنـوان :

فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من
طلاب الصف الأول الثانوي في بعض مدارس مدينة حماة

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في ٢٠١٦/٥/٣٠ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. أمل الأحمد	عضواً	
أ.د. علي نحيلي	عضواً	
أ.د. رياض العاسمي	عضواً	
أ.د. كمال بلان	عضواً مشرفاً	
د. أحمد الزعبي	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه
في الإرشاد النفسي - قسم الإرشاد النفسي .

شكر وتقدير

- لا يسعني وقد انتهت هذه الرسالة بعون الله، إلا أن أتقدم ببالغ تقديري إلى الأستاذ الدكتور كمال بلان، المشرف على هذه الرسالة، لما قدمه من توجيهات سديدة وآراء قيمة، وأفكار مثرية.
- كما وأتقدم بالتقدير والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة، الأستاذة الدكتورة أمل الأحمد عميدة كلية التربية، والأستاذ الدكتور رياض العاسمي أستاذ في قسم الإرشاد النفسي، والأستاذ الدكتور علي نحيلي رئيس قسم علم النفس، والأستاذ الدكتور أحمد الزعبي رئيس قسم الإرشاد على ما قدمونه من ملاحظات قيّمة ساهمت في إثراء الرسالة وإنماء هذا الجهد.
- وأتقدم بالشكر إلى إدارة مدرسة رياض نايف الجمال و مدرسة أحمد شيخ طه في مدينة حماة لما قدموه من تسهيلات لتطبيق البرنامج الإرشادي في هذه الرسالة.
- وأخص بالشكر كذلك السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق والبعث، الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث.
- وأخيراً أقدم شكري العميق لكل من ساهم في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود.. وأخص بالذكر: الدكتورة ريم قصاب، دكتورة في كلية التربية في جامعة البعث، لما قدمته من عون ومساعدة في مجال العمليات الإحصائية، والمرشدة النفسية ريم كيزاوي على المساعدة والتسهيلات التي قدمتها للباحثة.

الباحثة

إهداء

- إلى النبراس الذي أفق أمام محرابه بإجلال وقداسة... إلى من علمني المحبة بالتسامح... إلى من علمني السمو بالتواضع... إلى أنقى وأرق قلب... إلى من هو مبعث فخري واعتزازي... والدي أمد الله في عمره.

إلى مَنْ أُدين لها بحياتي أُمي الغالية.

-إلى من بعث في نفسي الأمل للغد... إلى من كان وسيبقى في قلبي... زوجي ساكن قلبي.. ورفيق دربي... وأمل جميل في حياتي.

-إلى من يوقظ في نفسي كل صباح حب الحياة... إلى من حركته تنبض في أحشائي حباً وحناناً.. ثمرة حبي .. وهبة الله ومنته.. وأحلى معنى في وجودي. ميرنا ومريان.

-إلى من ... باركت طريقي بصلاتها ودعواتها وسيرتها العطرة... عمتي الغالية.

-إلى من أشد بهم أُرزي... وتقوى بهم عزيمتي... الأجزاء التي تتكون منها ذاتي... أخوتي فادي وديما

-إلى من شاركني هموم البحث .. أصدقائي سحر.. ريم... ريم.

-إلى كل مؤمن بأن فوق كل ذي علم عليمًا ... وإلى كل من كان يحذوه الأمل وانتظر بأن ينجز هذا العمل... إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي.

رقم الصفحة	الموضوع	م
أ	شكر وتقدير.	-
	إهداء.	-
٧-١	الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث:	
٢	المقدمة.	
٤-٣	مشكلة البحث ومسوغاته.	١
٥-٤	أهمية البحث.	٢
٥	أهداف البحث.	٣
٥	متغيرات البحث.	٤
٧-٦	مصطلحات البحث والتعريفات النظرية و الإجرائية.	٥
٧	حدود البحث.	٦
٣١-٨	الفصل الثاني: الإطار النظري:	
	الباب الأول: الكفاءة الذاتية المدركة.	أولاً
١٠-٩	المقدمة.	
١٢-١١	مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة.	١
١٦-١٣	الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكلٍ من مفهوم الذات، تقدير الذات، الثقة بالنفس.	٢
١٩-١٦	الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي.	٣
٢٠-١٩	خصائص الكفاءة الذاتية المدركة.	٤
٢١-٢٠	طبيعة وبنية الكفاءة الذاتية المدركة.	٥
٢٣-٢١	قياس الكفاءة الذاتية المدركة.	٦
٢٧-٢٣	تتمية الكفاءة الذاتية المدركة.	٧
٢٩-٢٧	تأثير اعتقادات الفرد على كفاءة اعتقاداته الذاتية.	٨
٣٠-٢٩	الكفاءة الذاتية والسلوك الصحي.	٩
٣١	تعقيب الباحثة.	١٠

٥١-٣٢	الباب الثاني: مهارات البرنامج:	ثانياً
٣٦-٣٣	مببرات استخدام مهارات البرنامج.	١
٤٠-٣٧	التدريب على مهارة حلّ المشكلات.	٢
٤٣-٤٠	التدريب على مهارة العزو السببي للنجاح والفشل.	٣
٤٦-٤٣	التدريب على مهارة توكيد الذات.	٤
٥٠-٤٦	التدريب على مهارة التفكير اللاعقلاني.	٥
٥١-٥٠	التدريب على مهارة حديث الذات الإيجابي.	٦
٧٢-٥٢	الفصل الثالث: دراسات السابقة	
٦٩-٥٢	دراسات تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وإعداد برامج لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة.	١
٦٣-٥٣	١-١- الدراسات العربية.	
٦٩-٦٤	٢-١- الدراسات الأجنبية.	
٧٠	تعقيب على الدراسات السابقة.	٢
٧١	ما استفادت منه الباحثة في بحثها من الدراسات السابقة.	٣
_____	مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة.	٤
٧١	٤-١- نقاط الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة	
٧٢	٤-٢- نقاط الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة.	
٧٢	تعقيب.	
٧٣	فرضيات البحث.	٥
٩٤-٧٤	الفصل الرابع : منهجية البحث و إجراءاته	
٧٥	منهج البحث.	١
_____	مجتمع البحث والعينة.	٢
٧٥	٢-١- مجتمع البحث.	
٧٧-٧٦	٢-٢- عينة البحث.	
٧٨-٧٧	إجراءات البحث.	٣
_____	أداة البحث- إجراءات إعدادها- صدقها وثباتها.	٤

٨٦-٧٨	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة صدقه وثباته.	
٩٤-٨٧	البرنامج الإرشادي.	٥
٨٩-٨٧	١-٥ - التعريف بالبرنامج.	
٩٠-٨٩	٢-٥ - الإطار المرجعي العام للبرنامج.	
٩١-٩٠	٣-٥ - أهمية البرنامج.	
٩٢-٩١	٤-٥ - أهداف البرنامج.	
٩٢	٥-٥ - تحديد طريقة جلوس الطالبات خلال تطبيق الجلسات الإرشادية.	
_____	٦-٥ - التجريب التطويري للبرنامج (أهدافه وإجراءات تطبيقه).	
٩٣-٩٢	١-٦ - تحكيم البرنامج - أهدافه.	
٩٤	٢-٦ - التجريب الاستطلاعي للبرنامج الإرشادي.	
١٠٩-٩٥	الفصل الخامس: العمل شبه التجريبي وإجراءات تطبيق البرنامج:	
	خطوات تنفيذ العمل التجريبي وإجراءاته.	١
٩٦	١- مرحلة القياس القبلي.	
٩٦	٢- مرحلة تطبيق البرنامج.	
٩٧-٩٦	١-٢ - آلية سير فعاليات الجلسات الإرشادية.	
١٠٢-٩٧	٢-٢ - الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج.	
١٠٢	٣- مرحلة القياس البعدي.	
١٠٢	٤- مرحلة القياس المؤجل.	
١٠٣-١٠٢	٥- تقويم البرنامج ونتائج التدريب.	
١٠٣	٦- الأنشطة المستخدمة في البرنامج.	
١٠٧-١٠٤	عرض لجلسات البرنامج.	٢
١٠٨	الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق جلسات البرنامج.	٣
١٠٨	العوامل التي ساعدت الباحثة على تطبيق جلسات البرنامج.	٤
١٠٩-١٠٨	الأساليب الإحصائية المستخدمة.	٥

رقم الصفحة	الموضوع	م
١٢٤-١١٠	الفصل السادس: عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها	
١١٤-١١١	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى و مناقشتها.	١
١١٨-١١٥	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية و مناقشتها.	٢
١٢١-١١٩	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة و مناقشتها.	٣
١٢٣-١٢١	السؤال المتعلق بفعالية البرنامج المقترح.	٤
١٢٣	تعقيب الباحثة على نتائج البحث.	٥
١٢٤	مقترحات البحث.	٦
١٣٩-١٢٥	المراجع	
١٣٤-١٢٦	المراجع العربية.	١
١٣٩-١٣٥	المراجع الأجنبية.	٢
٢٤٧-١٤٠	الملاحق.	٣
٢٥٠-٢٤٨	ملخص البحث باللغة العربية.	٤
٢٥٥-٢٥١	ملخص البحث باللغة الأنكليزية.	٥

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٧٧	فروق المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة .	١
٧٩	توزع العبارات على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	٢
٨١	علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	٣
٨٥-٨٢	معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس بالبعد والدرجة الكلية للمقياس.	٤
٨٦	معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد مع عباراته في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	٥
١٠٧-١٠٤	محتوى البرنامج والتوزيع الزمني لجلساته.	٦
١١٢-١١١	فروق المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	٧
١١٢	تحليل التباين وفقاً لـ مربع إيتا لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي.	٨
١١٥	فروق المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	٩
١١٩	فروق المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة .	١٠
١٢١	فاعلية البرنامج المقترح في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التجريبية بمقارنة التطبيق القبلي و البعدي لمقياس البحث.	

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
١٦	العلاقة بين توقعات الكفاءة الذاتية المدركة وتوقعات الناتج.	١
١٨	الحتمية المتبادلة وفقاً لـ باندورا.	٢
٢٧	مصادر الكفاءة الذاتية عند باندورا.	٣
١٩٣	العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوكيات.	٤

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
١٤٠	أسماء المدارس التي سحبت منها العينة في مدارس مدينة حماة.	١
١٤١	أسماء السادة المحكمين الذين تم عرض مقاييس الدراسة عليهم.	٢
١٤٢	استمارة تحكيم مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	٣
١٤٣-١٤٨	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بصورته الأولى.	٤
١٤٩	عبارات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة التي تم التعديل عليها من قبل السادة المحكمين.	٥
١٥٠-١٥٣	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بصورته النهائية.	٦
١٥٤	أسماء السادة محكمين البرنامج الإرشادي.	٧
١٥٥	طلب تحكيم البرنامج الإرشادي.	٨
١٥٦-١٥٧	استمارة تحكيم برنامج الإرشاد الجمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة.	٩
١٥٨-١٦٠	كتب تسهيل مهمة الباحثة في بعض مدارس مدينة حماة	١٠
١٦١-٢٣٣	البرنامج الإرشادي.	١١
٢٣٤-٢٣٦	دليل البرنامج الإرشادي.	١٢
٢٣٧	العقد الإرشادي.	١٣
٢٣٨-٢٣٩	المراحل العملية لحل المشكلات .	١٤
٢٤٠	استمارة تقييم جلسات البرنامج من جلسة رقم ٢ إلى ١٣	١٥
٢٤١-٢٤٢	استمارة تقييم البرنامج (الجلسة الختامية ١٤).	١٦
٢٤٣	نموذج تقييم لجلسات البرنامج (خاص بالباحثة).	١٧
٢٤٤	نشرة تثقيفية (١): إرشادات في التدريب على عزو خبرات النجاح والفشل.	١٨
٢٤٥	نشرة تثقيفية (٢): كيفية مواجهة الموقف الغامض - الضاغط بكفاءة وفاعلية	١٩
٢٤٦	نشرة تثقيفية (٣) : رسائل ذاتية إيجابية.	٢٠

الفصل الأول

" التعريف بموضوع البحث "

- مقدمة.

أولاً- مشكلة البحث ومسوغاته.

ثانياً- أهمية البحث.

ثالثاً- أهداف البحث.

رابعاً - متغيرات البحث.

خامساً- مصطلحات البحث والتعريفات النظرية والإجرائية.

سادساً - حدود البحث.

- مقدمة:

قد تتجم كثيراً من مشكلات الطلاب عن انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية، حيث أن اعتقادات الطلبة حول أنفسهم يعد أحد المحددات المهمة للسلوك، والطلاب الذين يفتقرون إلى الشعور بالكفاءة الذاتية، يلاحظ عليهم عدم التفاؤل في جهودهم الدراسية، فهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم، ويفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير دوماً بشكل خاطئ، فهم يستسلمون بسهولة، وغالباً ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفات سلبية مثل "سيء" و"عاجز" ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة.

إذ أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً هاماً في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم (نشواتي، ١٩٩٧ : ٢٠٦).

و اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية يجعله أكثر تفهماً لاهتماماته وأهدافه وسلوكه كما يضع لأنفسه أهدافاً بعيدة المدى ويبدل الجهد في مواجهة الفشل وأن تحقيق التغيير الإيجابي في السلوك يعتمد على تمتع الفرد بمعتقدات إيجابية عن الذات (الطراونة، ٢٠٠٥ : ١٢).

إذ تعتبر الكفاءة الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث إنها تمثل مركزاً هاماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط كما أنها إحدى القدرات الإدراكية التي تقوم بتنظيم وإتمام التفاعلات الضرورية لإتمام المهارة اللازمة للقيام بمهمة معينة.

وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً رئيسي في تحقيق القدرة على الأداء، فامتلاك المتعلم القدرة لا يعد كافياً وإن كان ضرورياً لتحقيق الانجاز المطلوب حيث يلزم الإحساس بهذه القدرة بتوقع الكفاءة الذاتية من منطلق أن الكفاءة الذاتية تلعب دور الدافعية في القيام بالنشاط المرتبط بالأداء.

و تؤثر اعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية على كل من المبادرة والمثابرة في سلوك حل المشكلة؛ حيث إن توقعات الكفاءة الذاتية العالية تحدد كم النشاط الذي يبذله الفرد، وكم المثابرة في مواجهة العقبات.

و يأتي دور العملية الإرشادية في تحفيز و تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة وتعليمهم كيفية حل مشكلاتهم، وممارسة سلوكيات توافقية نفسية و اجتماعية على أسس علمية، تربوية، ونفسية صحيحة في ظل وتيرة التغييرات السريعة في الحياة.

أولاً- مشكلة البحث ومسوغاته:

ازداد اهتمام بعض الباحثين في الآونة الأخيرة بمتغير الكفاءة الذاتية المدركة خاصة في البيئة الأجنبية والقليل منها في البيئة العربية قد اهتمّ بطلاب المرحلة الثانوية وكان جُلّ اهتمامها بطلاب المرحلة الجامعية، والمرحلة المتوسطة، على الرغم من أن المرحلة الثانوية هي التي تحدد مستقبل الطالب التعليمي والاجتماعي. إذ كل فترات النمو تأتي وكأنها تحديات جديدة للتكيف مع الكفاءة الذاتية، وحيث إن المراهقين يقترّبون من مطالب الرشد يجب عليهم أن يتعلموا تحمل المسؤولية كاملة في كل مجالات الحياة، وهذا يتطلب منهم اكتساب العديد من المهارات الجديدة، والتعامل بإتقان مع الطرق الخاصة بمجتمع الراشدين، وتعلم كيفية التعامل مع تغيرات سن البلوغ الانفعالية والجنسية.

كذلك يزداد شعور المراهقين بالكفاءة الذاتية بواسطة تعلمهم كيف يتعاملون بنجاح مع القضايا الشائعة المحتملة، والتي لم يمارسوها من قبل، مثل تعاملهم مع أحداث الحياة الملائمة، حيث إن عزلهم عن المواقف الصعبة يعمل على جعل الفرد يكتسب الطرق السيئة للتعامل مع الصعوبات المحتملة، كما أن نجاح المراهقين في إدارة الصعوبات ينمي قوة اعتقادهم في قدراتهم، وإمكانيتهم، فالمراهق الذي يملك القدرة على إدارة التغيرات الآنية التي تحدث في آن واحد للأدوار الاجتماعية التربوية والبيولوجية يملك شعوراً قوياً بكفاءته الذاتية (الجاشر، ٢٠٠٧: ٤٣).

ما سبق يدعم اعتقاد باندورا بأنه يسهل بناء معتقدات الكفاءة الذاتية في المراحل الأولى من التعلم و التدريب، وإذا تم اكتسابها تصبح دائمة ومقاومة للتغيير (أبو عاذره، ٢٠١٢: ٦٧٨).

كما تشير دراسة (عبد العال، ١٩٩٣) إلى أن توقعات الكفاءة الذاتية تؤثر على كل من المبادرة والمثابرة في سلوك حلّ المشكلة، كما أن قوة اعتقاد الأفراد في كفاءتهم الذاتية يكون لها تأثير سواء على الرغبة أو محاولة التعامل مع المواقف المعطاة عند مستوى البداية.

حيث أن الكفاءة الذاتية لا يكون لها تأثير مباشر فقط على اختبار النشاطات والمواقف ولكن من خلال توقعات النجاح النهائي، كما أنها يمكن أن تؤثر على نشاطات حلّ المشكلة التي سيكون بدأها فعلاً، فتوقعات الكفاءة لأجل ذلك تحدد كمّ النشاط الذي سوف يبذله الفرد وكمّ المثابرة في مواجهة العقبات، وذلك أن الكفاءة الذاتية الأقوى سوف تؤدي إلى ظهور مهارات حلّ المشكلة بصورة أفضل.

من هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة أثر التدريب على برنامج لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة من خلال مهارات حلّ المشكلة ومجموعة من المهارات المعرفية والسلوكية.

وقد تبلور الدافع لمشكلة البحث بعد عودة الباحثة للعديد من الدراسات والأدبيات كدراسة مقداوي (٢٠٠٣) ودراسة الشبول (٢٠٠٤) ، ودراسة أبو سليمان (٢٠٠٧)، ودراسة رزق (٢٠٠٩) ودراسة الزق (٢٠١١)، أبو

ازريق وجردات (٢٠١٣) و دراسة هوفمان و سشراو (Hoffman; Schraw 2009) ودراسة بشيرات و بارتو (Besharat; Parto 2011)، والتي أكدت على أن امتلاك المراهق للمهارات التي يمكن تدريبه عليها كمهارات حلّ المشكلات والعزو السببي، والتدريب على تأكيد الذات يحسن من كفاءته الذاتية والاجتماعية والأكاديمية والجسدية، مما يعكس مكانته وسط الآخرين، ويساعده على التكيف الشخصي والنفسي والاجتماعي.

ونظراً لما سبق ذكره من دراسات وأبحاث نظرية وعملية، وإضافة إلى تلمس الباحثة من خلال زيارتها المتكررة للمدارس الثانوية في مادة التدريب الميداني في بعض مدارس مدينة حماة عام ٢٠٠٩؛ حاجة الطلاب إلى التدخل الإرشادي لرفع الكفاءة الذاتية لديهم مما جعلها تقوم بإعداد برنامج معرفي سلوكي لتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بجوانبها المختلفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة حماة، واستمرار تأثير هذا البرنامج خلال فترة المتابعة من خلال التدريب على مهارة حلّ المشكلات ومهارة تأكيد الذات ومهارة العزو السببي لأسباب النجاح والفشل، وحديث الذات الإيجابي بالإضافة للتعديل المعرفي لبعض الأفكار الخاطئة من خلال التدريب على التفكير العقلاني .

واستناداً لما تقدم تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لدى باندورا في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة؟

ثانياً-أهمية البحث:

- يعد هذا البحث من أوائل البحوث التطبيقية، التي تستند إلى نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي جرى توظيفه في تحسين و دعم الكفاءة الذاتية المدركة في الجمهورية العربية السورية (في حدود علم الباحثة) والتحقق تجريبياً من فاعليته ثم تعميمه إذا كان فاعلاً.

- قد تأتي أهمية هذا البحث مما يحتويه من تقنيات معرفية وسلوكية، وذلك بهدف تحقيق الصحة النفسية. حيث يعمل هذا البرنامج وفق المنحى الإيجابي لعلم النفس، فهو يركز على الجوانب الإيجابية وتشجيع المتدربات على استثمار طاقتهن الذاتية.

- تدريب عينة البحث على بعض المهارات التي تساعد على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة؛ كمهارة حلّ المشكلات ومهارة حديث الذات الإيجابي، ومهارة تأكيد الذات ومهارة العزو السببي للنجاح والفشل؛ حيث تعمل تلك المهارات على زيادة تقييم المتدربات لذواتهن وقدراتهن والوعي بها، بالإضافة إلى الحد من الأفكار والمعتقدات الخاطئة والعمل على تنمية أفكار ايجابية وعقلانية من خلال تنفيذ ودحض بعض الأفكار اللاعقلانية الموجودة لديهن.

- يمكن الاستفادة من البحث في تفعيل وسائل تنمية الكفاءة الذاتية المدركة عن طريق تقديم بعض الاستراتيجيات الناجحة لمساعدة معلمي المرحلة الثانوية في تحسين أداء الطلاب وتحصيلهم من خلال تنمية الكفاءة الذاتية لديهم والارتقاء بقدرتهم على حلّ المشكلات.

- قد يستمد هذا البحث أهميته النظرية من أهمية متغير الكفاءة الذاتية؛ ذلك أنّ العوامل الدافعية تشكل أساساً قوياً وعملاً حيويّاً في إنجاز أهداف مختلفة خاصة لدى الطلاب؛ إذ تلعب الكفاءة الذاتية دوراً حيويّاً في تحقيق النجاح الدراسي وتحفيز الهمم لبذل مزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف الدراسية والتعليمية.

ثالثاً: أهداف البحث:

الهدف الرئيس للبحث: يهدف البحث الحالي إلى:

إعداد برنامج معرفي سلوكي يستند إلى نظرية باندورا لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينةٍ من طلاب الصف الأول الثانوي، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٦) عاماً وينبثق عن هذا الهدف أهداف فرعية هي:

- ١- قياس فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة من خلال التدريب على مجموعة من المهارات (حلّ المشكلات، توكيد الذات، العزو السببي لمهارات النجاح والفشل، التدريب على التفكير العقلاني، حديث الذات الإيجابي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- ٢- معرفة مدى استمرار فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة الذاتية بعد القياس المؤجل، وذلك لدى العينة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج.

رابعاً- متغيرات البحث:

المتغير المستقل: في البحوث التجريبية المتغير المستقل هو " المتغير التجريبي الذي يعالجه الباحث ليرى أثره على المتغير التابع" (أبو علام، ٢٠٠٤: ٥٧). والمتغير المستقل في الدراسة الحالية هو البرنامج الإرشادي المعتمد على أساليب وفنيات العلاج المعرفي السلوكي.

المتغير التابع: هو المتغير الذي يظهر أثر المتغير المستقل فيه وبالتالي فالمتغير التابع في البحث الحالي هو الكفاءة الذاتية المدركة.

خامساً- مصطلحات البحث والتعريفات النظرية والإجرائية:

الفاعلية: "Efficacy" تستخدم لوصف فعل معين وتحديد أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف، كما تعرف بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً، وتزداد الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً (بدوي، ١٩٨٢ : ١٢٨).

الإرشاد الجمعي: "Group Counseling" وهو عملية تفاعلية ديناميكية موجهة نحو تغيير التفكير والسلوك على مستوى الشعور والوعي، ويتضمن العلاج الاختياري عن طريق التوجيه نحو الواقع، والثقة المتبادلة، والاهتمام، والتفهم والتقبل، والدعم، وتتحقق وظيفة الإرشاد الجمعي في مجموعة صغيرة ذات اهتمام مشترك يتم التفاعل بينها، مما يزيد من درجة تفهمهم وتقبلهم للقيم والأهداف التي يؤمن بها مجتمعهم، والتي تعمل على تعديل اتجاهات سلوك المسترشد (أبو عطية، ١٩٩٧ : ١٩١).

برنامج الإرشاد: "Counseling Program": هو مجموعة من الخبرات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية سليمة، تقدم بطرق بناءة، بغية مساعدة الأشخاص المحتاجين إلى المساعدة النفسية للتعرف إلى مشكلاتهم وحاجاتهم، ولإلى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات نفسية أو انفعاليو أو اجتماعية أو انمائية، ومساعدتهم أيضاً على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وذلك لتحقيق النمو النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي بهدف التعامل مع مواقف الحياة الضاغطة بشكلٍ بناء" (العاسمي، ٢٠٠٩ : ٣١).

التعريف الإجرائي لبرنامج الإرشاد: منظومة من النشاطات والفعاليات المخطط لها وضعت في جلسات منتظمة لرفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وفق جدول زمني محدد، ويقاس بالتغير الذي يحصل لدى الطلاب أفراد عينة البحث ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة بعد تطبيق البرنامج، والذي يتم التعرف عليه من خلال مقارنة نتائج القياس القبلي و البعدي و المؤجل للمجموعة التجريبية، وكذلك مقارنة نتائج القياس القبلي و البعدي للفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

الكفاءة الذاتية المدركة: "Self- Efficacy" هي مجموعة التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن المنحى الذي سيتخذه سلوكه ما في المستقبل سيحظى بالنجاح (منصور، ٢٠٠١ : ٤٨٨).

التعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية المدركة: هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في البحث الحالي والذي تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالي من الشعور بالكفاءة الذاتية.

طلبة الصف الأول الثانوي: هم جميع طلاب الصف العاشر بفرعيه العلمي والأدبي ذكور وإناث في مدينة حماة وفقاً للمرسوم عام ٢٠١٥-٢٠١٦.

مرحلة التعليم الثانوي العام: تبلغ مدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، وتشكل السنة الأولى منها جذعاً مشتركاً - أي الصف الأول الثانوي وتتقسم مدارس هذه المرحلة من حيث تبعيتها إلى نوعين فقط : مدارس رسمية مجانية، ومدارس أهلية خاصة لقاء أجور يدفعها الطلبة. والتعليم في هذين النوعين خاضع تماماً لإشراف وزارة التربية" (التربية في الجمهورية العربية السورية، ١٩٩٣ : ٤٥).

سادساً: حدود البحث:

الحدود بشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة حماة واللواتي حصلن على درجات منخفضة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

الحدود الزمانية: (٢٠١٥-٢٠١٦) حيث تم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة، وبدأ التطبيق بتاريخ ٢٠١٦/١/٢٤ وانتهى بتاريخ ٢٠١٦/٢/٢٨.

- تم تطبيق مقاييس البحث في القياس المؤجل بعد (شهر) من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

- جرت الدراسة الاستطلاعية (بين ٢٠ / ٩ / ولغاية ٢٣ / ١١ / في عام ٢٠١٥).

الحدود المكانية: تم اختيار العينة التجريبية والضابطة من مدرستين في مدينة حماة وهما:

- مدرسة رياض نايف الجمال للعينة التجريبية.

- مدرسة أحمد شيخ طه للعينة الضابطة، والدراسة الاستطلاعية.

حيث أن تلك المدرستين كانتا أقل مستوى في الكفاءة الذاتية المدركة كما تبين من خلال الدراسة المسحية.

الحدود العلمية: تناولت الدراسة فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة.

الفصل الثاني: الإطار النظري

الباب الأول

الكفاءة الذاتية المدركة

مقدمة:

أولاً: مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة.

ثانياً: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكلٍ من مفهوم الذات، تقدير الذات، الثقة بالنفس.

ثالثاً: الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي.

رابعاً: خصائص الكفاءة الذاتية المدركة.

خامساً: طبيعة و بنية الكفاءة الذاتية المدركة.

سادساً: قياس الكفاءة الذاتية المدركة.

سابعاً: تنمية الكفاءة الذاتية المدركة.

ثامناً: تأثير اعتقادات الفرد على كفاءة اعتقاداته الذاتية.

تاسعاً: الكفاءة الذاتية والسلوك الصحي.

-تعقيب الباحثة.

الفصل الثاني

"الإطار النظري"

الكفاءة الذاتية المدركة

مقدمة:

ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية حديثاً ويرجع الفضل إلى باندورا Bandura 1977 حيث قدم نظرية متكاملة لتفسير هذا المفهوم وقد جاء ذلك المفهوم ليلعب دوراً أساسياً في فهم أحد مكونات الدافعية وأداء المهام؛ ويقصد به من وجه نظره أنه تقييمات وتوقعات الفرد ومدركاته 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 كما أن التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد يعدُّ من الأمور الهامة بوصفه مؤثراً على دافعيته وإنجازه للمهام التي يقوم بأدائها كما يحدد بصورة كبيرة تصرفاته في المواقف التي يواجهها إضافة إلى أنه يتأثر بالمتابعة وزيادة المجهود والاستثارة الانفعالية ومن ثم فهو يشتمل على كثير من العوامل المتداخلة مثل العوامل العقلية والعوامل الوجدانية (أبو هاشم، ١٩٩٤: ٤٥).

وتعتبر الكفاءة الذاتية نتاج عمليات التفاعل الاجتماعي والشخصي، والنتاج هو الذي يلعب دوراً هاماً في تكوين مفهوم الفرد عن ذاته في ضوء علاقته بالآخرين، وأيضاً في ضوء تقديره لذاته على نحو متوازن ولكي يحدث هذا الإدراك السليم للذات وكفاءتها يجب ألا يكون هناك هوة بين إمكانيات الفرد الفعلية وفكرته عن نفسه كما ينبغي أن يكون هناك اتساق بين إدراك الفرد لذاته وإدراك الآخرين له ولذاته كلما حدث هذا الاتساق أدى ذلك إلى تكوين مفهوم سليم عن الكفاءة الذاتية لدى الفرد (صالح، ١٩٩٣: ١٤).

ولقد أظهرت نظرية المعرفة الاجتماعية لـ باندورا العلاقة السببية التبادلية بين العوامل البيئية والذاتية والسلوكية حيث يشير هذا التصور إلى عامل الكفاءة الذاتية باعتباره أحد العوامل الذاتية التي تتوسط التفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية، وبرغم الأثر القوي لهذا العامل إلا أنه لا يعدُّ المحدد الوحيد للسلوك دائماً ويرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق وبالمعتقدات الشخصية الأخرى لإحداث السلوك (Norwich, 1987,p:384).

ويعدُّ موضوع تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المتعلم موضوعاً ذا علاقة وثيقة بدافعية التعلم لارتباطه ارتباطاً مباشراً بمفهوم الفرد عن قدراته ومستوى تمكنه ومن ثم تأثيره على أدائه في مواقف

الإنجاز اللاحقة، الأمر الذي يمكن القولُ معه بأن تباين إدراك الطلاب لمستوى كفاءتهم يقف خلف تباين مستوى إنجازهم (رزق، ٢٠٠٩: ١٤١).

ومن الخصائص المميزة للكفاءة الذاتية المدركة أنها مستقرة عبر فترات زمنية طويلة، وفي مواقف ذات طبيعة مختلفة، كمواقف الدراسة، ومواقف خارج المدرسة، ومواقف داخل المدرسة، أي في مجالات التفاعل مع الحياة بشكل عام، وهذا يساعد في فهم الكثير من المشكلات السلوكية للطلاب الاجتماعية منها والمعرفية والمساعدة في حلها والتنبؤ بمسارها والحلول المقنعة لها (المرجع السابق: ١٤٨).

ويرى باندورا أن مفهوم الفرد عن كفاءته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها، حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على المصاعب التي تواجهها، وهذه الخبرات إذا كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الإيجابية (Bandura, 1977: 191).

لذلك يمكن القول أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً هاماً في شخصية الفرد في سلوكه في المواقف المختلفة التي يمر بها؛ حيث أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تجعل المتعلم أكثر اعتقاداً في ذاته وفي إمكاناته، وتجعله قادراً على اختيار الحلول بصورة علمية وبخطوات منطقية معتمداً على تفكير علمي بعيداً على الأهواء الذاتية، كما تجعله يستفيد من البرامج التدريبية أو أي خبرات تقدم له، حيث إنه قادرٌ على التحكم في أساليب تعلمه وفي سلوكه وفي استنكار دروسه وتوقيت التعامل مع واجباته المنزلية؛ وبذلك يستطيع أن يكوّن عاداتٍ تجعله منظماً في وقته وفي فكره وفي أسلوب تعامله مع مستجدات الحياة.

ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالي يسعى إلى التحقق من مدى إمكانية تدريب الطالبات من ذوات الكفاءة الذاتية المنخفضة من خلال برنامج يقوم على التدريب على مهارات الكفاءة الذاتية المتمثلة بمهارة حل المشكلات و العزو السببي لمعتقدات النجاح والفشل، والتدريب على مهارة تأكيد الذات، والتدريب على التفكير العقلاني من أجل تحسين اعتقاداتهن بكفاءتهن الذاتية.

أولاً : مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة:

حظيت توقعات الكفاءة الذاتية المدركة في السنوات الأخيرة بأهمية بالغة في مجال علم الصحة لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك، وتعتبر من البناءات النظرية الهامة لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي.

وتستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم توقعات الكفاءة (competency expectancies) وتقدير التوقعات الكفاءة (self - efficiency assessment) وتوقعات الكفاءة الذاتية (self - efficiency - expectancies) في السياق نفسه كما أن بعض المراجع تستعمل مرادفاً آخر للكفاءة الذاتية وهو الفاعلية الذاتية (self-efficacy) (الزيات، ٢٠٠١: ٧٠).

ويشير الفرماوي إلى أنه توجد لفظة (efficacy) ولفظة (efficiency) في قواميس اللغة بمعان مترادفة وهي على التوالي الفاعلية والكفاية (الفرماوي، ١٩٩٠: ٣٧٢).

وقد اهتمَّ الباحثون في البيئة العربية بمعنى الكفاءة الذاتية كدراسة (طلافحة، ٢٠١٠) وأحياناً ورد هذا المفهوم في بعض الدراسات بمعنى الفعالية الذاتية منها (أبو هاشم، ١٩٩٤) و(عبد الرحمن، ١٩٩٨) و أيضاً (النفيعي، ٢٠١٠) في حين استخدمه (محمود وجمالي، ٢٠١٠) مرة بمعنى: الكفاءة الذاتية وأخرى الفعالية الذاتية.

وتتفق الباحثة مع ما توصلت إليه كل من دراسة الفرماوي (١٩٩٠: ٢٧٣) و(أبو هاشم ١٩٩٤) وعبد القادر (٢٠٠٣: ٢٤) في أنَّ efficacy تعني الكفاءة وهي مرادفة لمفهوم الفاعلية ويحملان نفس المعنى تقريباً، لذلك فإن البحث الحالي ينظر لمصطلح efficacy على أنه كفاءة ويكون مصطلح self- efficacy المرادف له باللغة العربية (كفاءة- الذات).

وعليه ففي الدراسة الحالية تتبنى الباحثة مصطلح (self-efficacy) المرادف له باللغة العربية الكفاءة الذاتية وسوف نتناول تعريفات هذا المفهوم والذي يمثل عنصراً هاماً ومكوناً أساسياً لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (١٩٧٧).

عرفها باندورا بأنها "أحكام الأفراد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك". (Bandura, 1977, p: 191).

وعرف هالينان وداناير (Hallinan & Danaher, 1994, p:76) الكفاءة الذاتية المدركة " بأنها اعتقاد الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة، و على إحراز الأهداف وإنجاز السلوك المطلوب".

وقد عرفها باجرس (Pajares, 1996, P: 543) بأنها "معتقدات المتعلم عن قدرته على تحقيق إنجازات معينة وإحراز نتائج محددة، أي تكوين وتنفيذ مجموعة الإنجازات المراد تحقيقها في بعض المواقف المتوقعة".

وينظر كل سيشل وبينكرتون (Cecil, H & Pinkerton, S., 2000, P:1243) إلى الكفاءة الذاتية بأنها "الاعتقاد الشخصي بالقدرة على النجاح في تنفيذ التصرفات التي يحتاجها المتعلم للوصول إلى النتيجة المرغوبة".

ويعرفها كل من شيل وهيسمان (Shell, D. & Husman. J. 2001, P:482) بأنها "المعتقدات الذاتية التي يكونها الفرد عن ذاته ويطورها وتصبح بمثابة القوة المحركة في تحقيق النجاح أو الفشل في أداء الأعمال المختلفة فيما بعد، بما فيها مفهومه عن قدراته وإمكانياته؛ مما يؤثر على سلوكياته و دافعيته".

أما بونج (Bong, 2004, P: 288) فعرفها بأنها " اقتناعات شخصية بأن المتعلم يستطيع بنجاح أداء المهام الأكاديمية وأن هذه الكفاءة تتأثر بالمهام و الأنشطة التي يتم تنفيذها وبالمواد الأساسية".

أما (الشعراوي، ٢٠٠٠: ٢٩٣) عرفها بأنها " مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرتة للإنجاز".

وفي ضوء ماتم استعراضه لمفهوم الكفاءة الذاتية، ترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية هي ثقة الفرد في قدراته ومهاراته على مواجهة الضغوط وتحدي الصعاب ومدى مثابرتة للإنجاز".

ثانياً: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات، تقدير الذات، الثقة بالنفس :

ترتبط الكفاءة الذاتية بعدد من المفاهيم التي يجب تناولها بالتفصيل وهي:

١- الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات: self efficacy and self – concept

يشير باندورا (Bandura, 1997) إلى أن مفهوم الذات مفهوم مركب ويتكون من خلال التجربة والتغذية الراجعة المستمدة من الآخرين، أما الاعتقاد بالكفاءة الذاتية فهو أكثر تعقيداً من مفهوم الذات حيث أن الكفاءة الذاتية :

- تختلف عبر السياقات.
- تختلف داخل السياق نفسه.
- وتختلف باختلاف المستويات مع اختلاف الظروف (Bandura ,1997, p:10).

كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية الاجتماعية، بينما الكفاءة الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية. ويستفسر عن معتقدات الكفاءة الذاتية بسؤال هل أستطيع؟ والإجابة تحدد مدى الثقة بالنفس في إنجاز مهمة معينة، بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة حول الكينونة والشعور وتحدد بسؤال من أنا؟ والإجابة تكشف عن درجة الإيجابية والسلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه (أبو عاذر: ٢٠١٢: ٦٧٨).

و قد ميز فرانك باجرس frank Pajares بين " مفهوم الذات " ومصطلح "الكفاءة الذاتية" فهناك الكثير من الباحثين ممن يستعملون المصطلحين كمترادفين وآخرون يصفون مفهوم الذات على أنه شكل معمم للكفاءة الذاتية ويختلف المفهومان في الآتي:

- الكفاءة الذاتية تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة؛ أما "مفهوم الذات" فهو يحتوي على هذه الأحكام وأيضاً على المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء.
- إذا كان "مفهوم الذات" يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير فإنه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى ملائمة سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها أما أحكام الكفاءة الذاتية فهي ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.
- ليس هناك علاقة ثابتة بين اعتقادات الفرد حول ما يستطيع أو ما لا يستطيع أدائه وبين احترامه أو عدم احترامه لنفسه فمثلاً قد يعتقد فرد أنه يملك كفاءة ذاتية في مجال الرياضيات قليلة جداً ورغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الاحترام لذاته، وقد يعود ذلك إلى أنه لا يعتبر التفوق في هذا

المجال شيئاً مهماً بالنسبة له وعلى ذلك ففي مثل هذه الحالة لا يكون لدى الفرد "مفهوم ذات" وإنما يكون لديه "كفاءة ذاتية".

- طريقة قياس "الكفاءة الذاتية" تختلف عن طريق قياس "مفهوم الذات" فالمفردة المستخدمة لقياس "كفاءة الذات" قد تكون " ما مدى ثقتك في نجاحك في الرياضيات" أما المفردة المستخدمة لقياس "مفهوم الذات" فقد تكون الرياضيات تجعلني أشعر بعدم الكفاءة (Pajares,1996 :P542).

٢. الكفاءة الذاتية وتقدير الذات: self efficacy & self –esteem:

كثيراً ما يخطط الباحثون بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات ويستخدمون هذين المصطلحين بشكل متبادل باعتبار أنهما يعبران عن الظاهرة نفسها.

وفي حقيقة الأمر فإن الكفاءة الذاتية تهتم بالأحكام المتعلقة بالإمكانات الشخصية، بينما تقدير الذات سمة تعكس خاصية انفعالية أو تقييم انفعالي للذات، بينما الكفاءة الذاتية في تعلم الأداء في مهمة معينة، وهي ليست تقييم تلقائي مثل تقدير الذات، فقد يملك عالم الفضاء كفاءة ذاتية منخفضة في ممارسته أي مجال آخر غير الفضاء وهذا لا ينقص من قيمته لذاته.

ويوجد علاقة متبادلة حيث يمكن تقوية الإحساس بالكفاءة ودعمه من خلال تقدير الذات الواقعي الدقيق والإنجازات التي تحمل معنى، واستخدام ممارسات أكثر فعالية كتحمل المسؤولية الذاتية واستيفاء التكامل لدى الفرد الذي يولد إحساساً دائماً بالكفاءة وقيمة الذات. على حين قلة الوعي بالجدارة الذاتية يؤدي إلى انخفاض الشعور بالكفاءة لدى الفرد، لأن العجز الذاتي يؤدي إلى خلق عجز حقيقي لدى الذات لإحساسها القاتل بعدم الاستحقاق، وذلك لأن الكفاءة قد تخلق لدى الفرد الثقة، وتنمي فيه الشعور بالمسؤولية وتجعله أكثر انفتاحاً ومعايشة للخبرة، شريطة أن يكون متحرراً من الانفعال، كما تجعله أكثر نضجاً واكتمالاً وهذا هو المعنى الحقيقي لتقدير الذات (عبد العال، ٢٠١١ : ١٢٤).

وترى الباحثة أن كل منهما يؤثر على الآخر، فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذوو قيمة ومؤثرون وناجحون (تقدير ذات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث إن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (كفاءة ذاتية مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيراً ونجاحاً وقيمة (تقدير ذات منخفض).

٣. الكفاءة الذاتية المدركة والثقة بالنفس:

يرى الشناوي أن الثقة بالنفس ترتبط بقوة بتخيل الذات وعمليات التصميم وراء العمل والحكم النهائي على القدرة للعمل. والثقة بالذات تشير إلى الإيمان بجهد الشخص السابق واحتمال النجاح وهي مزيج من احترام الذات وكفاءة الذات العامة. حيث يشير احترام الذات إلى الإحساس العام بقيمة الذات وتشير الكفاءة - الذاتية إلى الإيمان بالقدرة السابقة للنجاح في المهمة (الشناوي، ٢٠٠٦: ٤٧٩).

ألا أن الباحثة ترى أن هناك اختلافاً بين مفهوم الثقة بالنفس ومفهوم الكفاءة الذاتية، فالثقة بالنفس هي إحدى الخصائص الانفعالية للشخصية، ويمتد تأثيرها إلى الجوانب الانفعالية والأدائية للفرد، أما الكفاءة الذاتية هي إحدى الخصائص المعرفية للشخصية ويمتد تأثيرها أيضاً إلى الجوانب الانفعالية والأدائية للفرد، إلا أن هذا التأثير يبدو أكثر تركيزاً في الجوانب الأدائية للفرد، وقد يعتقد شخص أنه لا يستطيع أداء عمل معين، وفي نفس الوقت لا يشعره ذلك بالقلق أو عدم الرضا عن الذات.

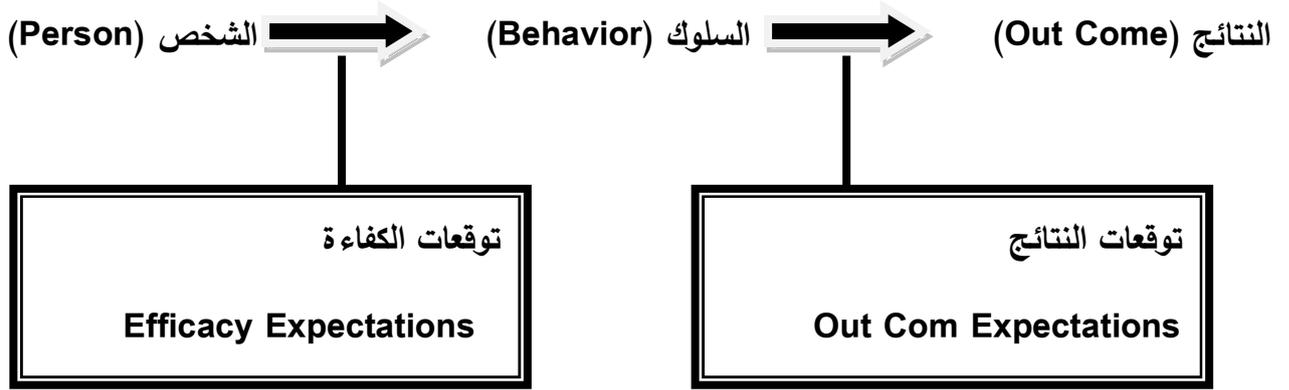
٤. توقعات الكفاءة الذاتية وتوقعات الناتج:

ميز باندرورا بين نوعين من التوقعات؛ يرتبطان بنظرية الكفاءة الذاتية ولكل منها تأثيراته القوية على السلوك وهما: التوقعات الخاصة بالكفاءة الذاتية والتوقعات المتعلقة بالنتائج وهي على النحو التالي:

١- **توقعات الكفاءة الذاتية Efficacy Expectations**: تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة؛ وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

٢- **توقعات الناتج Outcome Expectations**: حيث إن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة في حين أن التوقعات الخاصة بالكفاءة الذاتية مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية (غباري، ٢٠٠٧: ١١٣).

وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تعمل كمنبئات عن كفاءة أحد الأفراد في أداء عمل معين بصورة جيدة، أما توقعات الناتج تطلق على احتمال أن يؤدي السلوك الذي قام به الفرد إلى نتائج معينة. ويمكن بيان ذلك من خلال الشكل التالي:



(Bandura,1977:193)

شكل رقم (١) العلاقة بين توقعات الكفاءة الذاتية وتوقعات الناتج

يتضح من الشكل السابق أنّ توقعات الكفاءة الذاتية تسبق توقعات الفرد عن الناتج ومخرجات السلوك؛ إلا أنه يوجد علاقة وثيقة بينهما.

ويشير باندورا أن كل من الكفاءة الذاتية وتوقعات الفرد عن المخرجات ميكانيزمان يتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي وهما يحددان معاً إنجاز السلوك بالشكل المطلوب (Bandura,1977:193)

ثالثاً: الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي:

يشير باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، بأن نظرية الكفاءة الذاتية اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها والتي أكد فيها أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية. وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

- معظم أنماط التعلم الإنساني تحدث من خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة. ويصبح التعلم الإنساني بطيئاً وغير عملي إذا اعتمد كلية على الخبرات المباشرة أو على ناتج سلوكنا الخاص، فمن غير المنطقي أن يمارس الفرد تجاوز إشارات المرور الحمراء ويصطدم بسيارة أخرى أو أحد المارة كي يتعلم مدلول إشارات المرور. وعلى ذلك نحن نتعلم من خلال ملاحظة الآخرين وأنماط السلوك التي تصدر عنهم ومتابعة أشكال التعزيزات التي يتلقاها هؤلاء الآخرين نتيجة ممارستهم هذه الأنماط السلوكية. فاككتساب اللغة والعادات والتقاليد والأنماط السلوكية المشبعة بها الثقافة التي يعيش فيها الفرد وكذا الاتجاهات وردود الأفعال والانفعالات وغيرها يتم تعلمها من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم أو محاكاتهم (نشواتي، ١٩٩٧: ٣٥٥).

- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي؛ كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح الاكتساب السريع للمهارات المعقدة، التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة فقط.
- يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكه، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيمون سلوكهم بناءً على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.
- يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل الأفكار والخبرات الذاتية وتقييمها، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.
- إن قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية العصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة (Bandura, 1986, pp: 18-24).
- تؤثر عمليات الدافعية أو التعزيز على التعلم بالملاحظة من خلال الانتقاء الذاتي لأنماط السلوكية المعززة أو المشبعة التي تصدر عن النموذج.
- تحدث عمليات التعلم بالملاحظة بصورة فعالة ومرضية إذا كانت البواعث أو الدوافع أو التعزيزات التي يتلقاها الفرد أو يتوقع الحصول عليها أو إشباعها تترتب على الاقتداء بالنموذج أو إنتاج مثل استجاباته أو أنماطه السلوكية.
- الاقتداء بالنموذج أو محاكاة الأنماط السلوكية التي تصدر عنه انتقائي تحكمه دوافع الفرد والتعزيزات التي يتلقاها أو يتوقع الحصول عليها نتيجة الاقتداء بالنموذج أو محاكاته .
- تشكل المعرفة أساساً هاماً من الأسس التي يقوم عليها التعلم الإنساني القائم على الملاحظة وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة.
- تختلف الآثار التي ينتجها التعلم بالملاحظة باختلاف الأهداف التي يسعى المعلم إلى نمذجتها لملاحظتها والاقتداء بها (أبو جادو، ١٩٩٨ : ١٨٢).

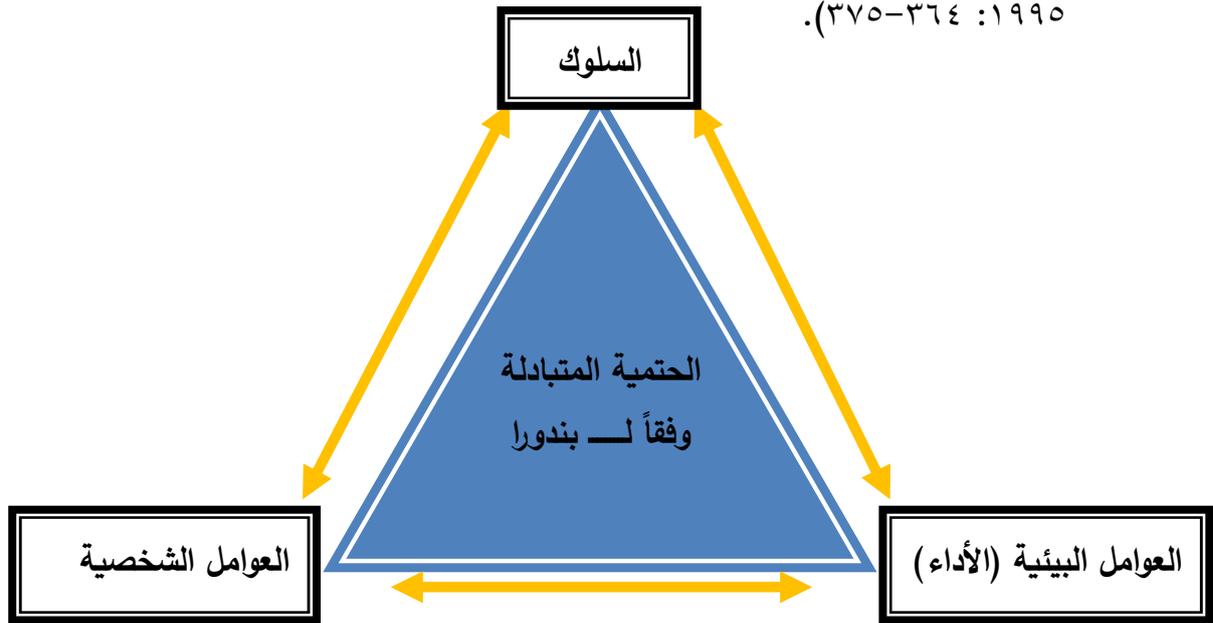
• إن النظرية المعرفية الاجتماعية افترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤشرات هي : العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وأطلقت على هذه المؤثرات بـ " نموذج الحتمية المتبادلة" وطبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية وسلوكية وبيئية).

١- العوامل الشخصية: تطلق على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته.

٢- العوامل السلوكية: تتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف معين.

٣- العوامل البيئية : تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الاباء، والمعلمين والأقران (بوقصارة، زياد، ٢٠١٥: ٢٩).

السلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي جزئياً نتاج لمعالجة الفرد لها، ولذلك فالناس يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة، ومن ثمَّ فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ولكنهم أي الناس قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية (الزياد، ١٩٩٥ : ٣٦٤-٣٧٥).



شكل (٢) الحتمية المتبادلة وفقاً لباندورا

يتبين من الشكل السابق أنّ الكفاءة الذاتية المدركة تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة.

(Bandura, 1986, P:124)

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية المدركة تشير إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فهي لا تهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد فحسب، وإنما تهتم أيضاً بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها.

رابعاً: خصائص الكفاءة الذاتية المدركة:

من خلال عرض تعريفات الكفاءة الذاتية ونظرية باندورا يمكن استنباط عدة خصائص أو عناصر أساسية للكفاءة الذاتية المدركة وهي:

- ١- أن الكفاءة الذاتية ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالنتائج النهائي للسلوك، وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.
- ٢- أنها إحدى القدرات الإدراكية التي يقوم بتنظيمها وإتمام التفاعلات الضرورية لإتمام المهارة اللازمة للقيام بعمل معين.
- ٣- أنها مجموعة من المعتقدات أو الأحكام عن إمكانيات و قدرات الأداء لدى المتعلم وثقته في القدرة على أداء عمل ما.
- ٤- أن الكفاءة الذاتية تؤثر في أنماط التفكير وفي اعتقادات الأفراد بحيث يمكن أن تكون معينات ذاتية Self- Aiding، أو معوقات ذاتية Self-obstacles.
- ٥- فيما يتصل بمحتوى تلك الأحكام نجد أن مقاييس الكفاءة الذاتية تركز على إمكانيات وقدرات الأداء وليس على الصفات الشخصية للمتعلم.
- ٦- معتقدات الكفاءة الذاتية ليس استعداداً مفرداً موحداً ولكنها متعددة الأبعاد في صورتها وتختلف باختلاف مجالات الأداء.
- ٧- اعتقاد المتعلم في قدراته هو العامل الأساسي في تحقيق الهدف فالنجاح لا يتطلب امتلاك المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف فحسب، فقد يمتلك الأفراد نفس القدرات ورغم ذلك يتصرفون بطريقة مختلفة وذلك الفرق في اعتقادهم كفاءتهم الذاتية والتي ربما تزيد أو تنقص من مستوى دافعيتهم أو جهودهم في حل المشكلة.
- ٨- معتقدات الكفاءة الذاتية تحدد اختيار الفرد للسلوك والمهام فالمتعلم يميل إلى تجنب القيام بمهمة عندما تكون كفاءته الذاتية منخفضة والعكس.

- ٩- تحدد أحكام الكفاءة الذاتية أنماط التفكير وردود الأفعال الانفعالية فالأفراد - منخفضي الكفاءة الذاتية يعطون المهمة أكبر من حجمها وهذا يؤدي بهم إلى الضغوط والنظرة الضيقة للأشياء أما الأفراد - مرتفعي الكفاءة الذاتية - يركزون جهودهم وانتباههم على الاستراتيجيات الحقيقية للأداء .
- ١٠- التأكيد على أن اعتقادات المتعلم بما يملكه من قدرات وإمكانات، يمثل كفاءته الذاتية، ومن هنا لابد من استخدام استراتيجيات تزيد من معدل الأداء الأكاديمي وترفع من مستوى الكفاءة الذاتية.

(رمضان، ٢٠٠٤: ٥٢)

- ١١- أحكام وتقديرات الكفاءة الذاتية لها خاصية التنبؤ بالأداء المستقبل لذا يتم تقييمها قبل أن يؤدي المتعلمين الأنشطة ذات الصلة بالموضوع.
- ١٢- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وإنها نتاج للقدرة الشخصية.
- ١٣- إن الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
- ١٤- إن الكفاءة الذاتية ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بكفاءة ذاتية مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
- ١٥- تتحدد الكفاءة الذاتية بالعديد من العوامل مثل صعوبة المواقف كمية الجهد المبذول مدى مثابرة الفرد (Cynthia & bobko, :1994,p: 364).

خامساً: طبيعة وبنية الكفاءة الذاتية المدركة:

الكفاءة الذاتية المدركة هي مجموعة متميزة من المعتقدات أو الإدراكات المترابطة أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة ب:

✓ الوعي بالذات: **Self-awareness** وتتضمن الكفاءات الذاتية:

- الوعي الانفعالي Emotional awareness.
- الدقة في تقدير الذات Accurate self-assessment.
- الثقة في الذات Self-confidence.

✓ تنظيم الذات: **Self-regulation** ويتضمن الكفاءات التالية:

- التحكم أو الضبط الذاتي Self-control.
- الجدارة بالثقة (الموثوقية) Trustworthiness.
- الضمير الحي Conscientiousness.

- القدرة على التكيف Adaptability.
- التجديد Innovation.
- ✓ الدافعية: **Motivation** وتتضمن الكفاءات التالية:
- الدافع للإنجاز أو التحصيل Achievement drive.
- الالتزام بالوعود والتعهدات Commitment.
- المبادرة Initiative.
- التفاؤل Optimism (الدردير ٢٠٠٤ : ٢٦).

يوضح باندورا أن طبيعة الكفاءة الذاتية تتضمن قدرة إنتاجية، تنظم فيها المهارات المعرفية والاجتماعية عبر مسار متكامل من السلوك الملموس للتعامل مع عدد كبير من الأهداف، وأن الاهتمام لا يكون حول المهارة التي يمتلكها الشخص بل على الحكم بما يستطيع الفرد فعله من خلال قدرته في التغلب على الصعوبات المتعلقة بأداء مهمة أو موقف محدد، ومن هنا تعتبر الكفاءة الذاتية محددة بطبيعتها فيشير باندورا بأن الأحكام على الكفاءة الذاتية تؤثر على خيارات السلوك الذي يقوم به الفرد مثل اكتساب سلوك جديد، أو إعاقة سلوك موجود؛ فالكفاءة الذاتية هي ذات طبيعة متعددة الأبعاد:

- ✓ فهي من حيث المجال تشمل البعد العام، البعد الاجتماعي، البعد الأكاديمي.
- ✓ من حيث الدرجة تختلف باختلاف: المستوى، درجة العمومية، القوة أو الشدة (الزيات، ٢٠٠١: ٥٠٨).

سادساً: قياس الكفاءة الذاتية:

إن قياس الكفاءة الذاتية المدركة ليس قياساً للمهارات المختلفة التي يمتلكها المتعلم ولكنه قياس لأحكام ومعتقدات المتعلم على قدرته على أداء مهام معينة.

وقد حذر نوريش (Norwich, B, 1987, P:384) من استخدام مقاييس عامة لتقدير الكفاءة الذاتية، ويذكر أنه يعد أسلوباً مفتوحاً للتزييف ويتفق مع اتجاه باندورا لقياس الكفاءة الذاتية باستخدام مهام محددة وواضحة.

وقد ذهب باندورا (Bandura, 1986) إلى الاقتراح بأنه يمكن القياس الكفاءة الذاتية والأداء على فترات متقاربة زمنياً بقدر الإمكان، وأن قياس الكفاءة الذاتية يجب أن يسبق قياس الأداء، فالثقة في أداء مهمة ما وفي قدرة الفرد الخاصة في مجال معين تعتبر من العوامل المهمة في الدافعية والمثابرة .

(Randhawa, 1994,P:1011).

ويشير باجرس (pajaries, 1996) إلى أن قياس الكفاءة الذاتية حتى يحقق قوة تفسيرية وتنبؤية فلا بد أن يشمل المجالات الوظيفية للكفاءة الذاتية، ويكون من خلال تحديد المتعلمين لدرجة ثقتهم في أداء المهمة المحدد التي تم اختيارها، بحيث تكون القدرات التي يسأل عنها المتعلم هي نفس القدرات التي يسأل عنها في الاختبار مما يزيد من القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية (pajaries,1996 ,P:543).

وتقاس الكفاءة الذاتية في ضوء ثلاث تصنيفات (أبعاد) لتكوين الكفاءة الذاتية وهي:

١- الفاعلية (Magnitude):

ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة الموقف أو صعوبته، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة. والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية يمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، والمتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها. ومع ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة (أبو هاشم، ١٩٩٤: ٤٨).

ويشير الزيات إلى أن قدر الكفاءة الذاتية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها : مستوى الإبداع أو المهارة ومدى تحمل الإجهاد ومستوى الدقة والإنتاجية ومدى تحمل الضغوط والضغط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد وتقديره لذاته بأن لديه قدرًا من الكفاءة الذاتية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحياناً. وكذلك يؤكد على أن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات إنما يتوقف على مجموعة من المحددات من أهمها فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف والجهد الذاتي النشط الموجه وحجم أو كم المساعدات الخارجية التي يتلقاها من الآخرين (الزيات، ٢٠٠١: ٥٠٩، ٥١١).

٢- العمومية (Generality) :

يقصد بها تعميم الكفاءة الذاتية عبر المهام والموضوعات المختلفة، كما تعني بانتقال الكفاءة إلى مواقف متشابهة، بمعنى مدى اتساع الأنشطة والمهام التي يعتقد الفرد أن بإمكانه أدائها.

وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة. وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية :

○ درجة تماثل الأنشطة.

- وسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية معرفية انفعالية "
- الخصائص الكيفية للموقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (الزيات، ٢٠٠١: ٥١٠).

٣- القوة أو الشدة (Strength):

تحدد قوة الكفاءة الذاتية بقوة، أو شدة، أو عمق الاعتقاد، أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس. ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جداً إلى ضعيف جداً.

(المرجع السابق: ٥١٠)

يبين باندورا أن قوة الشعور بالكفاءة الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضاً أنه في حالة التنظيم الذاتي للكفاءة فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية؛ فالمعتقدات الضعيفة عن الكفاءة الذاتية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أدائه ضعيفاً فيها، و لكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بكفاءة ذاتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف " الكفاءة الذاتية لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة " الكفاءة الذاتية لديه منخفضة " .

(الشعراوي، ٢٠٠٠: ٢٩٣).

سابعاً: تنمية الكفاءة الذاتية المدركة:

تتكون الكفاءة الذاتية لدى الفرد منذ الطفولة، وعبر مراحل نموه المختلفة، وفي ضوء محددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه. وهذه الأفكار و المشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتقييماتها، وخبرات ومواقف إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد، كخبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي وأمور أخرى تتصل بالصراع والإحباط. ولا تعد الكفاءة الذاتية فطرية، وإنما تتطور لدى الفرد من خلال التفاعل مع البيئة، وهي قابلة للتعديل والتغيير وفقاً للخبرات التي يتعرض لها الفرد وللدور الذي يقوم به. ويرى ماولي (mouly) أن الكفاءة المدركة مفهوم نفسي نواته تقييم الفرد لذاته، تتطور مع العمر، وعبر التفاعل الاجتماعي، لاسيما مع الأشخاص الذين يمثلون لدى الفرد مكانة هامة، كالوالدين والأصدقاء والمعلمين (نقلاً عن الفواعير: ٢٠٠٤: ١٣).

ويشير باندورا (Bandura. 1994,p:1) أن المتعلمين يطورون ويكونون كفاءتهم الذاتية من خلال أربعة مصادر رئيسية هي (الإنجازات الأدائية، الخبرة البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية) مما يعني أن الكفاءة الذاتية يتم اكتسابها وتنميتها أو إضعافها بفعل واحد أو أكثر من تلك العوامل أو العناصر.

أولاً الإنجازات الأدائية: performance

تعتبر الإنجازات الأدائية أكثر المصادر وأهمها تأثيراً في الكفاءة الذاتية، وتتمثل بالنماذج الحية والأشخاص، حيث إنها تعتمد على خبرات حقيقية يمتلكها الفرد، وتوجد علاقة سببية بين الثقة في الكفاءة الذاتية والإنجازات الأدائية، حيث الأداء الناجح يبني اعتقاداً قوياً في الكفاءة الذاتية فيكون لدى الفرد شعور مرتفع بالكفاءة إذا رأى في نجاحاته السابقة ما يؤكد قدرته على تنفيذ المهام، ويتكون لديه إحساس مرتفع بالتمكن من الأداء وذلك بشكل أفضل من المرات السابقة فالأفراد ينغمسون في المهام والأنشطة ثم يفسرون النتائج التي توصلوا إليها ليكونوا اعتقادهم عن قدرتهم وعن إمكانية قيامهم بأعمال متشابهة لاحقة (Bandura, 1994 ,p:1).

و أن النجاح في الأداء يرفع الشعور بالكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة المهام وتفسير الأداء بأنه مجال يزيد من كفاءة الأفراد الذاتية بينما تفسيره بأنه فشل يقلل ويخفض من كفاءة الأفراد الذاتية(جابر ،١٩٩٠ : ٣٤٣-٣٤٤).

و ترى الباحثة أن الإنجازات الأدائية (الخبرة المباشرة) من أكثر المصادر تأثيراً لدى الأفراد؛ لأنها تعتمد على خبرات حقيقية يمتلكها المتعلم وتساعد المتعلمين على الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية بإنشاء بنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة، بشرط أن تكون تلك المهام على مستوى ملائم من الصعوبة يتطلب مثابرةً وجهداً وتفكيراً من قبل المتعلمين.

ثانياً : الخبرات البديلة: vicarious experiences

ويشير هذا المصدر إلى (التعلم بالملاحظة) أو التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين؛ فمن خلال الخبرات غير المباشرة كالمعلومات التي تصدر عن آخرين تُعد مصدر للكفاءة الذاتية من خلال الملاحظة أو الترجمة لسلوكهم، ورغم أنها أضعف من الخبرة المباشرة (الإنجازات الأدائية)، إلا أنها تلعب دوراً مهماً لأنهم بذلوا جهداً ما قد يعزز من اعتقادهم بإمكانية تحقيقهم النجاح إذا ما بذلوا جهداً مشابهاً تماماً، وكذلك ملاحظة أفراد يفشلون رغم بذلهم للجهد يخفض من معتقدتهم عن كفاءتهم ويضعف مجهودهم.

و يزيد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أنّ من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بالمهام الصعبة، ويمكن للخبرات البديلة أن تنتج توقعاتٍ مرتفعة عن طريق الملاحظة والرغبة في التقدم والمثابرة. ويتسم تأثير الخبرات البديلة بالقوة حينما تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلةً أو يوجد قدر من عدم التأكد من القدرة الخاصة (Bandura, 1994,p:2).

هذا وقد بين (Bandura) أن التعلّم بالملاحظة يقوم على أربع عمليات مترابطة تضمن تحقيقه في الواقع وهي:

- **عملية الانتباه:** حيث لابد للشخص الملاحظ من أن ينتبه إلى الخصائص المميزة لعمل النموذج ويدخلها في منظومته المعرفية.
 - **عملية الاحتفاظ:** أي ينبغي على المتعلم أن يحتفظ بالموضوعات التي لاحظها على شكل رموز، ويخزنها من أجل استرجاعها في المستقبل.
 - **عملية إعادة الأداء الحركي :** أي أن يمتلك الشخص الملاحظ القدرات الجسمية التي تمكنه من القيام بإعادة التجسيد الحركي من أجل إعادة إنتاج السلوك الملاحظ الذي تم الاحتفاظ به.
 - **العملية الدافعية :** أي أن يكون لدى المتعلم الحافز المناسب لسلوك النموذج المحتذى.
- (منصور، ٢٠٠١: ٤٧٧).

وفي دراسة لمعرفة أثر التعلّم بالملاحظة على الكفاءة الذاتية، قام الباحثون بعرض شريط فيديو يصور بوضوح كيفية التعامل مع الاطفال ذوي صعوبات التعلّم، وذلك على عينة من طلبة كلية التربية، كما تم عرض شريط آخر غير واضح على العينة الضابطة، وقد أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية لدى العينة التجريبية قد زادت بصورة دالة، بينما لم يكن هناك تغير دال لدى العينة الضابطة (المشيخي، ٢٠٠٩: ٨٠).

وتتمثل الخبرات غير المباشرة بوسائل الإعلام المختلفة المسموعة والمقروءة والمرئية والقصص والروايات.

ثالثاً: الاستثارة الانفعالية: Emotional Arousal

وتعني استثارة الموقف بما ينعكس سلباً أو إيجاباً على الفرد، فالبنية الفسيولوجية و الانفعالية لها تأثير على أنماط الوظائف المعرفية والحسية والعصبية، حيث يمكن للمتعلمين أن يحددوا درجة كفاءتهم الذاتية من خلال ما ينتابهم عند مواجهة المهام من مشاعر، فعندما يشعر المتعلمون بردود فعل سيئة تجاه المهام

يصدرون أحكام منخفضة عن كفاءتهم الذاتية؛ ومن ثم تركز أساليب تعديل معتقدات الكفاءة الذاتية على خفض ردود الفعل الضاغطة، وتحويل الميول الوجدانية الخاطئة والتفسيرات غير الصحيحة لإمكاناتهم.

(Bandura, 1994,p:2)

وقد تختلف الحالة الانفعالية من شخص لآخر في أثناء أداء المهام، ويمكن القول: إن الانفعال الشديد يؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين الأداء (رهيو؛ محمد، ٢٠١٣: ٩٩).

رابعاً: الإقناع اللفظي verbal persuasion

ويمثل هذا المصدر من مصادر الكفاءة في المعلومات التي تقدم للفرد والإقناع بها ويكسبه نوعاً من التشجيع والترغيب في الأداء حيث تتأثر اعتقادات الفرد ويؤدي إلى زيادة الإحساس بالكفاءة حيث تعزز الأحكام ردود الفعل الايجابية من الكفاءة الذاتية بينما تتخفض ردود الفعل السلبية منها.

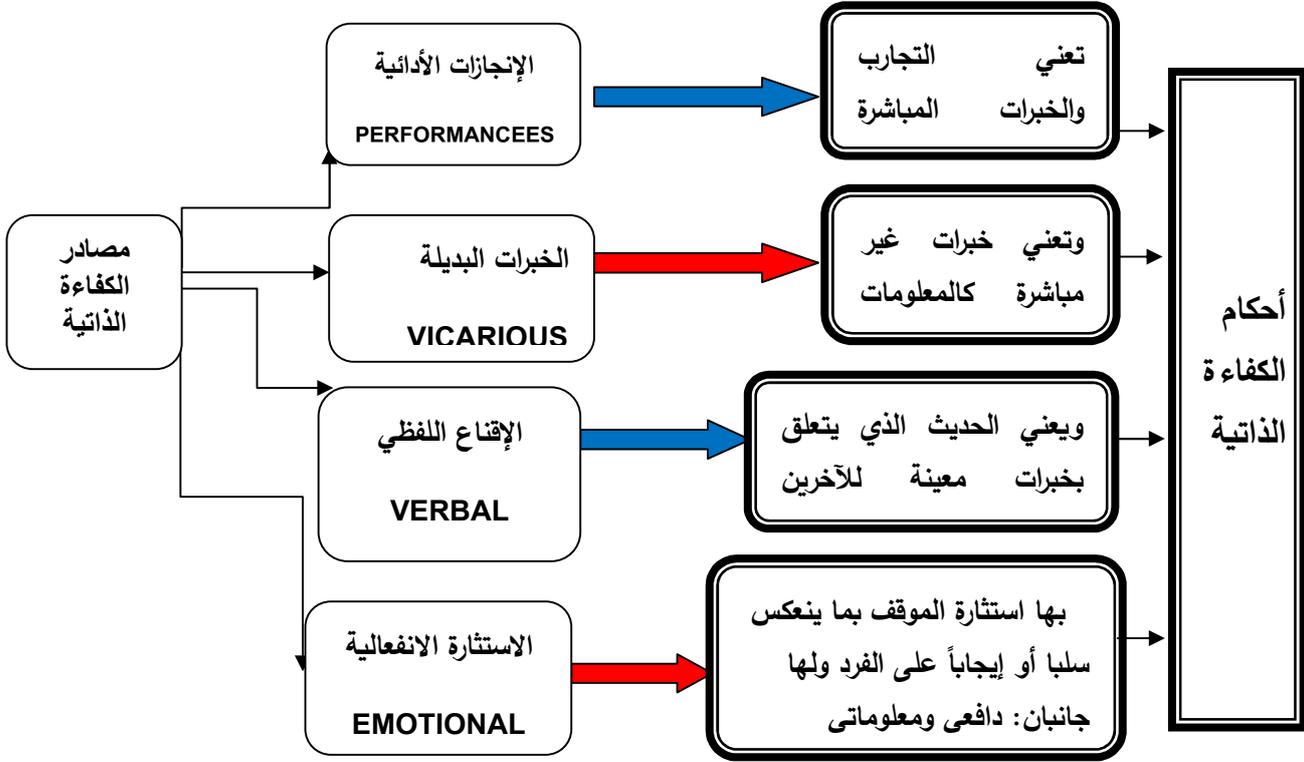
ويتوقف تأثير الإقناع اللفظي في زيادة أو انخفاض الكفاءة الذاتية على إيمان الشخص وثقته فيمن يقوم بإقناعه، وأيضاً أن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلته السلوكية على نحو واقعي حيث إنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم الشخص على كفاءته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أدائه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي، فالإقناع اللفظي يكون أكثر فاعليةً حينما يرتبط بالأداء الناجح (جابر، ١٩٨٦: ٤٤٥).

وترى الباحثة أن طبيعة معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية ترجع مباشرةً إلى طبيعة الحوار اللفظي الداخلي والحديث الإيجابي مع الذات، فإذا كان الفرد مقتنع بإدائه ولديه دافعية عالية نحو النجاح فإنه قد يمتلك كفاءة ذاتية مرتفعة.

ويرى باندورا أنه كلما كانت مصادر المعلومات مصادر موثوق بها زاد احتمال حدوث التغيير في سلوك الشخص كإنسان قادر على حل المشكلات، لذا فإن المعلومات المستمدة من الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيراً في الكفاءة الذاتية من المعلومات القائمة على الإقناع والمبنية على التفسير المنطقي للمشكلات، وهنا يكون دور المعالج النفسي يكمن في مساعدة المريض على تكوين تصور لذاته يستند بصورة رئيسة إلى أدائه الفعلية (منصور، ٢٠٠١: ٤٨٨).

وتشير الباحثة إلى أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي أو الحالة النفسية والفسولوجية .

والشكل التالي يوضح مصادر الكفاءة الذاتية لدى باندورا:



(Bandura,1977,195)

شكل (3) مصادر الكفاءة الذاتية عند باندورا

ثامناً: تأثير اعتقادات الفرد على كفاءة اعتقاداته الذاتية:

يرى باندورا أن الاعتقادات أو الإدراكات عن الكفاءة الذاتية تؤثر في سلوك الفرد من خلال أربع نواحي هي:

١- اختيار السلوك:

تؤثر الإدراكات المتعلقة بالكفاءة الذاتية للفرد على اختياره لسلوكه، ويبدو ذلك من خلال أن الناس يميلون إلى العمل بالمهام التي يشعرون فيها بقدر عالٍ من إمكانية المنافسة والثقة والإنجاز، ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي لا يشعرون فيها بذلك، وتشير القياسات المتكررة للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والنتائج المتوقعة والمهارات إلى وجود ارتباطات عالية ودالة بينهما.

حتى الأفراد الذين لديهم إدراكات بقوة الكفاءة الذاتية، مع وجود نقص فعلي في مهاراتهم يتصرفون ويمارسون في ضوء إحساسهم لمستوى الكفاءة الذاتية لديهم وربما يؤدي بهم ذلك إلى نتائج وخيمة.

والأفراد الذين لديهم إدراكات بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لديهم مع وجود ارتفاع فعلي في المهارة، ربما يعانون من الشعور بضعف الثقة بالنفس والتردد في قبول المهام أو التكاليفات والقيام بالمهام التي يملكون بالفعل إنجازها وفي هذا الإطار يستطرد باندورا أن الكفاءة تشكل المحدد الأساس للسلوك وهي ذات قيمة تنبؤية به تفوق نتائجها المتوقعة (أي السلوك) كما أن قيمتها التنبؤية تفوق القيمة التنبؤية لكل من المعرفة والمهارة التي يملكها الفرد.

وعلى ذلك فإن تقييمنا لإمكاناتنا أو قدراتنا الذاتية أو إدراكنا لكفاءتنا الذاتية يمثل المحدد الأساسي الذي يحكم المعرفة والمهارات التي نسعى إلى اكتسابها، وكذلك النتائج التي نتوقعها ومن ثم فإن الكفاءة الذاتية هي محدد قوي للاختيارات التي يقوم بها الأفراد (الزيات، ٢٠٠١: ٥٠٥).

٢- كم و معدل الجهد:

تحدّد الاعتقادات عن الكفاءة الذاتية كم ومعدل الجهد الذي يبذله الناس ومدى حرصهم على مواصلتهم أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف؛ فالأشخاص الذين لديهم إدراكات عالية بقوة الكفاءة يبذلون جهوداً أكبر ويحتفظون لمدة أطول بمعدلات أعلى للنشاط والمثابرة وهذه الوظيفة لإدراكات أو اعتقادات الكفاءة الذاتية للفرد تساعد على توليد تنبؤ كلي بمستوى الأداء اللاحق، كما أن ارتباط المثابرة بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى الأداء الذي يعود مرة أخرى ليؤثر على مستوى الكفاءة.

٣- أنماط التفكير وردود الأفعال:

تحدد اعتقادات أو إدراكات الفرد لكفاءته الذاتية أنماط التفكير وردود الأفعال الانفعالية لديه؛ فقد وجد (callins;1986) المُشار إليه في (الزيات ٢٠٠١: ٥٠٤-٥٠٦) أنّ الإحساس بقوة الكفاءة الذاتية يشكل التفكير السببي العلائقي بين الفعل ونتيجته فيميل ذوو الإحساس بقوة الكفاءة الذاتية إلى عزو أو تفسير الفشل في المهام الصعبة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته وهذا العزو أو التفسير يدعم الميل أو التوجه إلى النجاح بينما يعزو ذوو الإحساس بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية ذلك الفشل إلى نقص القدرة.

٤- الفرد منتج للسلوك:

يبدو تأثير اعتقاد أو إدراكات الكفاءة الذاتية للفرد على سلوكه إذا نُظر إليه باعتباره منتجاً سلوكياً أكثر منه متنبئاً به ومؤدى هذا الافتراض ببساطة:

- أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذي يقود إلى مستوى أفضل من الأداء.
- أن ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن المحاولة لتجنب الفشل وعلى ذلك فإن إدراكات الفرد عن الكفاءة الذاتية تساعده على تحديد كيف يفكر وكيف يشعر وكيف يتصرف.

والجدير بالاهتمام هنا وهناك أن اعتقادات أو إدراكات الفرد حول الكفاءة الذاتية لديه لا تؤثر على سلوكه فحسب؛ ولكنه يستخدم هذه الإدراكات أو الاعتقادات بشكل إيجابي نشط وملمس كي يسلك أو يستجيب من خلالها، وهو ما أشار إليه (Bandura, 1977) بمفهوم الحتمية التبادلية أو التبادلية الحتمية (الزيات ٢٠٠١: ٥٠٤-٥٠٦).

تاسعاً: الكفاءة الذاتية والسلوك الصحي:

إن ممارسة التحكم والسيطرة في الحياة يلعب دوراً في الحفاظ على الصحة والتعامل مع المرض، فحسب نظرية الكفاءة الذاتية؛ الصحة لا تتحقق بصفة كاملة إلا من خلال تنمية الكفاءة الذاتية والممارسة الفعالة للسلوكيات الصحية الايجابية؛ أي عندما تصبح الكفاءة الذاتية متغيراً أساسياً في النشاط الفسيولوجي والصحي للفرد.

وعليه فإن من المحددات الرئيسية لممارسة السلوك الصحي هو امتلاك الفرد شعوراً بالكفاءة الذاتية؛ فاعتقاد المدخنين على سبيل المثال: بأنهم لا يستطيعون تغيير عاداتهم بالشكل السليم سوف يمنعهم من محاولة التوقف عن هذه العادة مع أنهم يعلمون تماماً بأن التدخين فيه مجازفة، وأن التوقف عن التدخين أمر محبب، وقد بينت الأبحاث أن الكفاءة الذاتية تؤثر في السلوكيات الصحية بطرق متنوعة قد تصل إلى حد الامتناع عن التدخين، وضبط الوزن، وممارسة التمارين الرياضية، وتغيير النظام الغذائي، وعدد متنوع آخر من السلوكيات المتعلقة بالصحة التي يؤديها الراشدون الأكبر سناً، وبذلك فإن معظم الأبحاث توصلت إلى وجود علاقة قوية بين إدراك الفرد بأنه يتمتع بالكفاءة الذاتية، وبين قيامه مبدئياً بإحداث تغيير في سلوكياته المتعلقة بالصحة، وبين الحفاظ على هذه التغيرات على المدى البعيد (تايلور، ٢٠٠٨: ٢٠٦-٢٠٧).

وعلى هذا الأساس يرى (Bandura:1986) أن الكفاءة الذاتية هي الآلية التي من خلالها تمارس العوامل النفسية الاجتماعية تأثيرها على الممارسة الصحية وقد تعمل كفاءة الفرد الذاتية على تنظيم كل من نشاطه النفسي الاجتماعي وعاداته الصحية بطرق عدة:

- ١- من خلال تأثيرها على مستوى الجهد الذي قد يبذله للوصول إلى هدف معين في حياته المهنية أو الشخصية.

- ٢- من خلال تأثيرها على مدة المثابرة في وجه الصعوبات و الإحباطات المتكررة.
- ٣- من خلال تأثيرها على مستوى الضغط الذي سيعاني منه الفرد لدى مواجهته مطالب المحيط وتحدياته.
- ٤- من خلال تأثيرها على طبيعة تفكيره وتصوراتهِ للواقع (يخلف ٢٠٠١: ٣٥-٣٦).

إن نظرية الكفاءة الذاتية أصبحت بؤرة اهتمام الدراسات التي تناولت مشكلات تعديل السلوك في مجالات عدة مثل: النشاطات الرياضية والسلوك الجنسي وضبط الوزن والاكثاب والتغذية الصحية والتوقف عن التدخين. ومن بين هذه الدراسات تلك التي أجراها (mcauley, 1992) على مجموعة من الأفراد في مراحلٍ أواسط العمر، وممن يتميزون بإحساسٍ عالٍ بالكفاءة الذاتية فيما يتعلق بممارسة الرياضة، أقروا بأنهم يبذلون جهداً أقل في أثناء التمرين ويشعرون بحالة مزاجية أفضل من أولئك الذين يعتقدون بتدني مستوى كفاءتهم الذاتية، كما أن الانفعالات الإيجابية التي صاحبت ممارسة الرياضة تنبأت بدورها بظهور الاعتقاد بالكفاءة الذاتية لاحقاً وبينت أن الحالة الوجدانية الإيجابية قد تساعد على الاستمرار بممارسة الرياضة مستقبلاً، وعكس ذلك كان أيضاً صحيحاً؛ إذ تبين أن الأفراد الذين لديهم إحساس متدنٍ من الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بالممارسة الرياضية كانوا أقل احتمالاً للاستمرار في المنافسة. (تايلور ٢٠٠٨: ٢٠٦)

وعموماً فإن الكفاءة الذاتية هي توقع الفرد بأنه قادر على تنفيذ السلوك المناسب الذي يحقق نتائج مرغوباً فيها، فيما تخدم صحته وتزيد من ثقته وقدرته على مواجهة التحديات التي قد يواجهها في حياته اليومية، ولذلك فإن الذين لهم عادات صحية سليمة مثل ممارسة الرياضة والالتزام بقواعد التغذية الصحية وتجنب التدخين والمسكرات وإجراء الفحوصات الطبية الدورية ومراجعة المراكز الصحية يتميزون بكفاءة ذاتية عالية ولهم ممارسة فعالة في حياتهم والسبب في ذلك يرجع حسب قول باندورا إلى الإرادة القوية لديهم حيث يجندون أكبر قدر ممكن من الطاقة الجسمية والطاقة الانفعالية لضمان نجاح أدائهم وكذلك الحصول على نتائج يرغبون فيها (يخلف ٢٠٠١: ١٠٣).

تعقيب الباحثة:

تم عرض إطار نظري بناءً على الأدبيات والدراسات السابقة ذات صلة بالكفاءة الذاتية، واشتمل على مفهوم الكفاءة الذاتية والفرق بين مفهوم الكفاءة الذاتية وبعض المتغيرات الأخرى ذات العلاقة وقياس الكفاءة الذاتية وتمييزها من خلال أربعة مصادر رئيسة تسهم في تكوينها وتطويرها وتعد أسباباً لها.

وترى الباحثة أن مرتفعي الكفاءة الذاتية غالباً ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو تحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعالة لما قد يعترضهم من مشكلات بعكس منخفضي الكفاءة الذاتية الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يقومون بها مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء، من هنا فإن الكفاءة الذاتية تؤثر على كل من أنماط السلوك والدافعية والأداء والتحصيل، وإن الإحساس بالكفاءة الذاتية يكتسب من خلال أربعة مصادر هي الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، وامتلاك الفرد القدرة على الإقناع اللفظي بالإضافة إلى انخفاض مستوى الاستثارة الانفعالية حيث يرتفع مستوى الكفاءة الذاتية مع البعد عن التوتر والاستثارة الانفعالية.

و يمكن دعم الكفاءة الذاتية لدى الأفراد من خلال التدخلات المعتمدة على الخبرات التجريبية والتشجيع اللفظي.

الباب الثاني

مهارات البرنامج

أولاً: مبررات استخدام مهارات البرنامج:

ثانياً: التدريب على حلّ المشكلات:

- مفهوم حلّ المشكلات.
- محكات القدرة على حلّ المشكلات.
- خطوات التدريب على حلّ المشكلات.
- عوامل نجاح أسلوب حلّ المشكلات.

ثالثاً: التدريب على مهارة العزو السببي للنجاح والفشل:

- تعريف أسلوب العزو.
- أبعاد واينر Wainer للعزو السببي.
- افتراضات نظرية العزو السببي.
- برامج تدريب العزو السببي.

رابعاً: التدريب على مهارة توكيد الذات:

- مفهوم السلوك التوكيدي.
- النظريات التي قدمت تفسيرات لتوكيد الذات.
- أهداف التدريب التوكيدي.
- خطوات التدريب التوكيدي.

خامساً: مهارة التدريب على التفكير العقلاني:

- منهج أليس في التفكير العقلاني.
- مفهوم وخصائص المعتقدات اللاعقلانية والعقلانية.
- أهداف التدريب على التفكير العقلاني.
- نظرية (A.B.C.D.E.F.).
- استراتيجيات التدريب على التفكير العقلاني.

سادساً: التدريب على حديث الذات الإيجابي:

مهارات البرنامج

أولاً: مبررات استخدام مهارات البرنامج:

يهدف البرنامج إلى التدريب على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، ومن خلال البحث في الأدبيات النظرية والبرامج الإرشادية والدراسات السابقة التي تخص نظرية الكفاءة الذاتية المدركة وجدت الباحثة ارتباط الكفاءة الذاتية بهذه المهارات بالإضافة لاستخدام بعض الدراسات السابقة لتلك المهارات بهدف تحسين الكفاءة الذاتية لدى عيناتٍ مختلفة، ومن تلك المهارات هي: استبدال الأفكار السلبية بأفكارٍ إيجابية؛ لتعزيز الكفاءة وحديث الذات الإيجابي، بالإضافة إلى التدريب على مهارة حلّ المشكلات ومهارة توكيد الذات ومهارات العزو السببي للنجاح والفشل؛ وقد قامت الباحثة في هذا الباب بتوضيح المبرر للاعتماد على كل مهارة بالإضافة للدراسات السابقة التي تدعم كل مهارة .

استناداً ل باندورا حيث وجد أن الكفاءة الذاتية تتكوّن من:

الكفاءة الذاتية السلوكية: والتي تشجع على الاستمرار في مواجهة الصعوبات، وعلى المبادرة في سلوكياتٍ جديدة، ويمكن تقييمها من خلال المهارات الاجتماعية، والسلوك التوكيدي.

ونظرية الكفاءة الذاتية السلوكية هي أفضل طريقة لتغيير السلوك من خلال التمارين للسلوك في مجال الاهتمام، والتمارين الناجحة لمهارات جديدة، أو قديمة في مواقف جديدة تقود إلى تحسين مستوى الكفاءة الذاتية، والتي لاحقاً تشجع الفرد إلى المبادرة في سلوكيات جديدة والاستمرار في مواجهة الصعوبات.

الكفاءة الذاتية المعرفية: تشير إلى إدراك الفرد أن لديه قدرة على السيطرة على أفكاره ومعتقداته، حيث إن سلوك يُقاد من خلال أفكاره، وتقييم هذه الكفاءة من خلال القدرة على السيطرة على الأفكار اللاعقلانية.

(بنات؛ غيث وآخرون، ٢٠١٥: ١١٢)

مثال: تؤثر اهتمامات الفرد على أدائه وخصوصاً في السلوكيات المرغوب فيها والجديدة، وعلى أية حال فإنّ المدركات حول النقص في الكفاءة هي في بعض الأحيان المشكلة الرئيسية فيه، كما هو الحال في الأفعال والأفكار الوسواسية. وبسبب أن نظرية التعلم الاجتماعي تقترض أن السلوك يقاد من خلال الأفكار التي تقف خلفه وتسهّل لوجود نتائج محددة، لذا تُعتبر السيطرة على الأفكار والمعتقدات من أهم عناصر التدخلات الفعالة في نظرية التعلم الاجتماعي (مقدادي، ٢٠٠٣: ٣٤).

الكفاءة الذاتية الانفعالية: تشير إلى معتقدات الفرد حول قيامه بأفعالٍ تؤثر على حالته الانفعالية ومزاجه، وتقييم هذه الكفاءة من خلال القدرة على السيطرة على مزاجه وأحاديثه الذاتية السلبية لنفسه

(بنات؛ غيث وآخرون، ٢٠١٥: ١١٢). و بناءً على مكونات الكفاءة السابقة الذكر استندت الباحثة على المهارات التالية:

- التدريب على مهارة حلّ المشكلات:

تعتبر من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم، وتشكل هذه المهارة المحور الأساسي في برامج الإرشاد الجمعي المختلفة (زواوي ١٩٩٢، حداد ١٩٩٨)، وقد أشارت نتائج دراسة (علي؛ عبدالله: ٢٠٠٣) أنّ التوتر النفسي وصعوبات التكيف مع الحياة وانخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية يُعدّ نتاجاً لعدم فعالية الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في حلّ مشكلاته.

و يؤكد باندورا على أن برامج التفكير وحلّ المشكلات تحتاج إلى مجموعة من المهارات و الكفاءة الذاتية؛ حيث إنّ التدريب بدون كفاءة ذاتية مرتفعة قد يؤدي إلى الاعتقاد بأنّ حلّ المشكلة أصعب مما هي عليه في الواقع، وهذا الاعتقاد يؤدي إلى انخفاض في النشاط الوظيفي وضيق في التفكير في حلّ المشكلة؛ بينما على الجانب الآخر تساعد الكفاءة الذاتية المرتفعة مع التدريب على المهارات إلى خلق شعورٍ بالصفاء والهدوء والثقة بالنفس؛ مما يؤدي إلى مستوى أداءٍ مرتفعٍ عن التدريب على حلّ المشكلات فقط .

(Bandura, 1993:p120).

وقد أشارت دراسة بشيرات و بارتو (Besharat; Parto 2011) إلى أثر التدريب على الكفاءة الذاتية المدركة وحلّ المشكلات على الصحة النفسية، واعتبارهن المسببين القويين والمباشرين للصحة النفسية الجيدة لدى المراهقين.

واعتمدت الباحثة في التدريب على مهارة حلّ المشكلات ع نموذج هيبنر (Heppner) من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في حالة مواجهتها بأسلوب منظم من خلال تعريف المشكلة وتحديدها، ثم جمع المعلومات والبيانات باستخدام عبارات واضحة ذات مدلول ملموس، ومرحلة توليد البدائل، وتوليد حلول مقترحة للمشكلة، ثم مرحلة اتخاذ القرار من خلال موازنة البدائل واختيار البدائل (زواوي، ١٩٩٢: ١٢٣).

- التدريب على مهارة العزو السببي لخبرات النجاح والفشل:

تستند الباحثة في التدريب على تلك المهارة بارتباط التصنيف النظري لتوقعات الكفاءة الذاتية بنظرية العزو Attribution theory بصورة وثيقة؛ فالفرد الذي لديه كفاءة ذاتية عالية في مجال معين، هو في الغالب يعزو سبب فشله في هذا المجال إلى عامل الجهد المبذول، أما الفرد الذي لديه مستوى كفاءة ذاتية منخفض فهو في الغالب يعزو فشله إلى ضعف قدراته الذاتية (رضوان، ١٩٩٧: ٢٥).

وقد أشارت دراسة (الزق، ٢٠١١) إلى فعالية التدريب في العزو السببي بتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وقد لاحظ بانديورا أن الكفاءة الذاتية قد تؤثر على تشكيل العزو، فالأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية العالية سيعززون النتيجة إلى قدرتهم بينما الأشخاص ذوو القدرة المنخفضة أو الأقل ثقة فإنهم سيعززون النتيجة إلى عدم القدرة؛ فالعزو يمتلك خصائص وهذه الخصائص تؤثر على الكفاءة (Dweck, 1986:1043).

وبناءً على ذلك قامت الباحثة بالتدريب على مهارة العزو باعتباره العملية التي تتضمن تحسين معتقدات الفرد حول أسباب فشله ونجاحه؛ وذلك لتحسين كفاءته الذاتية وتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلاً.

-التدريب على مهارة تأكيد الذات:

وتهدف هذه المهارة إلى مساعدة الفرد على مواجهة مواقف السيطرة الفكرية والابتزاز، التي قد تكون في مجال الأصدقاء والعلاقات الأسرية، وتتيح برامج تأكيد الذات للفرد، إلى التعبير عن رغباته ومشاعره بحرية وتلقائية، وتساعد الفرد بفهم ذاته، وزيادة إمكانية التواصل الأكثر انسجاماً مع الآخرين، ومواجهة أفضل للحياة (الحلاق، ٢٠٠٧، ص ١٤٣).

استندت الباحثة في الاعتماد على مهارة تأكيد الذات لتنمية الكفاءة الذاتية، بالاعتماد على بانديورا Bandura عندما ربط التدريب التوكيدي بالكفاءة الذاتية المدركة من خلال ارتباط الكفاءة بالتغير في السلوك، أي تزويد الفرد بالإحساس الحقيقي بالقدرة على التكيف سيزيد من فرص نجاحه، وتبني الفرد اعتقاداً بأنه يمتلك الكفاءة الذاتية لإنجاز الأهداف المطلوبة منه من بين الخصال الأساسية للفرد المؤكّد ذاته، فالتوكيد قد يكون محاولةً للترجمة الفعلية للتصورات الإيجابية أو السلبية عن الذات (مقدادي، ٢٠٠٩: ٤-٥).

وقد أشارت دراسة نوتا وسوريسي (Nota; Soresi,2003) إلى فعالية التدريب على تأكيد الذات في تحسين الكفاءة الذاتية.

- التدريب على التفكير العقلاني:

وقد استندت الباحثة في هذا الجانب على تدريب المتدربات على تعديل الأفكار السلبية؛ من أجل تحسين الكفاءة الذاتية لديهن، والأساس في ذلك هو تعديل الطريقة التي يفكر فيها الأفراد حول أنفسهم، التدريب على مهارة الحديث الايجابي للذات:

في دراسة كورمر ونوريس (Cormier& Nurius, 2003,) المشار إليها في (أبو اسعيد؛ حمدي وآخرون، ٢٠٠٨: ٧٨) وُجد أنّ بعض الأشخاص يُواجهون صعوبةً في أداء بعض أنواع المهام ناتجةً في الغالب عمّا يُقوله الشّخص لنفسه، أو ما يُفكّر به مع نفسه أثناء أداء المُهمّة، وبعبارة أخرى إنّ حديث المرء مع نفسه وحواره معها يُمكن أن يُعيق الأداء أو يُشوِّشه، وإنّ هذا الحديث الداخلي هو التّعليمات الذاتيّة (Self-instructions) وهي المنهج الذي يُعلِّم المُسترشد التّفكير المُخطّط، عن طريق وضع خطّة مدروسة، ويُتيح للفرد الفرصة لأن يسمع لأفكاره الخاصّة به، ويعمل على التّحكّم بها أثناء قيامه بالعمل والأداء.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى فاعلية التدريب على العبارات الذاتية الإيجابية في تحسين الكفاءة الذاتية، وتنمية البنية المعرفية للأفراد وتعديل أفكارهم غير المنطقية وأحاديثهم السلبية كدراسة (أبو ازريق ؛ جردات، ٢٠١٣).

وفي مجال الكفاءة الذاتية هناك ضرورة لتدريب العميل على أن يتوقف عن بعض العبارات الذاتية غير الملائمة مثل " أنا لا أستطيع أن أقوم بهذا العمل"، إن قدراني وإمكانياتي لا تؤهلني للقيام بهذا العمل"، إنني أعتقد أن النتائج ستكون غير ملائمة" وإحدى الطرق التي تستخدم عندئذٍ لمساعدة العملاء على أن يصبحوا واعين بقدراتهم الذاتية في المواقف المختلفة، هي أن نجعلهم يلاحظون أفكارهم في المواقف الفعلية خارج جلسات العلاج، وأن يراقبوا طبيعة المواقف وأفعالهم ومستوى قلقهم وما يفكرون فيه ذلك الوقت. وفي هذا الإطار يؤكد شانك (Schunk,1986) أنه من الأهمية أن يتعلم الأفراد كيفية استخدام مصادر متنوعة عن معلومات الكفاءة في تطوير الإحساس الثابت والدقيق للكفاءة الشخصية. فالفرق شاسع بين الاعتقاد الداخلي للفرد بقوله " يمكنني أداء هذا العمل" عن قوله " لا يمكنني أدائه" (الحبشي، ٢٠٠٧: ٩٨ - ٩٩).

وبمزيد من التوضيح لمهارات البرنامج، تعرض الباحثة هذه المهارات على النحو الآتي:

ثانياً: التدريب على مهارة حلّ المشكلات **problem solving skill**:

❖ مفهوم حلّ المشكلات:

يُعدّ حلّ المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهي تعني إيجاد طريقة لتخطي صعوبة ما، أو تحقيق هدف صعب المنال ويمكن النظر إليها على أنها الناتج العملي للكفاء البشري والدالة عليه، حيث إن التأمل في طبيعة أنشطة الإنسان العقلية في مجالات الحياة المختلفة يُظهر أن هذه الحياة هي بمثابة سلسلة من مشكلات متفاوتة الصعوبة يسعى الفرد إلى التغلب عليها وتجاوزها أملاً في تحقيق التكيف والوصول إلى الأهداف المنشودة.

ويشار إلى المشكلة على أنّها موقفٌ يحتاج إلى معالجة، أما حلّ المشكلة فيشير له ستيرنبرغ (Sternberg,2003) على أنّه عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطّي المصاعب التي تواجهه أثناء محاولته الحلّ، أو سعيه لتحقيق الهدف، وتوجد اختلافات واضحة بين الأفراد في كيفية حلّ المشكلات وقد يرجع ذلك إلى كيفية تصور المشكلات ذهنياً، إذ إنّ تحديد المشكلة يعتمد على ثلاثة عوامل هي: البداية أو المدخلات، والعمليات أو الوسيط، و أخيراً الوصول إلى الحلّ أو المخرجات (الرفوع؛ القيسي وآخرون، ٢٠٠٩: ٥).

ويصنف البعض مهارات **problem solving skills** ضمن أساليب تعديل السلوك المعرفي، ويشمل هذا الأسلوب تنمية مهارات حلّ المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات، وإيجاد الحلول لها في حال مواجهتها، ويوصف أسلوب حلّ المشكلات في أدب العلاج النفسي على أنه سلوكي معرفي، لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات، بدلاً من التركيز على سلوكيات محددة (الخطيب، ٢٠٠٣: ٣٤٩).

ويرى السلوكيون أنّ حلّ المشكلة هو موقف يمكن أن يخضع للتعلم ويكون ذلك عن طريق تقسيم أجزاءه وعناصره إلى خطوات، يسير فيها المتعلم خطوة خطوة، ويحدد لكل خطوة معيار النجاح فيها، وعندما يتحقق له ذلك ينتقل إلى الخطوة التالية، ويفترض السلوكيون أنّه يمكن تصميم نموذج دليل لتعلم مهارة حلّ المشكلات، بحيث تتحدد فيه خطوات السير في حلّ المشكلة (أبو عايش، ١٩٩٣: ٣٥).

في حين يرى المعرفيون أن مهارة حلّ المشكلات ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات موقف المشكلة معاً، وذلك من أجل تحقيق الهدف، ويتم هذا النشاط وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف علاقات تؤدي إلى حلّ

المشكلة، ويتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال، أو صور أو رموز، ويتضمن أيضاً فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة. وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد مهارة حلّ المشكلات، فيوصف مستوى حلّ المشكلة بأنه من المستوى البسيط، وذلك عندما يقوم الفرد باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار وتتوفر معانيها لديه، وبالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها (قطامي، ١٩٩٠ : ٢١٢).

❖ محكات القدرة على حلّ المشكلات:

للقدرة على حلّ المشكلات عدة محكات حددها أنطونيت وآخرون (Antonietti & et al ٢٠٠٠) (والمشار إليها في (الزيات، ١٩٩٥ : ٣٩٠-٣٩١) وهي:

١- الاستدلال المنطقي Logical reasoning: وهو عملية تفكير تستند إلى قواعد واستراتيجيات معينة تهدف إلى إنتاج معرفة جديدة في موقف المشكلة عن طريق الاستنباط أو الاستقراء.

٢- التفكير الناقد Critical thinking: وهو نشاط عقلي مركب وهادف، يحدد بقواعد الاستدلال المنطقي، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، هدفه التحقق من الشيء وتقييمه في ضوء معايير ومحكات مقبولة أثناء حلّ المشكلة.

٣- الإبداع Creativity نشاط ذهني متميز، ناتج عن تفاعل عوامل عقلية وشخصية واجتماعية تؤدي إلى نتاجات جديدة تتصف بالأصالة والتفرد في حلّ المشكلة.

٤- التحليل Analysis هو عملية تجزئة المشكلة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لها لمعرفة طبيعة المشكلة وأسس تكوينها.

٥- الذاكرة Memory وهي القدرة على الاحتفاظ باستجابة سبق اكتسابها، والقدرة على استرجاعها أثناء حلّ المشكلة.

٦- التركيب Synthesis وهو القدرات اللازم توافرها للتألف بين الوحدات والعناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة تساعد على حلّ المشكلة.

٧- السرعة Speed وتعني القدرة على إنجاز المشكلة أو المهمة في أقل وقت ممكن.

٨- الدقة Accuracy وتعني القدرة على الوصول إلى حلّ للمشكلة من دون أخطاء تذكر والتركيز هنا على (الكيف وليس الكم).

❖ خطوات التدريب على حلّ المشكلات:

توجد بعض الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها عند حلّ المشكلة وهي :

- ١- تحديد المشكلة Identifying the Problem: وذلك من خلال التعرف على أبعاد المشكلة، أو إيجاد موقع المشكلة في البيانات المعطاة، وتحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة.
- ٢- تمثيل المشكلة أو إيضاحها Representing or Clarifying the Problem: ويتضمن تعريف المصطلحات، وتحديد العناصر الرئيسية، والتعبير عن عناصر المشكلة باللغة أو بالرموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام.
- ٣- اختيار خطة الحلّ Choosing a Solution Plan: وذلك باختيار خطة ملائمة لحلّ المشكلة من بين عدة اختيارات قد تكون : المحاولة والخطأ، وضع الفرضيات واختبارها، تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية أو ثانوية، العمل على التخلي عن الحّلّ المتخيلة إلى نقطة البداية، العمل بقياس المشكلة الحالية على مشكلات سابقة معروفة.
- ٤- إيضاح خطة الحلّ Clarifying out the Solution Plan: من خلال مراقبة عملية الحلّ، وإزالة العقبات عند ظهورها، وتعديل الأساليب حسب الحاجة.
- ٥- الاستنتاج Concluding: ويتضح في إظهار النتائج وصياغتها، وإعطاء الأدلة والأسباب.
- ٦- التحقق Checking: من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة، والتحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحلّ بوجه عام (عبد القادر؛ أبو هاشم، ٢٠٠٧: ٢١-٢٥).

❖ عوامل نجاح أسلوب حلّ المشكلات:

- ١- أن تكون المشكلة نابغة من حياة الطلاب أنفسهم.
- ٢- أن تكون المشكلة متحدية لتفكير الطلاب.
- ٣- أن تكون المشكلة ذات معنى ولها أهميتها في المجتمع.
- ٤- أن تكون متلائمة مع مستوى نضج الطلاب فلا هي سهلة ولا هي صعبة المنال.
- ٥- أن تكون مصادر المعرفة ووسائلها متوفرة لدى الطلاب.
- ٦- أن يكون المعلم ملماً بالمشكلة من جميع جوانبها حتى يستطيع توجيه الطلاب الوجهة السليمة.
- ٧- أن يسود جو روح العمل والبحث العلمي (السكران، ١٩٨٩: ١٥٢).

يتضح مما سبق أن المشكلة هي عائق أو عقبة موجودة في موقف ما، يحول بين الفرد والوصول إلى هدفه. بينما حلّ المشكلة يتصف بأنه : فعل حركي أو عضلي أو عقلي أو وجداني، وعملية تفكير مركبة

تتضمن قيام الفرد بعمل يهدف إلى إزالة الغموض الذي يتضمن موقف المشكلة، ومهارة تعني إنجاز الفرد لعمل ما في خطوات منطقية بنجاح وفي أقل وقت ممكن وبدون أخطاء، ويمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب، من خلال الخطوات التي يتبعها الفرد من أجل الوصول إلى حالة الرضا أو النجاح أو التغلب على العقبات التي تعترضه وتحول دون تحقيق أهدافه، ويتحدد بمستوى إدراك الفرد لكفاءته الذاتية في حل المشكلة، ودرجة الثقة في الحل.

وترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية المدركة مهمة بالنسبة للممارسات التربوية والنفسية لأنها تؤثر في شعور الأفراد نحو كيفية التعامل مع المشكلات، وتقلل أيضاً في حال كونها إيجابية- من حالات القلق والاحباط التي تصيب الفرد عند مواجهة المشكلات.

ثالثاً: التدريب على مهارة العزو السببي للنجاح والفشل:

❖ تعريف أسلوب العزو.: Attribution Style

يُعد أسلوب العزو مكوناً نفسياً هاماً لتفسير السلوك الإنساني في المواقف المختلفة وتكوين الشخصية في مختلف الجوانب التكيفية والنفسية والاجتماعية؛ وذلك لانعكاساته على جوانب الحياة المختلفة، حيث يؤثر في دافعية الفرد وطاقته الكامنة، بالإضافة لدوره المهم في تحديد السلوك المستقبلي للمتعلم من حيث بذل الجهد أو عدمه، ومن حيث تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المتدنية أو المرتفعة لديه.

ويشير مصطلح العزو إلى الأسباب التي ينسبها الأفراد لأشياء حدثت لهم، فهو يمثل السبب المدرك من النتيجة حول (ماذا سبب ماذا) والذي بدوره يتحكم بالسلوك المستقبلي، فهو يتضمن الاستنتاجات التي يتوصل إليها الفرد عن سبب السلوك (كالنجاح أو الفشل في الاختبار، الفوز أو الخسارة في لعبة ما). وفي الأوضاع الأكاديمية فإن العزو قد يتضمن أحد العوامل التالية: الجهد، المهارات، المعرفة، الاستراتيجيات، القدرة، الحظ، صعوبة المهمة، ومزاجية أو أخطاء المعلم (Timothy, 2004:p142).

ولعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح والفشل دورٌ مهمٌ في فهم كيفية تأثير توقعات الطلبة في تحصيلهم؛ لذا تحاول نظرية العزو السببي للنجاح والفشل التركيز على كيفية تفسير الأفراد لنجاحهم أو فشلهم، وقد تعدت تحليل الحوافز إلى محاولة فهم نتائج توقعات الطلبة وردود فعلهم الانفعالية، وتفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المكلفة، كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم وفشلهم في هذه المهمات (غباري؛ أبو شندي، ٢٠١٢: ١٩٢).

وفي هذا الصدد أشار تشانج وسانا (Chang and Sanna,2001)، إلى أن العزو السببي يعتبر حلقة وصل ما بين الأفكار اللاعقلانية مثل النزعة نحو الكمالية وحدث أعراض الاكتئاب ومنها الشعور بالعجز ونقص الطاقة وبالتالي تدني الكفاءة الذاتية (نقلاً عن الطراونة، ٢٠٠٥ :٥).

وفي المجال الأكاديمي، الطالب الذي يكرر فشله في مهمة معينة ويدرك أن فشله هو نتيجة للنقص في قدراته ستتكون لديه خبرات سلبية ونقص في تقديره لذاته، ولن يتوقع أداءً جيداً في مهمة مشابهة، وعلى وجه الخصوص سوف يؤدي بصورة منخفضة بعد الفشل عن ذي قبل في أعمال ومهام متساوية في الصعوبة . فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته، وتخفض كفاءته الذاتية، وعندما يفشل ثانية تظهر عليه أعراض أخرى من الاكتئاب، ومن ثم فإن مفهوم الأسلوب في التفسير هو الفيصل في إيجاد الفروق بين الأفراد عند تفسيرها لأحداث ويختص بالإجابة على التساؤل التالي: لماذا تصبح بعض الأفراد عاجزة بعد التعرض لمشكلات غير قابلة للحلّ والبعض الآخر غير عاجز؟ (الفرحاتي، ٢٠٠٥ :١٠١).

من هنا ظهرت الحاجة للتدريب على مهارات العزو لخبرات النجاح والفشل لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات.

❖ أبعاد واينر Wainer للعزو السببي:

لقد كان واينر من أوائل العلماء الذين وظفوا أفكار هذه النظرية في العملية التربوية، حيث يرى أن للأفراد نزعةً لعزو أسباب نجاحهم وفشلهم إلى سبب أو مجموعة من العوامل التالية: القدرة، الجهد، المعرفة، الحظ، المزاج، الاهتمامات، وضوح التعليمات، التفاعل مع الآخرين. وعمل واينر على تصنيف هذه العوامل ضمن ثلاثة أبعاد على النحو الآتي:

البعد الأول : ويتمثل بمركز الضبط لدى الأفراد، وقد يكون داخلياً أو خارجياً، فعلى سبيل المثال: إذا كان الطالب يعزو نجاحه إلى عوامل داخلية مثل القدرات والاستعدادات مما يؤدي غالباً إلى شعوره بالفرح والفخر وتقدير الذات بصورة إيجابية، وبالتالي يؤثر ذلك على نحو إيجابي على نتائج امتحاناته في المستقبل، من جهة أخرى قد يعزو الطالب أسباب نجاحه إلى عوامل خارجية مثل تساهل الحكم أو ضعف المنافس أو عوامل الحظ والصدفة؛ مما يخفض الدافعية لديه، أما إذا كان يعزو أسباب فشله لعوامل خارجية، فإنه سيشعر بالغضب، وتوقع مستوى متدن للنجاح في المستقبل

البعد الثاني : ويتمثل في العوامل الثابتة وغير الثابتة؛ أي استقرار أسباب العزو مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ، فإذا كان عزو النجاح يعود إلى أسباب ثابتة ومستقرة فإن ذلك سوف يؤدي إلى توقعات إيجابية

للنجاح في المستقبل .ومع هذا؛ ففي مواجهة الرسوب وال فشل، فالعزو إلى أسباب مستقرة وثابتة قد ينتج عنه توقعات ضعيفة وسلبية في المستقبل.

البعد الثالث : ويتعلق بالأسباب والعوامل القابلة للضبط والسيطرة والأسباب والعوامل غير القابلة للضبط والسيطرة، وقد أدرك واينر أن لهذه الأبعاد تضمينات مهمة للدافعية، فمركز الضبط يتعلق بمشاعر تقدير الذات، فإذا ربط الفرد مشاعر النجاح بعوامل داخلية فسيساعد ذلك على الشعور بالفخر و الاعتزاز مما يسهم في زيادة الكفاءة لديه، أما إذا عزا فشله إلى عوامل داخلية، فإن ذلك سيؤدي إلى انخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى الدافعية لديه.

يرى واينر أن هناك أسباباً معرفية تتحول فيما بعد إلى استجابات وردود عاطفية معينة ترتبط بتلك الأبعاد، حيث أن أسلوب العزو يعمل على تحريك مشاعر وعواطف معينة تتغير تبعاً للأسباب التي يعتقد الأفراد أنها تقف وراء نتائج نجاحهم أو فشلهم (نقلاً عن،الهران؛ زغلول وآخرون، ٢٠١٥ : ٢٩٧،٢٩٦).

ترى الباحثة أن الواقع يؤكد ميل الإنسان الفطري لتفسير سلوكه وما يعقبه من نتائج من نجاح، وفشل، وافترض الأسباب التي يرى الفرد أنها قد تكون مسؤولة عن نجاحه أو فشله، أو نتائج سلوكه بشكل عام، وهي الفرضية الأساسية التي تقوم عليها نظرية العزو السببي.

❖ افتراضات نظرية العزو السببي:

- إن الفرد يحاول تحديد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين؛ وذلك لأن الإنسان مدفوع للبحث عن معلومات تساعده في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- الأسباب التي يقدمها الفرد لتفسير سلوكه ليست عشوائية، بل هناك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر له تلك الأسباب.
- الأسباب التي يحددها الفرد لنتائج سلوكه تؤثر في سلوكه الانفعالي وغير الانفعالي على المدى البعيد، مكونة بذلك نهجاً لدى الفرد والمجتمع (غباري؛ أبو شندي، ٢٠١٢ : ١٩٢)

❖ برامج تدريب العزو السببي:

تم تطوير برامج التدريب على العزو؛ ذلك لتحسين السلوك الأكاديمي للطلبة خاصة المحبطين منهم، وذلك للحد من نزعتهم نحو عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم بها.

غير أن (Good and Prpht,1990) المشار إليهم في (الزق ١، ٢٠١١ : ٢٥٧) يؤكدون ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل، بل أن التدريب الجيد يجب أن يعلم الأفراد كيفية عزو نتائج كل من الفشل والنجاح أيضاً.

ويقترح الباحثون والمنظرون عدة استراتيجيات يمكن من خلالها مساعدة الطلبة في تغيير طريقتهم في العزو. من هذه الاستراتيجيات نمذجة المثابرة لأشخاص لم ينجحوا بسهولة، بل كافحوا لتجاوز الأخطاء وتخطي العقبات حتى نجحوا أخيراً، وتزويدهم بمعلومات حول استراتيجيات التعلم والتدريب والتغذية الراجعة؛ وذلك لمساعدة المتعلم في :

- ١- أن يركز على المهمة التي يعمل بها لا أن يقلق من الفشل.
- ٢- أن يتعامل مع الفشل من خلال تعقب الخطوات التي سار بها لاكتشاف الأخطاء التي وقع بها أو من خلال تحليل المشكلة لاكتشاف طريقة أخرى للحل .
- ٣- عزو فشله إلى نقص الجهد لا إلى نقص القدرة ويؤكد بعض الباحثين أن تدريب الطلبة على الاستراتيجيات المعرفية يكون فعالاً في تحسين العزو لدى الطلبة الذين يعتقدون أنهم كانوا يبذلون جهوداً كبيرة دون جدوى(الزق ١ ، ٢٠١١ : ٢٥٧).

وترى الباحثة أهمية التعلم والتدريب والتغذية الراجعة لتحسين العزو لدى الطلاب الذين يعتقدون بأنهم كانوا يبذلون جهوداً كبيرة دون جدوى، بالإضافة للنمذجة لأشخاص لم ينجحوا بسهولة، بل كافحوا لتجاوز الأخطاء وتخطي العقبات حتى نجحوا، بالإضافة لتغيير الاستراتيجية ومراقبة الذات في التدريب على العزو.

رابعاً: التدريب على السلوك التوكيدي:

❖ مفهوم السلوك التوكيدي:

يعتبر مفهوم توكيد الذات من أهم المحددات الأساسية للشخصية؛ لما لها من دور في تكوين المعتقدات التي يحملها الشخص حول ذاته، والقيمة التي تعطيها لتلك المعتقدات، وهي نتاج معتقداته الذاتية، والبيئة المحيطة به، ويعرف (Xinyin; Mowei& dan,2000) توكيد الذات بأنه القدرة على قول لا، وطلب الخدمة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية (Xinyin; Mowei& dan,2000 ,) (p:406).

و يعرف شوقي التدريب التوكيدي في أنه: "مهارات سلوكية، لفظية، وغير لفظية، نوعية موقفية متعلمة، ذات فعالية نسبية، تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية (تقدير - ثناء) والسلبية (غضب - احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه، أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة ببده، و الاستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين" (فرج، ١٩٩٨ : ٩٥).

ويعد التدريب التوكيدي نمطاً خاصاً من التدريب على المهارات الاجتماعية، التي تركز على أن يتصل الفرد بذاته، وأن يشعر بالمتعة أثناء تفاعله مع الآخرين دون قلق، وأن يعبر عن مشاعره، وأن يدافع عن حقوقه دون المساس بحقوق الآخرين.

ويمكن التدريب التوكيدي الأفراد من التصرف تجاه مواقف سخرية الآخرين منهم، وبصفة خاصة أقرانهم، وإجبارهم على التعامل معهم بصورة لائقة، ويجنبهم كذلك أن يكونوا عدوانيين نظراً لتعلمهم التمييز بين التوكيد لحماية حقوق الفرد والعدوان الذي يعني انتهاك حقوق الآخرين (المرجع السابق، ١٩٩٨: ٢٠١١).

ويرتكز توكيد الذات على تقدير الذات " أي رؤية الفرد نفسه وما فيها من قدرات وكفاءات " وتقييم الفرد لتقدير الآخرين له " ومدى احترامهم له، ومكانته عندهم (Chen, Lia & Li, 2000:P405).

ومن خلال التعريفات السابقة، تعرف الباحثة توكيد الذات بأنه مهارة سلوكية مختلفة يمكن أن تكون لفظية، أو نوعية، تمكن الفرد من أن يدافع عن نفسه دون قلق وأن يعبر عما بداخلة من مشاعر صادقة، دون الاعتداء على حقوق غيره من الأشخاص.

❖ النظريات التي قدمت تفسيرات لتوكيد الذات:

تتعلق أساليب التدريب التوكيدي لمعالجة عدم التوكيد من عدة نظريات، أهمها النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، ونظرية التعلم الاجتماعي.

النظرية السلوكية : Behavioral Theories: حيث تنظر إلى سلوك عدم التوكيد بأنه سلوك متعلم في ضوء مفاهيم التعليم السلوكية ويمكن ضبطه وتعديله في ضوء هذه المفاهيم. وقد اهتم سالتر (Salter) بالتدريب التوكيدي وأبرز نمط السلوك التوكيدي وإيجابياته، حيث انطلق من مفاهيم نظرية بافلوف؛ فالطفل يتعلم من بيئته أنواعاً كثيرة من السلوك، حسب طريقة الإشراف الكلاسيكي من غير إرادته.

ويعتبر سالتر أن كل الاضطرابات النفسية ناتجة عن الكبح، وعن ذلك فإن عملية الإشراف هي إزالة الكبح وإبطاله عن طريق إعادة الإشراف بواسطة الإثارة، الأمر الذي يؤدي إلى تحرير كل الانفعالات لدى الفرد مما يمكنه أن يعبر عنها بحرية وصراحة.

نظرية العلاج العقلاني الانفعالي RET: Rational emotive Therapy: تؤكد أن الأفكار والمعتقدات والألفاظ غير المنطقية لدى الأفراد تساهم بشكل كبير في السلوك غير المؤكد للذات، وهم يعتبرون أن هذه المعتقدات ذات طبيعة لا إرادية، ذلك أنهم يفتقرون إلى توكيد الذات في كل المواقع، مما

يجعلهم يشعرون في أجواء من عدم الراحة، ولقد حاول (ألبرت أليس) صاحب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي من خلال هذا المفهوم جعل المسترشدين يدركون أن إساءة فهمهم وتعبيرهم بالألفاظ غير المنطقية يؤثر سلباً على مشاعرهم وسلوكهم. ويهدف ألبرت أليس من وراء التدريب إلى مساعدة المسترشدين على استبدال المعتقدات والاتجاهات الخاطئة بمعتقدات واتجاهات منطقية والتي تقود إلى إرشاد الأفراد ليكونوا أكثر توكيداً لذاتهم.

نظرية التعلم الاجتماعي Bandura Theory of Social :

حيث يشير باندورا (Bandura) إلى التأثيرات القوية للنماذج على الأطفال، فالأطفال من كلا الجنسين يميلون لأن يسلكوا سلوكاً عدوانياً بعد مشاهدة فيلم كرتوني، أو مشاهدة أناس في الحياة الواقعية، فيتصرفون بعدوانية ثم يكافؤون على ذلك؛ إلا أن السلوك العدواني ليس هو السلوك المؤكد، لذلك فإن كثيراً من الأفراد يسلكون سلوكاً غير مؤكد، لأنه لم تتح لهم الفرصة ليُشاهدوا نماذج في أدوار مؤكدة وكيفية تطورها، أو لأن الأفراد الكبار في حياتهم لا يفرقون بين السلوكيات العدوانية والمؤكدة، الأمر الذي لا يساعدهم على التعلم بشكل مفضل (نقلاً عن مقدادي، ٢٠٠٣ : ٤٥ - ٤٧).

❖ أهداف التدريب التوكيدي:

- ١- زيادة حصيلة الفرد السلوكية حتى يتصرف بشكل تدعيمي في المواقف المختلفة والقدرة على الاختيار ضمن بدائل متعددة.
- ٢- مساعدة الفرد على اكتساب نماذج تساهم في حلّ لمشكلات الاتصال الفعال مع الآخرين.
- ٣- إكساب الفرد الاستجابات الانفعالية الملائمة بما فيها التحكم بنبرات الصوت واستخدام الإشارات والاحتكاك البصري الملائم.
- ٤- إكساب الفرد القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به؛ أي التعبير الحر عن المشاعر والأفكار بحسب متطلبات الموقف بما في ذلك التحكم بالغضب أو الإعجاب.
- ٥- إكساب الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى شخصٍ عدواني مندفع متعدياً على حقوق الآخرين (مقدادي، ٢٠٠٣ : ٤٧ - ٤٨).
- ٦- تشجيع الفرد على الإفصاح عن هويته، والإعلان عن مواقفه، وإظهار معتقداته وممارستها، والتمسك بها، بغض النظر عن اختلافها مع المحيطين بها مادام يحترم في ذات الوقت معتقداتهم (فرج، ١٩٩٨ : ٢٠٤).

❖ خطوات التدريب التوكيدي:

يتطلب التدريب على تأكيد الذات اتباع الخطوات التالية:

- ١- تحديد نقاط الضعف والمواقف التي يشعر فيها الفرد بضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والافتقار إلى التوكيدية، وذلك باستخدام الملاحظة الذاتية وباستخدام المقاييس النفسية المناسبة.
- ٢- ترتيب نقاد الضعف في الشخصية في قائمة خاصة بناءً على أهميتها بالنسبة للفرد.
- ٣- مراقبة الذات في مختلف المواقف الاجتماعية التي تظهر فيها صعوبات التعبير أو السلوك التوكيدي.
- ٤- الممارسة التخيلية.
- ٥- الممارسة الفعلية.
- ٦- التقييم (العاسمي، ٢٠٠٩: ١٩٢-١٩٣)

خامساً: مهارة التدريب على التفكير العقلاني:

❖ منهج أليس في التفكير العقلاني:

تتشكل البنية المعرفية للفرد من خلال التراث الثقافي الذي يحيا به، وأنماط التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدان، إضافة إلى احتكاكه بالزملاء والرفاق، ممن يدخلون في شبكة علاقاته الاجتماعية، ونتيجة لهذا؛ تتكون وتنشأ أفكار الفرد ومعتقداته، ربما يكون الفرد مقتنعاً بهذه الأفكار، أو غير مقتنعاً بها، أو تكون هذه الأفكار منطقية أو غير منطقية، والتي تتدخل لتسبب سعادته أو شقاءه، بمعنى قد تقوده أفكاره إلى السوء النفسي والصحة النفسية، وقد تقوده إلى غيرها، وهو غير مدرك أسباب ذلك. ولقد اعتمد منهج (أليس) في العلاج والإرشاد النفسي على أن أفكار الفرد ومعتقداته هي التي تؤدي إلى اضطرابه النفسي إذا كانت غير منطقية ولا عقلانية؛ وعلى الوجه الآخر، إذا كانت أفكاره منطقية وعقلانية، أو إذا عدلت الأفكار اللاعقلانية وتبنى الفرد بدلاً منها أفكاراً عقلانية؛ فإن ذلك من شأنه أن يساعد على تمتعه بالصحة النفسية و السوء النفسي، بل وخلّوه من كثير من الأمراض والاضطرابات النفسية، وقدرته على مواجهة أحداث الحياة (دردير، ٢٠١٠: ١٢-١٣).

وتؤكد نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على أن لوم النفس والإحساس بالدونية تعتبر من العوامل الأولية الأساسية المسببة للاضطرابات الانفعالية عند الإنسان، وذلك لأنها من المظاهر المرضية لاختلال الشخصية عند الفرد، لذلك فإنّ الكف عن ممارسة لوم الذات وإيلاهما ولوم الغير والعدوان عليه، واستبدال كل ذلك بتقبل الذات وتقبل الآخرين والمصالحة مع الذات ومع الغير يعتبر من السمات الصحية

الشخصية، ولن يعاني هذا الفرد من أي مظاهر مرضية أخرى مثل الاكتئاب والعدوانية والإحساس بالعجز والدونية وقد أكد أليس (Ellis , 1988) المشار إليه في (عمر ماهر، ٢٠٠٣: ١٧-١٨) على أن أفكارنا غير المنطقية تخلق لنا سلوكيات سلبية، عاجزة عن أداء وظائفها وممارستها وإنجازاتها بالكفاءة المرجوة منها، غير أننا قادرون على التحكم في اضطراباتنا الانفعالية السلبية والسيطرة عليها وتوجيهها نحو طريقها الإيجابي الصحيح، إذا غيرنا تفكيرنا واعتقادنا من اللاعقلانية إلى المنطقية العقلانية .

وأضاف أليس Ellis أنه من الممكن عمل ذلك ببساطة إذا تخلينا عن التمسك بمعاني كلمات نؤمن بها ونعتقد صحتها ونتلفظ بها دائماً في حياتنا العادية اليومية مثل يجب ، ينبغي (Must , Should) .

ويشير أليس Ellis أيضاً إلى أهم الأفكار غير المنطقية والاعتقادات غير العقلانية التي تخلق للفرد سلوكيات سلبية، تكمن في الإصرار على استخدام التعميم المطلق لخصائص ومعاني المثالية والكمال (Perfection) في سلوكياته بشكل عام . وبما أن الفرد يكون طريقة تفكيره بنفسه، وبالتالي تتكون عنده المشاعر والأحاسيس والانفعالات نحوها سواء كان ذلك شعورياً أو لا شعورياً، فإنه يمكنه أن يلاحظها ويقيمها ويغيرها من الأسوأ إلى الأفضل إذا رغب في ذلك، الأمر الذي يجعله بعيداً عن القلق والتوتر والاكتئاب بسبب رؤيته لأي شيء بطريقة متطرفة ، وتفكيره فيه بطريقة غير صحيحة.

(المرجع السابق: ١٧ - ١٨)

وقد أكدت العديد من الدراسات على دور أحد المعتقدات اللاعقلانية في الكفاءة الذاتية، حيث يعتبر معتقدُ النزعة نحو الكمال (يجب أن يكون الفرد كاملاً في كل شيء) معتقداً سلبياً مهياً لحدوث الاكتئاب وتدني الكفاءة الذاتية بين الطلبة. وفي هذا الصدد عرف أليس العقلانية بأنها شيء يؤدي بالفرد إلى الشعور بالسعادة والكفاءة والفعالية، وعرف اللاعقلانية على أنها أي شيء يعيق تحقيق الشعور بالسعادة والكفاءة والفعالية والبقاء (طراونة ، ٢٠٠٥ : ١٩).

❖ مفهوم و خصائص المعتقدات اللاعقلانية والعقلانية:

المعتقدات اللاعقلانية: هي عبارة عن أفكار غير ذات معنى وشائعة في المجتمع وتؤدي إلى الاضطراب الانفعالي وهي مثبطة للذات ويجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً ومتعلقاً (أحمد ، ٢٠٠٤ : ٤٢) .

ويعرفها مزنوق بأنها: "مجموعة من الأفكار غير الموضوعية، وغير الواقعية، والتي لا يمكن البرهنة على صحتها، ويسهل دحضها إذا ما تمت مناقشتها موضوعياً" (مزنوق ، ١٩٩٦ : ٦).

المعتقدات العقلانية: هي تلك التي تساعد على بقاء الفرد سعيداً كما أنها تلقى التذعيم من البيئة وتعبّر عن الأفضل (Davision , 1993,p: 25)

كذلك تتميز الأفكار العقلانية بثلاث خصائص فهي : علمية، منطقية، واقعية . والشخص عندما يفكر

بعقلانية فإنه:

- ١- يشفق أفكاره أساساً من حقائق موضوعية وليس من نظرة شخصية .
 - ٢- يصل إلى تحديد أهداف حياته والوصول إليها بسهولة أكثر .
 - ٣- سيقبل من الصراع الداخلي.
 - ٤- سيقبل صدامه مع من يعيش (أحمد، ٢٠٠٤ : ٤٢) .
- والمعتقدات العقلانية لها خصائص المعرفة الأربع التالية:**

- ١- المرونة.
 - ٢- المنطقية.
 - ٣- التوافق مع الواقع.
 - ٤- أنها مساعدة على إنجاز الغايات والأغراض الصحية.
- وعلى العكس فإن المعتقدات اللاعقلانية لها خصائص مميزة :
- ١- أنها متصلبة.
 - ٢- أنها لا منطقية.
 - ٣- أنها لا تتطابق مع الواقع.

٤- أنها تعوق الشخص عن إنجاز غاياته وأغراضه (عمر، ٢٠٠٣، ص٦٢-٦٣).

يتضح من خلال العرض السابق طبيعة التفكير العقلاني واللاعقلاني والفروق بينهما؛ إذ تظهر الأفكار العقلانية التفضيلات والمرونة، في حين تظهر الأفكار اللاعقلانية المطالب والجمود والتصلب، وعدم الموضوعية وعدم التوافق مع الواقع. وتعدّ مصدراً للمرض النفسي؛ فهي تعوق الفرد عن تحقيق أهدافه في الحياة، كذلك التكيف مع بيئته بشكلٍ طبيعي.

❖ أهداف التدريب على التفكير العقلاني :

- ١- مساعدة الفرد في التعرف على أفكاره اللاعقلانية والتي تسبب له ردود أفعال غير مناسبة لديه نحو ذاته أو نحو الآخرين .
- ٢- حثّ الفرد على الشك والاعتراض على أفكاره غير العقلانية .
- ٣- محاربة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية والخاطئة لدى العميل .
- ٤- التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية بالإقناع المنطقي وإعادة تنظيم البناء المعرفي للعميل.
- ٥- إزالة أو تقليل النتائج غير الملائمة لدي العميل أي تقليل لوم الذات ولوم الآخرين.
- ٦- تحقيق المرونة وتقبل التغيير وإعادة العميل إلى التفكير العلمي والتحكم في انفعالاته وسلوكه بطريقة عقلانية .
- ٧- تقليل القلق (أو قهر النفس) إلى أقل درجة ممكنة وتخفيض العدوان أو الغضب أو إلقاء اللوم على

الظروف أو الآخرين إلى أقل درجة ممكنة (الشناوي ، ١٩٩٤ : ١٠٨).

٩- توضيح العلاقة بين الأحاديث الذاتية وبين الاضطرابات التي يعاني منها المريض، وأن أحاديثه لذاته غير منطقية، و أن لديه القدرة على تغيير انفعالاته بأن يقنع نفسه باستعمال جمل أكثر عقلانية وأقل تدميرية للذات حيث يعاني الأفراد المضطربون من التعاسة لأنهم يفرضون على أنفسهم حتميات ترتبط بعبارات مثل " ينبغي ، يجب، من المفروض" وهذه الحتميات تجعل من الفرد مستهدفاً للكبت والعدوان والدفاعية والشعور بالإثم وعدم الكفاءة (الطيب ، ١٩٨٩ : ١٠٣-١٢٣).

١٠- زيادة اهتمام المريض بنفسه وتقبله لذاته وتقبله للتفكير العلمي والمنطقي (سرى، ١٩٩٠ : ١٦٩).

❖ نظرية (A.B.C.D.E.F.) :

يقدم إليس هذه النظرية كالتالي :

A : (Active) هو الحدث النشط الذي خبره العميل حديثاً والذي شعره بالانزعاج أو بالاضطراب بخصوصه (أمثلة) : يعاملني الناس باستحقار وتقاهة لأنني طالب بالتعليم الأدبي.

B : (Believe) الاعتقاد اللاعقلاني أو الفكرة لدى العميل عن هذا الحدث (مثال): لا قيمة لي بوصفي شخصاً فاشلاً لأنني طالب بالتعليم الأدبي، وإنه لأمر فظيع أن يعاملني الناس بهذه الطريقة .

C - (Consequence) عواقب الاعتقاد اللاعقلاني (فيما يخص الحدث النشط) وهذا يعني الانفعال أو السلوك أو العاقبة الأكثر إزعاجاً في خبرة العميل الحديثة (مثال): أنا كنت قلقاً على مستقبلي بسبب هذه المعاملة (مليكة ، ١٩٩٤ : ٢٠٧).

(D) التنفيد أو الدحض (Dispute) لكي يتم التغلب علي المعتقدات اللاعقلانية يتم استخدام تفنيد الأفكار ومجادلاتها ومن ثم يكتسب الفرد فلسفة جديدة أو الأثر (أمثلة) : كيف سأصبح شخصاً له قيمة ؟ ولماذا لا أستطيع تحمل المسؤولية؟

(E) : (Effect) أثر أو عاطفة أو فلسفة جديدة، والذي يساعد العميل على أن يفكر بطريقة عقلانية وبدرجة بناءة .

(F) : (Feedback) التغذية الراجعة أي أن الحلّ الجديد نَفَّذ الآن، وتأثيراته قد تم تقييمها وإذا كان التأثير مرضياً أو مشجعاً؛ فإن تأكيد الذات والثقة بها يكون الأمر التالي أو النتيجة وتحدث تغذية مرتدة إلى الحدث النشط (جميل ، ١٩٩٨ : ١٣١-١٣٢).

❖ استراتيجيات التدريب على التفكير العقلاني:

يوجد أربع استراتيجيات رئيسة في التدريب على التفكير العقلاني؛ يستعملها العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع المرضى لإعادة بناء الاستدلالات الخاطئة (التنبؤات، والاستنتاجات)، والوجوبيات (يجب، لازم، لابد من، ينبغي) والتقييمات (الرعب، لا أستطيع تحمل ذلك، التقدير السلبي للذات، والآخرين، والمجتمع المحيط)، وذلك من خلال :

١- دحض المطالب، والوجوبيات Disputing Needs:

٢- دحض تقييم الذات المنخفض Disputing "Self-Downing"

٣- دحض التحمل المنخفض للإحباط: Disputing "Low Frustration Tolerance"

٤- دحض التفكير الكوارثي (الرعب) Disputing "Awfulizing"

(Bernard; Ellis et al.,2006,pp:33-41).

- سادساً: التدريب على حديث الذات الإيجابي:

يشيرُ مصطلحُ الحديث إلى الذات Self-Talk إلى ما نتحاور به مع أنفسنا من أفكار واتجاهات ووجهات نظر حول المواقف والأحداث التي تواجهنا، وإن الحوار مع النفس عند أي نشاط معين من شأنه أن ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية على سلوكه، وحديث المرء مع نفسه وما يحويه من انطباعات وتوقعات عن المواقف التي تواجهه هو السبب في تفاعله المضطرب.

وفي هذا الخصوص يرى (ألبرت أليس) أن السبب الرئيسي لكل ما نفعله ونشعر به هو ما نقوله لأنفسنا عن الأحداث والمواقف التي نمرُّ بها، وليس كما يعتقد بسبب هذه الأحداث وتلك المواقف. ويمكن صياغة هذه المنظومة على النحو التالي:

موقف (حادثة) ← الحديث إلى الذات ← الانفعالات ← الأفعال

أنَّ توقُّع الفرد بأنه سوف ينجح أو أنه سوف يفشلُ يدلُّ على طبيعة معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية، وهذه المعتقدات ترجع مباشرة إلى طبيعة الحوار الذهني الداخلي والمتمثل بالإجابة على السؤال التالي الذي يطرحه الفرد على نفسه عند التعرض لمهمة ما: هل أستطيع القيام بتلك المهمة؟ وبشكل عام؛ إذا أجاب الفرد على هذا السؤال إيجاباً فإنه ينجز المهام بشكل أفضل وتكون لديه دافعية عالية نحو اختيار مهام تنطوي على تحديات أكبر (الطراونة، ٢٠٠٥: ١١).

و تُعرف الباحثة مهارة الحديث الذاتي؛ بأنها النظرُ إلى المواقف السالبة وإعادة تقييمها واستبدال الحديث الذاتي السلبي، بحديثٍ إيجابيٍ موجهٍ للذات ليرفع الثقة فيها ويقدم التعزيز لها.

ويرى ميكنبوم Meichenbaum أن معظم، إن لم تكن، جميع الاضطرابات العاطفية هي نتيجة للأساليب اللاعقلانية التي يدرك فيها الناس العالم المحيط بهم، وما يلحق بهم من افتراضات لاعقلانية نحو هذا العالم، وفي الوقت نفسه فإن هذه الافتراضات تقود الفرد إلى مناقشات ذاتية، وعبارات لفظية ذاتية ذات آثار سلبية على السلوك (الريحاني، ١٩٨٧: ٧٤).

فما يقوله الناس لأنفسهم يحدد الأفعال التي يقومون بها، ويفسر ميكنبوم السلوك غير الطبيعي عن

طريق ما يملكه الفرد من أفكار. والأفكار عنده هي: عبارة عن تعليمات تستعمل في تنمية المهارات السلوكية، ولما كان للفرد أن يتعلم تعليمات خاطئة؛ فإنها ستؤدي به حتماً إلى سلوك غير طبيعي (كمال، ١٩٩٤: ٢٩٤).

ويؤكد ميكنوم أننا إذا كنا بصدد إحداث تغيير في السلوك؛ فإن علينا أن نفكر قبل أن نتصرف، ومثل هذا التفكير، وهو نتيجة لحديث داخلي؛ يقلل من تلقائية السلوك غير المتوافق (الشناوي، ١٩٩٤: ١٢٧). وهكذا ميكنوم يؤكد الأحاديث الذاتية السلبية ودورها في تكوين الاضطرابات النفسية، وضرورة استبدال التعليمات التي تم تعلمها في الماضي، والتي أدت إلى السلوك المضطرب؛ بتعليمات جديدة تؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة (كمال، ١٩٩٤: ٢٩٤-٢٩٥).

و يرى ميكنوم أن الاضطراب الذي يصيب الفرد) بما في ذلك الخوف الشديد، والقلق، والاندفاع، والعدوان في المواقف التي يواجهها، اجتماعية كانت أم دراسية) تعد نتيجة مباشرة لما يردده الفرد عن نفسه، ومع ما تقتنع به ذاته من أفكار أو حوادث، ويرى أن من أنجح الوسائل لمعالجة المشكلات الانفعالية، والتغلب عليها: تدريب الفرد على التنبيه للأخطاء، أو التصورات الخاطئة؛ بما فيها فكرته عن نفسه، وعن الآخرين (ابراهيم؛ وآخرون، ١٩٩٣: ١١٠-١١٢).

وهذه بعض العبارات التي يمكن استخدامها مع الناشئين لتعديل شعور الغضب " الناس يرتكبون أخطاء، وأنا لا أستطيع تحمل ذلك، لكن ذلك ليس نهاية العالم، ولن أغضب ولن أجعل أي شخص يشعرني بالغضب" إن استخدام تقنية العبارات الذاتية العقلانية يعدّ تدخلاً معرفياً مفضل الاستخدام لدى المرضى في عمر الثماني سنوات، وأكثر (Bernard; Ellis. et al., 2006, pp: 39)

وكذلك يمكن تعليم الأطفال أن يفكروا : أنا على ما يرام وأستطيع أن أفعل ذلك" بدلاً من أن يفكروا " أنا شخص لا فائدة منه، ولن أنجح في عمل شيء بشكل صحيح". وآليات كراهية الذات يجب أن توقف وتلغى، وبالملاحظة أو توجيه الأسئلة يمكن اكتشاف ما السلبيات التي يفكر بها الأطفال، ثم الاقتراح عليهم أن يوقفوا أنفسهم عن الانهماك في هذه العادة السيئة ويجب أن تكون الاقتراحات واضحة ومحددة.

وهذه العبارات هي أشكال من الإيحاءات التي يستطيع الأطفال أن يستعملوها ليشجعوا أنفسهم. ويمكن أن يبدأ الأطفال بالنظر لأنفسهم كأشخاص لديهم شجاعة وكفاءة أكثر، وأن يتعلموا أن يصبحوا أكثر تمييزاً، أما المواقف التي لا يحسنون العمل فيها فيمكنهم أن يتركوا القيادة فيها لغيرهم، وأما المواقف التي تناسب جوانب القوة لديهم، فيمكنهم أن يصبحوا فيها أكثر سيطرة (شيفر؛ ميلمان، ١٩٨٩: ١٥٩)

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً- دراسات تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وإعداد برامج إرشادية لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة:

١-دراسات عربية.

٢-دراسات أجنبية.

ثانياً- تعقيب على الدراسات السابقة.

ثالثاً- ما استفادت منه الباحثة في بحثها من الدراسات السابقة.

رابعاً- مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة.

١-نقاط الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة.

٢-نقاط الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة.

خامساً- فرضيات البحث.

تعقيب.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً- دراسات تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وإعداد برامج إرشادية لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة.

١- دراسات عربية:

نالت معتقدات الطلاب المرتبطة بكفاءتهم- الذاتية سواء (الأكاديمية، العامة، الاجتماعية) وأهدافهم الشخصية قدراً كبيراً من اهتمام الباحثين في إطار النظرية الاجتماعية المعرفية. فقد اهتم البعض بمعرفة الفروق بين الجنسين في هذه المعتقدات، كما انصب اهتمام العديد من الدراسات على دراسة هذه المعتقدات وعلاقتها بعدد كبير من متغيرات الشخصية منها: الدافعية، مركز الضبط، تحقيق الذات، مستوى الطموح، التوافق النفسي والاجتماعي للمراهق، كذلك هناك مجموعة من الدراسات تناولت فعالية بعض البرامج الإرشادية في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وفي هذا الإطار أجريت عدة دراسات منها:

١. دراسة: الشعراوي (٢٠٠٠) في مصر:

العنوان: فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الأهداف: التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين، وطلاب الصفين الأول والثاني الثانوي، والتعرف على تأثير تفاعل الجنس والصف الدراسي في تبادل درجات فعالية الذات، وتعرف العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات وكل من الدافع للإنجاز الأكاديمي، ودرجات تحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (٤٧٦) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة.

الأدوات: مقياس فعالية الذات ومقياس الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث، ومقياس الاتجاه نحو التعلم إعداد ججليمينو (Gugleimino) تعريب صلاح مراد، ومحمد مصطفى (١٩٨٢).

النتائج: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الجنسين والصفين الأول والثاني الثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دالٍ إحصائياً للتفاعل بين الجنس والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.

٢. دراسة: بدوي (٢٠٠١) في مصر:

العنوان: أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات.

الأهداف: التعرف على تأثير برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على تحسين فاعلية الذات.

العينة: تكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بالقاهرة، وقُسموا إلى مجموعة تجريبية (٥٠) طالباً و (٥٠) طالبةً ومجموعة ضابطة (٥٠) طالباً و (٥٠) طالبة.

الأدوات: طبقت الباحثة اختبار أوتيس- لينون للقدرة العقلية العامة للمستوى المتوسط (١١-١٦) ومقياس الكفاءة الأكاديمية إعداد الباحثة، ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث.

النتائج: دلت نتائج القياس (القبلي/ البعدي) على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في درجات مقياس فاعلية الذات مقارنة بدرجات طلاب المجموعة الضابطة التي لم يوجد فيها فروق في التطبيقين القبلي والبعدي؛ كذلك تفوق المجموعة التجريبية على درجات فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار، وقد أسفرت النتائج النهائية عن: تحسين مستوى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج " تنظيم الذات للتعلم".

٣. دراسة: أحمد (٢٠٠٢) في مصر:

العنوان: أثر برنامج إرشادي على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الأهداف: اختبار فاعلية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة وتوجيههم إلى التفكير الفعال.

العينة: على عينة قوامها (١٠٠) تلميذ بالصف الثاني الإعدادي.

الأدوات: استخدم الباحث مقاييس جودانف - هاريس للذكاء، ومقياس فاعلية الذات.

النتائج: أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات، وأن الذكور كانوا أكثر فاعلية من الإناث قبل البرنامج الإرشادي وبعده.

٤. دراسة: مقدادي (٢٠٠٣) في الأردن:

العنوان: فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم.

الأهداف: التعرف على فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم في الأردن.

العينة: أجريت على (٤٥) طفلاً من الذكور المساء إليهم في الفئة العمرية من (٩-١٤) عام في مراكز رعاية الأحداث، ومراكز رعاية الأطفال التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، والقطاع الخاص التطوعي. وتم توزيع العينة بالطريقة العشوائية إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى وعدد أفرادها (١٥) طفلاً؛ طبق عليهم برنامج إرشاد جمعي بالعلاج باللعب لمدة سبعة أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة ستون دقيقة، والمجموعة التجريبية الثانية وعدد أفرادها (١٥) طفلاً تلقوا برنامجاً إرشادياً جمعياً بالتدريب التوكيدي من أجل خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لمدة سبعة أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، والمجموعة الضابطة تكوّنت من (١٥) طفلاً لم يتلقوا تدريباً على برنامج العلاج باللعب أو برنامج التدريب التوكيدي.

الأدوات: تم استخدام مقياس القلق (سمة وحالة) ومقياس التعرض للإساءة ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. **النتائج:** أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت التدريب التوكيدي والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية ولجميع المتغيرات التابعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي تلقت العلاج باللعب والمجموعة التي تلقت التدريب التوكيدي فيما يتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التي تلقت التدريب التوكيدي.

٥. دراسة علي ؛ عبد الله (٢٠٠٣) في مصر:

العنوان: فعالية برنامج التدريب على أسلوب حلّ المشكلات في تنمية فعالية الذات وتخفيف حدة القلق لدى عينة من طلاب الجامعة.

الأهداف: اختبار فاعلية برنامج التدريب على أسلوب حلّ المشكلة في زيادة فاعلية الذات وتخفيف حدة القلق لدى عينة من طلاب الجامعة.

العينة: تكونت من (٦٠) طالباً جامعياً من طلاب كلية التربية في جامعة الأزهر تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة) مع مراعاة تجانس أفراد المجموعتين في متغير العمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

الأدوات: تطبيق برنامج التدريب على أسلوب حلّ المشكلة على طلاب المجموعة التجريبية وقد استغرق التطبيق سبعة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، وتمّ تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية العامة قبل وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على أسلوب حلّ المشكلة.

النتائج: ومن خلال حساب دلالة الفروق لمتوسطي القياس القبلي و البعدي في فعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية بما يشير إلى جدوى برنامج التدريب على أسلوب حلّ المشكلة في تنمية فاعلية الذات، وأن تعديل فعالية الذات المدركة بشكل سلبي إلى شكلها الإيجابي أمراً ممكناً.

٦. دراسة: الشبول(٢٠٠٤) في الأردن:

العنوان: استراتيجيات التدبير وأثرها على الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط لدى عينة من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا.

الأهداف: التعرف على معرفة أثر استراتيجيات التدبير (حلّ المشكلات، الضبط الذاتي) على الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط والتحصيل الدراسي.

العينة: تكونت العينة من (١٠٢) تلميذاً من تلاميذ صفوف المرحلة الأساسية العليا: الثامن، التاسع، العاشر.

الأدوات: قام الباحث ببناء برنامجين تدريبيين أحدهما للتدريب على استراتيجيه حلّ المشكلة، وآخر للتدريب على استراتيجيه الضبط الذاتي، وقد تكن كل برنامج من عشرة جلسات تدريبية مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة، وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من إعداده، ومقياس روتر لضبط الداخلي- الخارجي المعدل للبيئة الأردنية .

النتائج: وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية من جهة والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، لصالح أفراد المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، مما يعني أن التدريب على كلٍ من استراتيجيه حلّ المشكلات واستراتيجيه الضبط الذاتي قد ساهم كلٍ منهما في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة.

٧. دراسة: الطراونة(٢٠٠٥) في الأردن:

العنوان: فعالية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني- انفعالي معرفي في تحسين مستوى فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني.

الأهداف: هدفت الدراسة إلى استقصاء فعالية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني- انفعالي معرفي في تحسين مستوى فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني.

العينة: تكونت العينة من (٢٤) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بلغ عدد أفراد كلٍ منهما (١٢) طالباً وطالبة.

الأدوات: استخدم الباحث مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد هيرمانز (Hermans,1970) ومقياس فعالية الذات المدركة من إعداد روبرت تبتون و ورثجتون (Robert Tipton & Worthington) وتعريب عبد الرحمن (1998)، وبرنامج الإرشاد الجمعي العقلاني - الانفعالي المعرفي من إعداد الباحث.

النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي في فعالية الذات المدركة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تؤكد فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي العقلاني الانفعالي المعرفي في تحسين مستوى فعالية الذات المدركة لدى الطلبة ذوي التحصيل المتدني أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المتدني أفراد المجموعة الضابطة لمستوى فعالية الذات المدركة.

أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدلات التراكمية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٨. دراسة: العلي و سحلول (٢٠٠٦) في صنعاء:

العنوان: العلاقة بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء.

الأهداف: التعرف العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، وفحص أثر كل منهما والتفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة.

العينة: تكونت العينة من (١٠٢٥) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي بفرعيه (العلمي و الأدبي).

الأدوات: مقياس الكفاءة الذاتية العامة إعداد شفارتسر (Schwarzer) تعريب المنصور (١٩٩٣)، ومقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين إعداد هيرمانز (Hermans) تعريب موسى (١٩٨١).

النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة تعزى إلى مستويات الدافعية لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، كذلك توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في التحصيل لدى الطلبة تعزى إلى مستويات الكفاءة الذاتية أو إلى التفاعل بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز.

٩. دراسة: أبو سليمان (٢٠٠٧) في الأردن:

العنوان: أثر الاسترخاء والتدريب على المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين.

الأهداف: الكشف عن أثر الاسترخاء والتدريب على حلّ المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً، وزعوا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولى وتكونت من (١٥) طالباً تلقوا برنامج إرشاد جمعي للتدريب على الاسترخاء بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة والمجموعة التجريبية الثانية (١٥) طالباً تلقوا برنامج التدريب على مهارات حلّ المشكلات، والمجموعة الضابطة تكونت من (١٥) طالباً لم يتلقوا أي نوع من التدريب.

الأدوات: برنامج للاسترخاء وبرنامج للتدريب على حلّ المشكلات من إعداد الباحث، ومقياس الكفاءة الذاتية من إعداد شيرر وتطوير الجبور (٢٠٠٢) ومقياس سبيلبرجر ١٩٨٣ للقلق.

النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي والمتابعة في مستوى القلق ولصالح المجموعتين التجريبتين، كما أظهرت وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبتين على الاختبار البعدي في مستوى القلق ولصالح المجموعة التجريبية الثانية (حلّ المشكلات)، في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين على اختبار المتابعة في مستوى القلق والكفاءة الذاتية. كذلك تشير النتائج إلى فاعلية برنامج الاسترخاء وحلّ المشكلات في خفض مستوى القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لطلاب الصف العاشر، واستمرارية أثرهما حتى بعد توقف التدريب.

١٠. دراسة: الحبشي (٢٠٠٧) في مصر:

العنوان: أثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الأهداف: تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي.

العينة: شملت عين الدراسة على (١٢٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بعد ما تمّ التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات التالية (السن - الذكاء - المستوى الاقتصادي والاجتماعي).

الأدوات: اشتملت الأدوات على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تكنيك قياس كفاءة- الذات الأكاديمية، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، اختبار كاتل للنكاه، وبرنامج العلاج السلوكي المعرفي من إعدادات الباحث.

النتائج: ١- وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و البعدي المؤجل.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و البعدي المؤجل.

١١. دراسة: الخالدي (٢٠٠٧) في فلسطين:

العنوان: فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات.

الأهداف: التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلب المدارس الثانوية في مدينة الناصرة والكشف عن الفروق في الكفاءة الذاتية لديهم تبعاً لمتغيرات المدرسة (حكومية- أهلية) الجنس (ذكر -أنثى) الفرع الأكاديمي (علمي- أدبي).

العينة: تكونت العينة من (٤٢٢) طالباً وطالبةً اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية.

الأدوات: استخدم مقياس الكفاءة الذاتية من تطوير الباحث.

النتائج: تبين أن مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع، ويوجد فروق في الكفاءة لصالح الإناث، كذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة الذات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهلية، ولم تكشف عن وجود أثر للكفاءة الذاتية أو نوع المدرسة أو التفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديمي أو التفاعل الثلاثي بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي.

١٢. دراسة: رزق (٢٠٠٩) في مصر:

العنوان: بروفييل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسياً بالصف الأول الثانوي.

الأهداف: تقصي العلاقة بين الدافع المعرفي والكفاءات الذاتية المدركة.

العينة: تكونت العينة من (١٦٦ طالباً، ١٧٨ طالبةً) من طلاب الصف الأول الثانوي.

الأدوات: مقياس الكفاءات الذاتية المدركة للمراهقين إعداد (هارتر، ١٩٨٦) ومن ترجمة وتطوير الباحث على البيئة المصرية، والمتضمن (٩) كفاءات، ومقياس الدافع المعرفي إعداد (الفرماوي، ١٩٨٥).

النتائج: وجود علاقة إيجابية بين الكفاءات الذاتية المدركة وأبعاد الدافع المعرفي، كذلك يوجد تأثيرٌ دالٌّ للجنس على الكفاءات الذاتية المدركة.

١٣. دراسة الرفوع؛ القيسي وآخرون (٢٠٠٩) في الأردن:

العنوان: علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حلّ المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن.

الأهداف: التّعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حلّ المشكلات والعوامل المؤثرة فيهما مثل: الجنس، والتخصص، والمستوى الأكاديمي.

العينة: تكونت من (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

الأدوات: تم استخدام أداتين هما: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي تم تعديله من قبل الباحثين، ومقياس القدرة على حلّ المشكلات المعدل للبيئة الأردنية، وتم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.

النتائج: بينت نتائج الدراسة أنّ مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان عالياً، في حين أن مستوى الطلبة في القدرة على حلّ المشكلات كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للجنس ولصالح الذكور وللتخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي وكذلك لصالح طلبة المستوى الثالث، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس حلّ المشكلات.

١٤. البلوي (٢٠٠٩) في السعودية:

العنوان: برنامج تدريبي لتحسين فاعلية الذات وأثره على تنمية مهارة حلّ المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

الأهداف: التّعرف إلى أثر برنامجٍ تدريبيٍّ لتنمية فاعلية الذات في التحصيل الدراسي ومهارة حلّ المشكلة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي منخفضي التحصيل الدراسي.

العينة: تكونت من (٨٠) طالباً من طلاب الثالث الثانوي منخفضي التحصيل الدراسي وورّعوا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة.

الأدوات: مقياس فاعلية الذات العامة إعداد صابر سفينة (٢٠٠٣) و مقياس مهارة حلّ المشكلات إعداد الباحث، و اختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيرى، ودرجات الطلاب التحصيلية، بالإضافة للبرنامج التدريبي لتنمية فاعلية الذات إعداد الباحث.

النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية في فعالية الذات و في جميع أبعاد مهارات حلّ المشكلة و التحصيل الدراسي.

لا توجد فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.

١٥. دراسة : الزق (٢٠١١-٢) في الأردن:

العنوان: أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة.

الأهداف: بحث أثر التدريب على العزو السببي ومستوى التحصيل في رفع مستوى الإحساس بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والمواظبة على الدراسة لدى عينة من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية .

العينة: تكونت العينة من (١٢٨) طالب من طلبة السنة الأولى في الكلية .

الأدوات: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من إعداد الباحث، واختبار تحصيلي موضوعي من (٢٥) فقرة لقياس التحصيل في المجال المعرفي و تطوير برنامج للتدريب على العزو السببي في ضوء الأدب النظري والبحثي من إعداد الباحث.

النتائج: تبين أن هناك أثراً للتدريب على العزو في الكفاءة الذاتية الأكاديمية حيث بلغت قيمة ف (٧,٧٦)، كذلك يوجد أثر لمستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية . بينما لا يوجد أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين يؤثر على أي من المتغيرين التابعين .

١٦. عبد الرحمن (٢٠١٢) في مصر:

العنوان: فعالية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية وعلاقتها بجودة الحياة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية، ودراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

العينة: تكونت من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السابع والثامن والتاسع التاسع ، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية من (١٣ - ١٥) عاماً.

الأدوات: استخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة) مقياس تشخيص معايير جودة الحياة (إعداد زينب شقير ، ٢٠٠٩) البرنامج الإرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة) .

النتائج:

١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة طردية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة على مقياسي الكفاءة الذاتية وجودة الحياة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية وأبعاده المختلفة ومقياس جودة الحياة وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية .

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الكفاءة الذاتية وأبعاده المختلفة، وجودة الحياة وأبعاده المختلفة لصالح القياس البعدي .

١٧. أبو ازريق؛ جردات (٢٠١٣) في الأردن:

العنوان: أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الأهداف: استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عيّنه من طلاب الصف العاشر .

العينة: تكونت العينة من 33 طالباً من إحدى مدارس لواء الرمثة وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية (١٣) طالباً، وأخرى ضابطة(١٨) ضابطة.

الأدوات : طور الباحثان مقياساً للتسويف الأكاديمي، وآخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية بالإضافة لبرنامج علاجي عقلاني انفعالي سلوكي متكون من (١٣) جلسة.

النتائج: أشارت النتائج إلى أنّ المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكلٍ دالٍ إحصائياً في التسويف وتحسناً أعلى بشكلٍ دالٍ في الفاعلية الذاتية في كلٍ من القياسين البعدي والمتابعة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

١٨. دراسة: مغربل (٢٠١٤) في سوريا:

العنوان: كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة

الأهداف: ١- تعرّف العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة.

٤- تعرّف دلالة الفروق في كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور وإناث)، والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي).

العينة: تكونت العينة من (٢٠٣)، طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وقد تم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة.

الأدوات: تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعريب وتطوير الجبور (٢٠٠٢) وهو من إعداد شيرير وآخرون، ومقياس دافعية الإنجاز، تطوير سلامة المحسن (٢٠٠٦).

النتائج: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز؛ كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة الذات المدركة وفقاً لمتغير الفرع الأكاديمي لصالح طلبة العلمي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة الذات المدركة وفقاً لمتغير الجنس.

٢- دراسات أجنبية:

١. دراسة شانك وجن (Sckunk & Gunn, 1986):

Self-Efficacy and Skill Development: Influence of Task Strategies and Attributions.

العنوان: دراسة أثر بعض الاستراتيجيات والاختصاص على الكفاءة الذاتية وتطوير المهارات.

الأهداف: معرفة تأثير استراتيجيه حلّ المشكلات على الكفاءة الذاتية، وتطوير بعض المهارات لدى طلبة المدارس الابتدائية.

العينة: تألفت من (٥٠) طفلاً من مدرستين ابتدائيتين (٢٨ ذكور، ٢٢ إناث) متوسط أعمارهم (١٠) سنوات.

الأدوات: استخدام أسلوب حلّ المشكلات أحد هذه الاستراتيجيات .

النتائج: أشارت النتائج إلى أن أسلوب حلّ المشكلات قد ساعد في رفع مستوى الكفاءة الذاتية وخفض مستوى القلق لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي لأسلوب حلّ المشكلات في تطوير المهارات، والتحكم بالانفعالات، وتحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة.

٢. دراسة باجرس (Pajares, 1996):

Self-efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students.

العنوان: معتقدات الكفاءة الذاتية في حلّ المسائل الرياضية للطلاب الموهوبين.

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التحقق من القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة في حلّ المشكلات الرياضية لدى طلبة المدارس الموهوبين المتوسطة.

العينة: تكونت العينة من (٦٦) طالباً من طلبة الصف الثامن من طلبة التعليم النظامي العاديين و (٢٣٢) من طلبة المدارس الموهوبين.

الأدوات: تقديم مساقات في مادة الرياضيات خلال يومين متتاليين، بالإضافة لتطبيق مقياس القلق ومقياس الكفاءة الذاتية.

النتائج: تبين أن الكفاءة الذاتية للطلبة الموهوبين ساهمت بالتنبؤ بالقدرة على حلّ المشكلات والقدرة المعرفية في الرياضيات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الطلبة الموهوبين أظهروا كفاءة ذاتية مرتفعة في الرياضيات، وكفاءة ذاتية مرتفعة في التعلم بالإضافة إلى مستويات قلق منخفضة في الرياضيات مقارنة بالطلبة العاديين في المدارس النظامية. وتفوقت الإناث الموهوبات على الذكور الموهوبين في الأداء لكن لم يكن هناك فروق في الكفاءة الذاتية المدركة.

٣. دراسة هرنانديز (Hernandez,1997):

Effect of Teaching Problem Solving Through Cooperative Learning Mathematics Achievement Attitude Toward Mathematics Self Efficacy and Metcognition.

العنوان: أثر تعلم حلّ المشكلات من خلال التعلم التعاوني على التحصيل في الكفاءة الذاتية الرياضية ومهارات ما وراء المعرفة.

الأهداف: معرفة أثر تعلم حلّ المشكلة من خلال طرق التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات والكفاءة الذاتية المدركة ومهارات ما وراء المعرفة.

العيّنة: تكونت من ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين و مجموعة ضابطة.

الأدوات: تمّ استخدام طرق التعلم التعاوني لتعلم حلّ المشكلة في تدريس المجموعتين التجريبتين: الأولى مختلطة (ذكور - إناث)، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد عمل الطلاب في مجموعات منفصلة من حيث الجنس، أما المجموعة الضابطة فتم التدريس لها باستخدام التعليم الشامل والذي تم التأكيد فيه على التنافس والعمل الفردي وتم قياس فاعلية الذات ومستوى التحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات في بداية التعلم وفي نهايته.

النتائج : عدم وجود فروق دالة في التحصيل أو الكفاءة الذاتية بين المجموعات وقد وجدت فروق دالة في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلاب في مجموع التعليم الشاملة(المواقف التنافسية).

٤. دراسة: بونج (Bong,1998):

Effects of Scale Differences on the Generality of Academic Self-Efficacy Judgments.

العنوان: تأثيرات اختلافات المعايير على عمومية أحكام الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الأهداف: المقارنة بين اثنتين من أكثر التقنيات المستخدمة على نطاق واسع لتقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

العينة: تكونت العينة من (٣٨٣) من طلاب المدرسة الثانوية من أربع مدارس في مدينة لوس أنجلوس.

الأدوات: استخدمت الباحثة المقياس القائم على حل المشكلات، واستقصاء استراتيجيات الدافعية للتعلم.

النتائج: كشفت نتائج الدراسة أن المقياس لا يقيسان نفس الشيء بالضبط، وأن العلاقة بين الكفاءة الذاتية اللفظية المدركة وكفاءة ذات الرياضيات المدركة كانت أقوى بدرجة ملحوظة مع التقنية القائمة على المشكلات أكثر من تقنية استراتيجيات الدافعية للتعلم.

٥. دراسة سترلينكس (Stralnieks, 2003):

The Relationship of Students domain Specific Self – Concepts and Self – Efficacy to Academic Performance.

العنوان: العلاقة بين مفاهيم الذات في مجالات معينة، والكفاءة الذاتية، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة.

الأهداف: تقييم العلاقة بين المفاهيم الذاتية في مجالات معينة لدى الطلبة، ومعتقدات الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة.

العينة: عينة مكونة من (١٤٩٤) طالباً من طلبة المدارس المتوسطة.

الأدوات: استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد لـ (Bracken,1992) لتقييم التصورات الذاتية للطلاب ضمن (٥) مجالات مختلفة (الأسرة، المجتمع، التأثير، القدرة، الإنجاز الأكاديمي)، ومقياس الكفاءة الذاتية لـ (Bandura,1989) لتقييم معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب ومدى كفاءة إنجازهم الأكاديمي.

النتائج: أسفرت النتائج إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية يعتبران مكونين هامين للتحفيز والإنجاز، وأن مفهوم الذات الأكاديمي، ومعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم قوى تنبؤية مختلفة وفقاً للمجموعات البحثية المختلفة.

٦. دراسة: نوتا وسوريسي (Nota; Soresi, 2003):

An Assertiveness Training Program For Indecisive Students Attending An Italian University.

العنوان: فعالية برنامج تدريبي لتأكيد الذات للطلاب المترددين في حضور الامتحانات في الجامعة الإيطالية.

الأهداف: تصميم وتطبيق برنامج في تأكيد الذات للطلبة المترددين في اختيار بعض التخصصات الجامعية بقصد زيادة الكفاءة في تأكيد الذات.

العينة: تكونت العينة من (١٨) مشاركاً، (٤) ذكور و (١٤) إناث اختيروا من بين (٩٥٥) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في إيطاليا.

الأدوات: تم استخدام مقياس القرار المهني، ومقياس نمط اتخاذ القرار، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس الاهتمامات المهنية والوظيفية، بالإضافة إلى برنامج إرشادي يركز على وصف وتحليل المواقف المشكلة، وتمييز أنماط التكيف الفعال من التكيف غير الفعال لدى الطلبة والتكيف مع المواقف المشكلة باستخدام أسلوب تأكيد الذات وإدارة المواقف المشكلة باستخدام أسلوب مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات.

النتائج: بعد إجراء تحليل التباين المشترك دلت النتائج على أن إجراءات التدريب على تأكيد الذات أدت إلى انخفاض الشعور بالتوتر وعدم الارتياح؛ وذلك عندما مارسوا سلوك توكيد الذات في المواقف الاجتماعية والتعليمية المشكلة، حيث تعلم المشاركون تحليل المواقف المشكلة وجمع المعلومات وفحص أهدافهم الذاتية والتأكيد عليها من خلال نوعين من الإجراءات الإرشادية وهما: تقييم الذات ولعب الدور، كما أظهرت النتائج أن البرنامج يعمل على تحسين قدرة الطالب على اتخاذ القرار المهني المناسب، ويزيد من الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار العلمي والمهني.

٧. دراسة ناميونج وجيونج (Namyong & Gyoung, 2004):

The Effect of Problem- Solving Instruction on Children's Creativity and Self- Efficacy in the Teaching of the Practical Arts Subject.

العنوان: أثر تعليم حل المشكلات على الأطفال المبدعين والكفاءة الذاتية في تعليم الفنون العملية للأطفال.

الأهداف: هدفت إلى معرفة أثر أسلوب حل المشكلات على الكفاءة الذاتية لدى الأطفال المبدعين.

العينة: تألفت عينة الدراسة من (٦٦) طفلاً تم توزيعهم في مجموعتين: الأولى تجريبية (١٧ ذكور، ١٦ إناث)، والثانية ضابطة (١٦ ذكور، ١٧ إناث).

النتائج: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في الاختبار البعدي، واختبار المتابعة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى زيادة فاعلية البرنامج وتحسن مستوى الكفاءة الذاتية في اختبار المتابعة.

٨. دراسة هوفمان و سشراو (Hoffman; Schraw 2009) :

The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency.

العنوان: أثر الكفاءة الذاتية وقدرة الذاكرة النشطة على فاعلية حل المشكلات.

الأهداف: معرفة أثر معتقدات الكفاءة الذاتية وعمل الذاكرة على القدرة على حلّ المشكلات، وزمن الاستجابة ومقدار الكفاءة.

العينة: تكونت العينة من (٥٨) طالباً (١٦ ذكور ، ٤٢ إناث)، من طلبة علم النفس في جامعة جنوب أميركا.

الأدوات: تقديم مجموعة من المشكلات متدرجة الصعوبة من خلال تجربتين؛ بهدف اختبار فرضية الكفاءة التحفيزية التي تتبى بأن تحفيز معتقدات الكفاءة الذاتية يزيد من القدرة على حلّ المشكلات باستخدام استراتيجيات متطورة وجهد مركز.

النتائج: أوضحت النتائج أن هناك أثراً كبيراً للكفاءة الذاتية على الأداء والقدرة على حلّ المشكلات بفعالية وكفاءة أكثر؛ لكن محدودة الأثر مع الوقت، وأن الكفاءة الذاتية تعمل من خلال التفاعل مع الذاكرة العاملة من خلال التجربة.

٩. دراسة: بشيرات و بارتو (Besharat; Parto 2011):

The direct and indirect effects of self- efficacy and problem solving on mental health in adolescents: Assessing the role of coping strategies as mediating mechanism.

العنوان: الآثار المباشرة وغير المباشرة للكفاءة الذاتية المدركة وحلّ المشكلات على الصحة النفسية للمراهقين - تقييم دور استراتيجيات التكيف كآليات وسيطة.

الأهداف: دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حلّ المشكلات وأثرها على الصحة النفسية للمراهقين.

العينة: تكوّنت العينة من (٩١٤) طالباً (٤٢٨ ذكور و ٤٨٦ إناث).

الأدوات: مقياس الكفاءة الذاتية العامة (GSE) ومقياس حلّ المشكلات المجردة (PSI) ومقياس التكيف (CS) ومقياس الصحة العامة (GHQ) .

النتائج: كشفت النتائج أن الكفاءة الذاتية المدركة وحلّ المشكلات هما المسببان القويان والمباشران للصحة النفسية الجيدة لدى المراهقين.

ثانياً - تعقيب على الدراسات السابقة:

- باستعراض البحوث والدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة، يتضح أن جميعها اتفقت على أن الكفاءة الذاتية المدركة مكونٌ هامٌ في شخصية الفرد، ولها تأثيرها الواضح والمباشر في كافة الأنشطة الحياتية.

- معظم الدراسات أجمعت على أن الكفاءة الذاتية المدركة لها ارتباطها القوي بكافة الجوانب المختلفة للشخصية (العقلي، الاجتماعي، الجسمي، الانفعالي).

- استخدمت جميع الدراسات في هذا المجال تدخلاتٍ جماعيةً وقد ثبتت فعالية هذه التدخلات الجماعية في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة بصفة عامة.

- هناك اتفاقٌ بين معظم الدراسات على أن الكفاءة الذاتية المدركة قوة تنبؤية للتحصيل الدراسي والإنجاز، وهذا يثبت صحة وواقعية الدراسات التي قامت على أساس عمل برامج لتنمية وتقوية درجات الكفاءة الذاتية المدركة حتى يستطيع الطلاب من خلال ذلك رفع الأداء الأكاديمي.

- قامت معظم الدراسات السابقة بعمل برامج مؤسسة إما على نظرية العزو، أو على مهارة حلّ المشكلات، أو على مبادئ نظرية التعلّم الاجتماعي عن طريق استخدام نماذجٍ متنوعةٍ في الدراسات المذكورة لإثبات وبيان أفضل النماذج.

- وجدت بعض الدراسات فاعليةً لاستخدام برنامج التدريب التوكيدي في تحسين الكفاءة الذاتية كدراسة (مقدادي، ٢٠٠٣) ودراسة نوتا وسوريسي (Nota; Soresi, 2003)، كذلك فاعلية أسلوب حلّ المشكلات في تحسين الكفاءة الذاتية كدراسة (علي؛ عبدالله، ٢٠٠٣) و (الشيول، ٢٠٠٤) و (سليمان، ٢٠٠٧) وفاعلية أسلوب العزو كدراسة (الزق، ٢٠١١) وفاعلية أسلوب مهاجمة العبارات السلبية للذات في تحسين الكفاءة كدراسة (أبو ازريق؛ جردات: ٢٠١٣).

ثالثاً- ما استفادت منه الباحثة في بحثها من الدراسات السابقة.

- ١- الاطلاع على الجوانب التي تمّ التركيزُ عليها في هذه الدراسات، وعلى المتغيرات التي اهتمتُ بدراستها.
- ٢- الاطلاعُ على المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وفرضياته، ومعالجة النتائج.
- ٣- الإفادة من الدراسات السابقة في أسلوب اختيار مجتمع البحث وعينته وفي اختيار كلٍ من المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ٤- الاستفادة من المقاييس الخاصة بالكفاءة الذاتية المدركة بهدف تقديم وتطوير مقياس مناسب ومقنن على البيئة السورية.
- ٥- الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد البرنامج الإرشادي الحالي، من خلال التعرف على الأسس العلمية التي تقوم عليها البرامج المستخدمة في الدراسات السابقة، والإفادة من المنهجية في بناء هيكلية البرنامج الإرشادي الحالي.
- ٦- مقارنة نتائج البحث الحالي بالنتائج التي توصلتُ إليها الدراساتُ السابقة والمرتبطةُ بجوانبِ هذا البحث.
- ٧- التَّعرُّفُ على المزيد من تقنيات وأنشطة البرامج الإرشادية، وتحديد المدى الزمني اللازم للجلسات الإرشادية.
- ٨- الاستفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات في الدراسات السابقة، واستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب في البحث الحالي.

رابعاً- مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة:

نقاطُ الاتِّفاقِ بين البحثِ الحالي والدراسات السابقة:

من خلال ما جرى ذكره عن الدراسات السابقة يمكنُ القولُ:

- ١- اتفقَ البحثُ الحالي مع الدراسات السابقة على أهمية إعداد برامجٍ إرشاديةٍ وضرورتها لتنمية مهاراتٍ تساعد في تحسين الكفاءة الذاتية لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية.
- ٢- تشابه البحث الحالي مع الدراسات التجريبية السابقة في هدفه الذي يتمحور حول تنمية مهارات معرفية سلوكية للتعامل مع الكفاءة الذاتية المنخفضة .

٣- اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدامه لبعض المهارات لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة والتدريب عليها ك(والتعديل المعرفي لبعض الأفكار الخاطئة، وحلّ المشكلات).

نقاط الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

اختلفَ البحثُ الحاليُّ عن تلك الدراسات السابقة التي عرضتها الباحثة من خلال تنوع المهارات وتعددها في برنامجٍ واحدٍ يهدف إلى تنميتها لدى عينة البحث حيث شملّ عدة مهارات في برنامج واحد وتمثلت بالتدريب على مهارة (تأكيد الذات، مهارة العزو السببي للنجاح والفشل، مهارة حلّ المشكلات، التدريب على التفكير العقلاني، التدريب على مهارة حديث الذات الإيجابي).

-تعقيب:

مما تقدم تبين أهمية الاطلاع والاهتمام بالدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث، أو ما يشبه ذلك، سواءً أكان ذلك من خلال المنهجية المتبعة، أم من حيث الأهداف وأدوات البحث، أم حيث النتائج التي توصلت إليها، أم من حيث المقترحات التي أكدت على ضرورة تصميم برامج إرشادية في مجال الكفاءة الذاتية المدركة، كما أغنت الدراسات السابقة الأجنبية والعربية معلومات الباحثة من حيث تقديم الخلفية النظرية، والجانب شبه التجريبي، والتي اهتمت بها الباحثة لإعداد البرنامج الإرشادي، مستفيدةً من إيجابيات هذه الدراسات، ومن الجوانب التي أغفلتها، فضلاً عن الاستفادة من المنهجية العلمية، كما أنها مكّنت من إبراز أوجه الشبه والاختلاف ومناحي الجدة والإضافات في البحث، كم أنه مساهمة متواضعة في إلقاء الضوء على نظرية باندورا في التعلّم الاجتماعي، وتناول هذه النظرية بالدراسة والتطبيق من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية والاجتماعية.

خامساً - فرضيات البحث:

يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في (القياس البعدي) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في (القياس القبلي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي)، على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في (القياس البعدي) ومتوسط درجاتهم في (القياس المؤجل).

الفصل الرابع

"منهجية البحث وإجراءاته"

تمهيد.

أولاً - منهج البحث.

ثانياً - مجتمع البحث والعينة.

١-٢-١ - مجتمع البحث .

١-٢-٢ - عينة البحث.

ثالثاً: إجراءات البحث.

رابعاً - أداة البحث - إجراءات إعدادها - صدقها وثباتها.

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة صدقه وثباته.

خامساً - البرنامج الإرشادي:

١-٥ - التعريف بالبرنامج.

٢-٥ - الإطار المرجعي العام للبرنامج.

٣-٥ - أهمية البرنامج.

٤-٥ - أهداف البرنامج.

٥-٥ - تحديد طريقة جلوس الطالبات خلال تطبيق الجلسات الإرشادية.

٦-٥ - التجريب التطويري للبرنامج (أهدافه وإجراءات تطبيقه):

١-٦ - تحكيم البرنامج - أهدافه.

٢-٦ - التجريب الاستطلاعي للبرنامج الإرشادي.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل ما جرى صوغه من أسئلة وفرضيات وفقاً للمنهج المتبع في البحث إضافة إلى وصف العينة، وأدوات البحث، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته، وفيما يلي عرض لذلك.

أولاً - منهج البحث:

اتبع البحث الحالي " المنهج شبه التجريبي الذي يعد من أكثر المناهج ملائمة للهدف من البحث الحالي، والباحث لا يملك في البحث شبه التجريبي الضبط الكامل لمتحولات البحث، لذلك فإن هذه التقنيات شبه التجريبية المطورة للتعامل مع التهديدات التي يتعرض لها الصدق الداخلي والخارجي مفيدة في مثل هذه الدراسات " (حمصي، ١٩٩١: ١٧١).

والتصميم التجريبي المستخدم في هذا البحث هو تصميم القياس (القبلي - البعدي - المؤجل)، والقائم على استخدام مجموعتين متكافئتين من الطالبات، من الصف العاشر في مدينة حماة. ويهدف التصميم التجريبي هنا إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات بهدف تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، كما يراعي هذا المنهج ضبط الشروط المحيطة بالتجربة، كتحديد زمن التجربة حيث يكون متكافئاً بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ويتطلب أيضاً تحديد الشروط السيكموترية للعينة بدقة قبل بدء التجربة، وإعداد المقاييس والاختبارات حيث تكون درجتا صدقها وثباتها مقبولتين، والحرص على عزل أي مؤثرات غير ضرورية أو طارئة على التجربة (أبو علام، ٢٠٠٤ : ٢٠٩).

ثانياً - مجتمع البحث والعينة:**٢-١ - مجتمع البحث:**

يتكوّن مجتمع البحث من طلاب الصف الأول الثانوي العام في مدينة حماة وتتراوح أعمارهم بين (١٥-١٦) عاماً؛ وقد بلغ عدد أفراد هذا المجتمع (٤١٦٠) طالباً وطالبة، موزعين في (٣١) ثانوية في مدينة حماة، وقد اقتصرت عينة البحث على الإناث فقط؛ وبلغ مجتمع البحث للإناث فقط (٢٠٨١) طالبة، (١٧٥٠) طالبة في الفرع العلمي و(٣٣١) طالبة في الفرع الأدبي، موزعين في (٢٠) ثانوية في مدينة حماة، وذلك للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ حسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة حماة.

وقد خصّصت الباحثة العينة من الإناث دون الذكور، لعدم وجود مدارس مختلطة في مدينة حماة، ولصعوبة جمع الذكور والإناث في وقت واحد لخصوصية المدينة.

٢-٢- عينة البحث:

بهدف اختبار فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات تساعد على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة أتبعَت الخطوات التالية في اختيار المجموعة التجريبية والضابطة:

- تم الاعتماد على نتائج تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية، بعد أن قامت الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة السورية، في اختيار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- قامت الباحثة بتقسيم درجات المقياس إلى ثلاثة مستويات منخفضة ومتوسطٍ ومرتفعٍ وذلك حسب منحني التوزيع الطبيعي/ منحني غاوس/.

- تم تحديد الدرجة التي تعبر عن كفاءة ذاتية مرتفعة وهي من الدرجة (١٣٣ إلى الدرجة ١٨٠)، و كفاءة ذاتية متوسطة (٩١ إلى الدرجة ١٣٢)، و كفاءة ذاتية منخفضة وهي من الدرجة (٠ إلى الدرجة ٩٠).

- تمَّ حصرُ المدارس الثانوية للإناث في مدينة حماة، وقد بلغ عددها (٢٠) مدرسة.

- تم سحب العينة بالطريقة العشوائية العنقودية المتعددة المراحل، ثم اختيرت (١٠) مدارس ليتمَّ عليها المسحُ، للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لديهن، ثم تم سحب شعبة واحدة من طالبات الصف العاشر الأساسي من كل مدرسة، ثم تمَّ اختيارُ أقلِّ تلك الشعب مستوى في درجة الكفاءة الذاتية بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهم، فكانت مدرسة رياض نايف الجمال و مدرسة أحمد شيخ طه للإناث انظر ملحق(١).

- تم سحب المجموعة التجريبية بطريقة مقصودة (الإناث اللواتي حصلن على أدنى درجة على مقياس الكفاءة الذاتية) من مدرسة رياض نايف الجمال حيث بلغ عددها (١٣) طالبة تعرضت لبرنامج الإرشاد الجمعي، أما المجموعة الضابطة فتم اختيارها بنفس الطريقة السابقة من مدرسة أحمد شيخ طه وبلغت (١٥) طالبة لم تتعرض لبرنامج الإرشاد الجمعي.

- اختارت الباحثة متدربات المجموعة التجريبية من مدرسة واحدة؛ كي تتمكن الباحثة من جمع العينة في الوقت المحدد، ولكي يَكُنَّ من بيئة جغرافية واحدة بهدف التجانس.

وللتأكد من وجود التجانس بين المجموعتين قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الكفاءة الذاتية على عينة قدرها (١٣) طالبة في المجموعة التجريبية و(١٥) طالبة في المجموعة الضابطة وذلك

باستخدام اختبار(ت) للفروق بين متوسطات درجات العينات المستقلة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١)

فروق المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	تجريبية	١٣	٨٥,٩٣	٢,١٣	٢٦	١,٥٤	٠,١٤	غير دال إحصائياً
	ضابطة	١٥	٨٢,٦٤	٥,٦٥				

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٨٥,٩٣) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٨٢,٦٤) درجة. وهذا دليل التكاثر والتجانس بينهما من حيث المرحلة العمرية، والبيئة المدرسية، والتوحد في المشكلة المعالجة.

ثالثاً: إجراءات البحث:

تمّ تطبيق أدوات البحث على النحو التالي:

١- اختيرت عينه المتدربات وذلك بعد تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بهدف انتقاء العينة، ثم جرى تقسيمها إلى مجموعتين:

٢- مجموعة تمّ تطبيق البرنامج الإرشادي عليها وتدعى المجموعة التجريبية.

٣- مجموعة لم يتمّ تطبيق البرنامج الإرشادي عليها وتدعى المجموعة الضابطة.

٤- تمّ حساب الفروق بين نتائج القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تماثل المجموعتين.

٥- تمّ تطبيق البرنامج الإرشادي، على المجموعة التجريبية فقط.

٦- تمّ حساب الفروق بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

٧- تمّ حساب الفروق بين نتائج القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٨- تمّ إعادة القياس المؤجل بعد مرور (شهر) من الانتهاء من تطبيق البرنامج.

٩- تمّ حساب الفروق بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس المؤجل للتأكد من مدى فاعلية البرنامج

واستمرار مكاسبه الإرشادية للمجموعة التجريبية.

رابعاً- أداة البحث - إجراءات إعدادها - صدقها وثباتها:

مقياس الكفاءات الذاتية المدركة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس أنور الشبول (٢٠٠٤) لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، والذي طوره استناداً إلى الأدب النظري في الكفاءة الذاتية المدركة وبعض مقياس الكفاءة الذاتية ومنها، كمقياس سيرر (Sherer) لقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في دراسة الجبور (٢٠٠٢) ومقياس فاعلية الذات المدركة لـ داوود وحمدى (٢٠٠٠) .

ويتكوّن المقياس الحالي من (٦٠) فقرة بعضها مصاغٌ صياغةً موجبةً والبعض الآخر مصاغٌ صياغةً سالبةً، وموزعةً على سبعة أبعادٍ هي:

- ١- **البعد الانفعالي:** ويقاس ب(٨) فقراتٍ ويُعرّف باعتقاد الفرد بقدرته على التحكم بمشاعره وانفعالاته.
- ٢- **البعد الاجتماعي:** ويقاس ب (٨) فقراتٍ ويُعرّف باعتقاد الفرد بقدرته على بناء واستمرار علاقته مع الآخرين.
- ٣- **بعد الثقة بالذات:** ويقاس ب(١١) فقرةً وتشير فقراته إلى اعتقاد الفرد بقدرته في امتلاكه مهارات تخوله الاعتماد على نفسه.
- ٤- **البعد الأكاديمي:** ويقاس ب(١٠) فقرات وتشير فقراته إلى اعتقاد الفرد بقدرته الدراسية والأكاديمية.
- ٥- **بعد الإصرار والمثابرة:** ويقاس ب(٧) فقرات ويشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على عدم اليأس والاستسلام بل المثابرة في إنجاز المهام.
- ٦- **بعد الثقة بالآخرين :** و يقاس ب (٨) فقراتٍ وتشير فقراته حول اعتقاد الفرد بثقة الآخرين بقدراته.
- ٧- **البعد المعرفي:** ويقاس ب (٨) فقرات وتشير فقراته إلى اعتقاد الفرد بمعارفه العامة. والجدول () يبيّن توزع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (٢)

توزع العبارات على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

رقم البعد	أبعاد المقياس	أرقام البنود المعبرة عن البعد	عدد البنود
١	البعد الانفعالي	(١-٢٥-٣١-٣٧ اتجاه موجب) (١٠-١٩-٤٤-٥١ اتجاه سالب)	٨
٢	البعد الاجتماعي	(٢-٢٦-٣٢-٣٨-٤٥-٥٢ اتجاه موجب) (١١-٢٠ اتجاه سالب)	٨
٣	بعد الثقة بالذات	(٣-٨-٣٩-٤٦-٥٣-٥٧ اتجاه موجب) (١٢-١٧-٢٧-٣٣-٦٠ اتجاه سالب)	١١
٤	البعد الأكاديمي	(٤-٢١-٢٨-٣٤-٤٧-٥٤ اتجاه موجب) (٩-١٣-١٨-٤٠ اتجاه سالب)	١٠
٥	بعد الإصرار والمثابرة	(٥-١٤-٤١-٥٥ اتجاه موجب) (٢٢-٤٨-٥٨ اتجاه سالب)	٧
٦	بعد ثقة الآخرين	(٦-١٥-٣٥-٤٢ اتجاه موجب) (٢٣-٢٩-٤٩-٥٩ اتجاه سالب)	٨
٧	البعد المعرفي	(٧-١٦-٢٤-٣٠-٣٦-٤٣-٥٠ اتجاه موجب) (٥٦ اتجاه سالب)	٨

ويعتمد أسلوب الإجابة على هذه الفقرات التدرج الرباعي: لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة، ويصح المقياس بإعطاء الأوزان (٠،١،٢،٣)، للدرجات المذكورة سابقاً بالترتيب حين يكون اتجاه الفقرة إيجابياً، وتعكس الأوزان حين يكون اتجاه الفقرة سالباً.

وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس (١٨٠) درجة، وتُقسَّم العلامات على المقياس من (٠ إلى ٩٠) مؤشر على انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة، و(٩١ إلى الدرجة ١٣٢) كفاءة ذاتية متوسطة، و(١٣٣-١٨٠) كفاءة ذاتية عالية.

وبالنسبة لكل بعد تتراوح الدرجة على البعد الانفعالي والبعد الاجتماعي بين صفر و ٢٤، وبعد الثقة بالذات تتراوح درجاته بين صفر و ٣٣، أما البعد الأكاديمي بين صفر و ٣٠، وبعد الإصرار والمثابرة تراوحت

درجاته بين صفر و ٢١، وبعد ثقة الآخرين والبعد المعرفي تراوحت درجاته بين صفر و ٢٤ وهذه التفاوت في الدرجات يعود للتفاوت في عدد البنود لكل بعد.

الدراسة السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

١- صدق المقياس:

المقصود بالصدق هو أن يقيس الاختبار أو المقياس السمة أو القدرة أو الشيء الذي يدعي أنه يقيسه. وبهذا فإن الصدق يشير إلى مدى صلاحية الاختبار وصحته. ويدل صدق الاختبار على أمرين هما: ما لذي يقيسه الاختبار؟ وكيف ينجح في قياسه؟ والاختبار الصادق يكون ثابتاً وليس العكس (الدريدر، ٢٠٠٦: ١٧١).

وقد تمّ تقويم صدق المقياس في البحث كما يلي:

▪ الصدق المنطقي (صدق المحكمين): تمّ عرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة

التدريسية في كليات التربية بجامعة: (دمشق، البعث- حمص وحماة)، انظر الملحق (٢، ٣، ٤). والذين قاموا بتحكيم العبارات حيث تمّ تعديلها بحيث أخذت شكلها الأنسب، وقد وجّه السادة المحكمون الباحثة لمجموعة من التعديلات والإضافات على أسئلة المقياس، وإعادة الصياغة وذلك كما هو مبين في الملحق (٥).

▪ الصدق الظاهري: (Validity, Logical) :

ويتحقق من خلال ما يبدو في نظر المفوضين أنفسهم، وتظهر أهمية هذا الصدق في أن المقياس الذي يفترق إليه قد يثير استياء المفوضين، ويضعف دافعيتهم للأداء (ميخائيل، ٢٠٠١: ٢٦٢)، و تمّ التأكد من هذه النقطة في مرحلة التجريب الاستطلاعي بعرض المقياس على مجموعة من الطالبات في المستوى الدراسي نفسه ومناقشتهم في مدى وضوح أسئلة المقياس، وتعديل صياغة بعض الأسئلة التي وجدت الطالبات صعوبة في فهمها.

▪ صدق البناء الداخلي:

لما كانت فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تتوزع في (٧) أبعاد؛ فإن الارتباطات المحققة بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس تحدّد درجة التجانس الداخلي للمقياس، والذي يشير إلى مقدار ثبات المقاييس الفرعية؛ ولكونها تساعد على تحديد السلوك المراد قياسه، ولمعرفة فيما إذا كان يقيس سمة، أو خاصية واحدة، ولهذا يمكن تفسير النتائج بوصفها مؤشراً للصدق والثبات معاً (أبو علام، ٢٠٠٤

(٤٢٥)، وقد تم التحقق من صدق البناء الداخلي على عينة قوامها (١٢٣) طالبة والجدول التالي (٣) يوضح علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

جدول (٣)

علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

معامل الارتباط	البعد الفرعي للمقياس	رقم البعد
٠,٨٠**	البعد الانفعالي	١
٠,٨٠**	البعد الاجتماعي	٢
٠,٧٥**	بعد الثقة بالذات	٣
٠,٥٤**	البعد الأكاديمي	٤
٠,٧٤**	بعد الإصرار والمثابرة	٥
٠,٧٤**	بعد ثقة الآخرين	٦
٠,٦٧**	البعد المعرفي	٧

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

كذلك قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد، ومعامل ارتباط الفقرة بالمقياس ككل على عينة مؤلفة من (١٢٣) طالبة في مدينة حماة . والجدول (٤) يبين معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس بالبعد وبالدرجة الكلية للمقياس :

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس بالبعد وبالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	الفقرة	بالبعد	بالدرجة الكلية
أولاً: البعد الانفعالي			
١	١	٠,٦٣**	٠,٦١**
٢	١٠	٠,٦٥**	٠,٦٥**
٣	١٩	٠,٤٩**	٠,٣٥**
٤	٢٥	٠,٥٧**	٠,٣٧**
٥	٣١	٠,٦٧**	٠,٧٠**
٦	٣٧	٠,٥١**	٠,٣٣**
٧	٤٤	٠,٢٣**	٠,١٧*
٨	٥١	٠,٥٢**	٠,٢٩**
ثانياً: البعد الاجتماعي			
١	٢	٠,٦٢**	٠,٥٣**
٢	١١	٠,٦٤**	٠,٤٨**
٣	٢٠	٠,٧٣**	٠,٥١**
٤	٢٦	٠,٦٩**	٠,٥٢**
٥	٣٢	٠,٦٣**	٠,٥٤**
٦	٣٨	٠,٦٨**	٠,٦٠**
٧	٤٥	٠,٥٧**	٠,٤٥**
٨	٥٢	٠,٦٠**	٠,٥٥**
ثالثاً: بعد الثقة بالذات			
١	٣	٠,٤٣**	٠,٣٤**
٢	٨	٠,٤٩**	٠,٤٨**
٣	١٢	٠,٤١**	٠,٢٩**
٤	١٧	٠,٤٨**	٠,٢٩*

الرقم	الفقرة	بالبعد	بالدرجة الكلية
٥	٢٧	٠,٥١**	٠,٤٨**
			عندما أنظرُ للوراءِ أجدُ أنّ معظمَ قراراتي كانتُ بعيدةً عن الصواب.
٦	٣٣	٠,٤٨**	٠,٢٣**
			أجدُ صعوبةً في التعاملِ مع الأشياءِ التي يجدها الآخرون اعتيادية.
٧	٣٩	٠,٥٢**	٠,٥٢**
			أستطيعُ تذليلَ أيِّ عقبةٍ حياتيةٍ اعتياديةٍ.
٨	٤٦	٠,٢٧**	٠,٣٩**
			أنا إنسانٌ خيّرٌ وطيبٌ .
٩	٥٣	٠,٥٢**	٠,٣٤**
			أقبلُ نفسي كما أنا بقوتي وضعفي.
١٠	٥٧	٠,٤٩**	٠,٣٨**
			أعتمدُ على نفسي في القراراتِ المهمةِ.
١١	٦٠	٠,٨٧**	٠,٢٩*
			هناك مهاراتٌ كثيرةٌ أعجزُ عن تحقيقها.
رابعاً: البعد الأكاديمي			
١	٤	٠,٤٢**	٠,٤٠**
			أعتقدُ أنني ذكي.
٢	٩	٠,٣١**	٠,٣٢**
			أجدُ صعوبةً في تحضيرِ دروسي.
٣	١٣	٠,٥٠**	٠,٤٧**
			سمعتي بينَ زملائي أنني فاشلٌ دراسياً.
٤	١٨	٠,٥٠**	٠,٣٦**
			أعتقدُ أنّ النجاحَ المدرسيَّ من خصائصِ الفاشلين في الحياة.
٥	٢١	٠,٢٧**	٠,١٧*
			أنجزُ واجباتي المدرسيةَ أولَ بأول.
٦	٢٨	٠,٥١**	٠,٤٩**
			يعاملني المعلمون على أنني من الطلابِ الجيدين.
٧	٣٤	٠,٣٩**	٠,٠٢٧*
			أحبُ الموضوعاتِ العلميةَ في الدراسة.
٨	٤٠	٠,٣٦**	٠,٤٣**
			لا تستهويني الموضوعاتُ الأدبيةُ والإنسانيةُ.
٩	٤٧	٠,١٩*	٠,٢٢*
			أستطيعُ الاستفادةَ من المصادرِ الموجودةِ داخلَ المدرسةِ وخارجها لخدمةِ دراستي.
١٠	٥٤	٠,٤٢**	٠,٧٠**
			أستطيعُ التخطيطَ لاختيارِ الفرعِ الدراسي الذي يناسبُ قدراتي(علمي، أدبي، زراعي، صناعي..)

الرقم	الفقرة	بالبعد	بالمقياس
خامساً: بعد الإصرار والمثابرة			
١	٥	أستطيعُ تنفيذَ الخططِ التي أضعتها للقيام بشيءٍ ما.	٠,٣٩**
٢	١٤	أحققُ أهدافي بعدَ أن أحاولَ عدَّةَ مراتٍ.	٠,٣٠**
٣	٢٢	أتركُ المهامَ أو الأعمالَ قبلَ إتمامِها.	٠,٤٣**
٤	٤١	يدفعُني الفشلُ للعملَ باجتهادٍ أكبرَ.	٠,٤٢**
٥	٤٨	أترجعُ بسهولةٍ عندما تواجهُني المشكلاتُ.	٠,٣٧**
٦	٥٥	لدي القدرةُ على الصبرِ والتحمُّلِ في مواجهةِ الصعابِ.	٠,٥٦**
٧	٥٨	أنتقلُ من عملٍ أو مهمةٍ إلى أخرى دونَ أن أكملَ أيَّ منها.	٠,٥٠**
سادساً : بعد ثقة الآخرين			
١	٦	أعتقدُ أنني موقعُ ثقةِ الذين أتعاملُ معهم.	٠,٦٤**
٢	١٥	أستطيعُ أن أقنعَ أيَّ شخصٍ بوجهةِ نظري.	٠,٥٢**
٣	٢٣	عندما أتعاملُ معَ الناسِ أجدهم يستخفُّون بي.	٠,٤٧**
٤	٢٩	إذا لم أنجحُ في جعلِ الآخرين يفعلون ما أريدُ ألجأُ إلى الكذبِ.	٠,٣٣**
٥	٣٥	أنا موضعُ احترامِ الناسِ الذين حولي.	٠,٦٥**
٦	٤٢	أصدقائي يتقون بقراراتي.	٠,٤٧**
٧	٤٩	لا أحدٌ يأخذُني مأخذَ الجدِّ.	٠,٢٣**
٨	٥٩	لا يؤثرُ غيابي أو وجودي على مَنْ هم حولي.	٠,٣٥**
سابعاً: البعد المعرفي:			
١	٧	معلوماتي العامة واسعة.	٠,٤٤**
٢	١٦	أستمتعُ بجلِّ الألبازِ والحزازيرِ.	٠,٤٢**
٣	٢٤	يعجبني فهمُ كيفيةِ عملِ الأشياءِ.	٠,٤٧**
٤	٣٠	أجيدُ الإطلاعَ على الكتبِ والمقالاتِ العلميةِ.	٠,٣٤**
٥	٣٦	أعتقدُ حقيقةً أنَّ الكتابَ خيرُ جليسٍ.	٠,٤٩**

الرقم	الفقرة	بالبعد	بالمقياس
٦	٤٣	٠,٥٤**	٠,٤٨**
٧	٥٠	٠,٤٦**	٠,٣٠**
٨	٥٦	٠,٤٢**	٠,١٨*

بالعودة إلى نتائج الجدول رقم(٤) يتبين أنّ معاملات ارتباط فقرات البعد الانفعالي بالبعد الانفعالي تراوحت بين (٠,٢٣ - ٠,٦٧). في حين تراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد الاجتماعي بالبعد الاجتماعي بين (٠,٥٧ - ٠,٧٣) وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد الثقة بالذات ببعدها بالذات بين (٠,٢٧ - ٠,٨٧). ومعاملات ارتباط فقرات البعد الأكاديمي بالبعد الأكاديمي تراوحت بين (٠,١٩ - ٠,٥١). وأن معاملات ارتباط فقرات بُعد الإصرار والمثابرة ببعدها بالإصرار والمثابرة تراوحت بين (٠,٤١ - ٠,٧١) وأن معاملات ارتباط فقرات بعد ثقة الآخرين ببعدها بثقة الآخرين تراوحت بين (٠,٤١ - ٠,٧١) وأخيراً تراوحت معاملات ارتباط البعد المعرفي بالبعد المعرفي بين (٠,٤٢ - ٠,٦٦) .

كما يلاحظ أيضاً من الجدول (٤) أنّ معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل تراوحت بين (٠,٧٠ - ٠,١٧) وهي دالة عند (٠,٠٥ و ٠,٠١) وهذا يشير إلى صلاحية المقياس واستخدامه في البحث.

ثبات المقياس:

وقد تمّ حساب ثبات المقياس في البحث كما يلي:

١. طريقة التجزئة النصفية Split Halfes :

حُسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لعبارات المقياس، على عينة خاصة بالصدق والثبات قوامها (١٢٣) طالبة ، باستخدام معادلة سبيرمان- براون Sperman- Brawon والتي تفيد بالتنبؤ بمعامل الثبات الكلي للمقياس، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٨=٠,٧٨)، وهو معامل ثبات مرتفع.

٢. ألفا كرونباخ- للاتساق الداخلي Alpha Cronbach For Internal Consistency :

وقد تم التحقق من الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي على عينة قوامها (١٢٣) طالبة، فتراوحت ما بين (٠,٧٢) و(٠,٦٣) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) والجدول (٥) يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لكل بعد مع فقراته في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

معامل ألفا كرونباخ	البعد الفرعي للمقياس	رقم البعد
٠,٧٢	البعد الانفعالي	١
٠,٧٥	البعد الاجتماعي	٢
٠,٦٧	بعد الثقة بالذات	٣
٠,٦٣	البعد الأكاديمي	٤
٠,٧٣	بعد الإصرار والمثابرة	٥
٠,٧٤	بعد ثقة الآخرين	٦
٠,٧٣	البعد المعرفي	٧
٠,٧٨	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة جيدة و بدرجة مقبولة لأغراض البحث.

خامساً: البرنامج الإرشادي:

٥-١- التعريف بالبرنامج:

عبارة عن منظومة من الإجراءات المخططة والمنظمة في ضوء أسس علمية؛ لتقديم الخدمات الإرشادية للطالبات ذوات الكفاءة الذاتية المنخفضة، بهدف تنمية وتعزيز الكفاءة الذاتية المدركة لديهن، ويستند البرنامج إلى مبادئ وتقنيات نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، وعلى الدمج بين التقنيات السلوكية، والمعرفية المتمثلة بالتمثلية ولعب الدور وإعطاء التعليمات الذاتية والمناقشة والحوار والتعزيز والواجبات المنزلية، بهدف التدريب على بعض المهارات التي تركز عليها الكفاءة الذاتية المدركة وهي : استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية لتعزيز الكفاءة الذاتية ومهارة حديث الذات الإيجابي، بالإضافة إلى التدريب على مهارة حلّ المشكلات ومهارة تأكيد الذات ومهارة العزو السببي، وقد تم إعداد البرنامج الإرشادي وفق الخطوات التالية :

- الاطلاع على عددٍ من الكتب الإرشادية منها: (باترسون، ١٩٩٠)، (إبراهيم، ١٩٩٤)، (الشناوي، ١٩٩٦)، (العاسمي، ٢٠٠٢)، (العاسمي، ٢٠٠٩)، (سعفان، ٢٠٠٦).
- الاطلاع على بعض الكتب عن العلاج المعرفي السلوكي للاستفادة من تقنياته التجريبية منها ، من هذه الكتب (الظاهر، ٢٠٠٤) و (كورين؛ رودل، ٢٠٠٨).
- الاطلاع على عدد من البرامج الإرشادية التي اهتمت بالكفاءة الذاتية المدركة لدى فئاتٍ مختلفةٍ من الأفراد منها: (بدوي، ٢٠٠١)، (مقدادي، ٢٠٠٣)، (الشبول، ٢٠٠٤)، (Poynton et., 2006)، (الحبشي، ٢٠٠٧) و (Besharat; Parto 2011)، (عبد الرحمن، ٢٠١٢) (أبو ازريق ؛ جردات، ٢٠١٣).
- الانتهاء بآراء الأساتذة والمختصين في مجال الإرشاد والبرامج التجريبية التي أعدت برامج عن الكفاءة الذاتية بهدف تنميتها وتحسينها.
- خبرة الباحثة من خلال عملها سابقاً كمرشدة نفسية في الملجأ الإسلامي لكفالة الأيتام؛ حيث أعدت بعض البرامج الإرشادية التي تعتمد على التقنيات السلوكية والمعرفية لعلاج بعض المشكلات السلوكية لأطفال الملجأ.
- تحديد الفئة المستهدفة.
- تحديد المسوّغات والأساس المنطقي لكلّ جلسة.
- تحديد أهداف البرنامج وأهداف الجلسات، حيث تمّت صياغة مجموعةٍ من الأهداف بعبارةٍ سلوكيةٍ؛ وذلك بالنسبة لكلّ جلسةٍ من جلسات البرنامج.

- تحديد عدد الجلسات وتسلسلها، حيث تمّ تحديدها (١٥) جلسة بمعدل (٣) جلسات في الأسبوع، مدة الجلسة تتراوح بين (٦٠-٨٠) دقيقة، جرى من خلالها تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك بالإضافة إلى جلسة أولية لتطبيق مقياس البحث على متدربات المجموعة التجريبية والضابطة، و جلسة بعد (شهر) من تطبيق البرنامج (التقييم المؤجل).
- تحديد المهارات التي سيتم تدريب متدربات المجموعة التجريبية عليها وإكسابهن لها.
- تحديد الإجراءات والتدريبات على نحو تفصيلي، وتوزيع الوقت المخصص لكل جلسة حسب الأنشطة والتدريبات المخصصة لكل جلسة.
- تحديد الأساليب والفنيات المستخدمة في كل جلسة.
- قامت الباحثة بتخصيص (خمس دقائق) لمراجعة الجلسة السابقة، (١٥) دقيقة الأولى لتصحيح الواجب المنزلي، (خمس دقائق) لتحديد الواجب المنزلي القادم، و(خمس دقائق) لتلخيص الجلسة وتقديم التغذية الراجعة، و(خمس) دقيقة للتقييم.
- اختيار المكان الذي سينفذ فيه البرنامج.
- تحديد الواجب المنزلي.
- تقويم البرنامج ونتائج التدريب.
- البناء والتنظيم للبرنامج الإرشادي : وقد حرصت الباحثة في إعداد البرنامج الإرشادي على مراعاة ما يلي:

- التنظيم الجيد لمواد البرنامج.

- أن يتضمن البرنامج خبراتٍ توضح للطالبات أهمية ومدى الاستفادة من هذا البرنامج في شتى مجالات حياتهن.

- أن يعتمد البرنامج على أمثلة واقعية نابعة من اختيار العينة حتى يكون ذلك دافعاً جيداً لأفراد العينة.

- أن تتميز جلسات البرنامج بالحيوية بحيث تستثير لدى متدربات المجموعة التجريبية؛ الانتباه والتركيز، لأنها تمس واقع حياتهن وتتعلق بأهم جوانب الشخصية.

- أن يراعي البرنامج التسلسل المنطقي في جلساته، حيث راعت الباحثة أن تكون جلسات البرنامج متتابعة وحرصت على أن يكون هناك ارتباط بين الجلسات.

- أن يكون البرنامج قائماً على أساس فهم الفئة التي يطبق عليها البرنامج فهماً جيداً.

- أن يراعي البرنامج الفروق الفردية بين الطالبات، حيث اشتمل البرنامج على أنشطة وأمثلة متنوعة.

- أن يكون هناك توازن في الأنشطة بحيث لا يطغى بعض الأنشطة على البعض الآخر، وأن يكون هناك تكامل وترابط فيما بينها.

- أن يشتمل البرنامج على أدواتٍ سهلةٍ ومناسبةٍ، حيث اتّسمتِ أنشطة وواجبات البرنامج بسهولة التطبيق وعدم احتياجها لعمليات عقلية معقدة.

٥-٢- الإطار المرجعي العام للبرنامج:

وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول : لمن ؟ (عينة البرنامج):

- ١- وُجه البرنامجُ الإرشادي إلى مجموعةٍ من الطالبات في الصف الأول الثانوي، ممن حصلن على درجة منخفضة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة .
- ٢- تضمن العدد الفعلي الذي خضع للبرنامج (٢٨) طالبة، (١٣) تجريبية و(١٥) ضابطة.
- ٣- تراوحت أعمار الطالبات اللواتي خضعن للبرنامج التدريبي بين (١٥-١٦) عاماً.
- ٤- المدرسة التي تم فيها التطبيق هي إحدى المدارس الثانوية والتابعة لمديرية التربية في حماة وتعرف باسم (رياض نايف جمال) للعينة التجريبية، ومدرسة (أحمد شيخ طه) للعينة الضابطة.

السؤال الثاني :ماذا:

ما الذي يمكن تقديمه للمستفيدات من هذا البرنامج حتى يحقق البرنامجُ الأهداف اللاحقَ تحديدها؟ ومضمون الإجابة على هذا السؤال يتحدد بترجمة الأهداف السلوكية الخاصة بكل مجالٍ إلى أنشطةٍ تربوية، والعمل على تحقيق التناغم والتكامل فيما بينها، كما لو كانت جلسات البرنامج موقفاً حياتياً كاملاً.

السؤال الثالث: متى:

أي متى سيتم تقديم البرنامج ؟ وتحديد مدة تطبيقه، ومدة عرضه وتنفيذه وتقييمه.

واستغرق تطبيق البرنامج (خمسة أسابيع) بواقع (١٥) جلسة، وتراوحت المدة الزمنية للجلسة الواحدة ما بين (٦٠-٨٠) دقيقةً تخللها فترةٌ قصيرةٌ من الراحة.

بعد نهاية البرنامج الإرشادي قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس البحث على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

بالنسبة لجلسة المتابعة (القياس المؤجل) اتفقت الباحثةُ مع المتدربات المجموعة التجريبية على موعدها.

السؤال الرابع: لماذا ؟ (أهمية و أهداف وعناصر البرنامج):

اعتمدت الباحثة في البرنامج الذي أعدته على الإرشاد الجماعي، فهو أسلوب إرشادي تقدّم فيه خدمات الإرشاد النفسي لعدد من المسترشدين لا يقل عددهم عن (٣) أعضاء، اجتمعوا معاً بشكل طوعي ليشكلوا جماعة إرشادية لتنظيم رسمي متفقٍ عليه؛ ولها أهداف متفقٌ عليها أيضاً وتسعى الجماعة إلى إحداث التغيير في أفكار الأعضاء واتجاهاتهم وسلوكياتهم؛ بغرض تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي وتمتعهم بالصحة النفسية (سعفان، ٢٠٠٦: ٤٤).

وقد تمّ اختيار هذا الأسلوب الإرشادي للبرامج بسبب:

- وجود المكان المناسب.
- توافر العدد المناسب من الأفراد لقيام الجماعة الإرشادية.
- أهمية التفاعل الدينامي بين أفراد الجماعة لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.
- إن الموقف العلاجي الجماعي يُنشِط اجتماعياً وعقلياً وانفعالياً ويسهل التنفيس والتعبير عن المشكلات، ويزيد الشعور بالانتماء وإدراك التشابه مع الآخرين (الفرخ، وتيم، ١٩٩٩، ص ١٧٣).

٥-٣- أهمية البرنامج:

- إنه يستند على أساس نظري علمي هو نظرية الكفاءة الذاتية والتي يرجع الفضل الأول في تطويرها ل باندورا (Bandura, 1977).
- يمكن تطبيق هذا البرنامج بصورة فردية أو جماعية.
- عند تطبيق هذا البرنامج بصورة جماعية تتاح الفرصة للمناقشة الجماعية بين الطالبات وملاحظة النماذج السلوكية، مما يساعد على زيادة استبصار المجموعة التجريبية بقدراتهن وإمكانياتهن.
- بعد انتهاء جلسات البرنامج يتوقع أن تتشكل لدى عضوات المجموعة اعتقادات منطقية ومقبولة في كفاءتهن، مما يساعدهن بعد ذلك في التحكم الذاتي في أفكارهن، ومعتقداتهن، وانفعالاتهن، وما يصاحب ذلك كله من تغيرات سلوكية ومعرفية.
- كما تأتي أهمية البرنامج من المرونة والتنوع في المهارات المتضمنة فيه، وهو ما يؤدي إلى إمكانية الاقتصار على بعض المهارات والجلسات الإرشادية فيه وذلك حسب حاجة الطالبات الخاضعات لجلسات البرنامج دون أن يؤدي ذلك إلى الخلل في بناء البرنامج.
- تم اختيار المشكلات بشكل تربوي من واقع الحياة اليومية؛ لتستفيد متدربات المجموعة التجريبية من هذه المشكلات؛ لأنها حقيقية ومعبرة عن حاجاتهن وميولهن واهتماماتهن.

○ تم صياغة البرنامج بشكلٍ موجهٍ تجاه تحسين قدرة المتدربات في المجموعة التجريبية على حل مشكلاتهن بطريقة فردية أو جماعية.

٥-٤- أهداف البرنامج:

من أبرز معالم أيّ برنامج وضوح أهدافه وتسلسلها وتحديدها، ويعتبر التحديد الواضح والدقيق للأهداف من أهم خطوات تصميم أي برنامج.

أ- الهدف الرئيسي للبرنامج: يسعى هذا البرنامج على نحو عام إلى تطوير مهاراتٍ تساعد على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول الثانوي واللواتي تتراوح أعمارهن بين (١٥-١٦).

ب- الأهداف التعليمية للبرنامج: تتمثل في تبصير المتدربات بما يحملنه من أفكارٍ ومعتقداتٍ إيجابيةٍ وسلبيةٍ حول ذواتهن والعالم والآخرين، وكذلك بتحديد مستوى وطبيعة إدراكهن لذواتهن، ومدى ما تملكنه من اعتقاداتٍ في قدراتهن على الإنجاز والتحصيل.

ت- الأهداف المعرفية للبرنامج: يتوقع أن يحقق البرنامج الأهداف التالية:

١- الكشف عن الأفكار والمفاهيم غير الواقعية المرتبطة بذات المتدربة وقدراتها، وتصحيحها وتعديلها بأفكارٍ ومفاهيمٍ أكثر موضوعيةً ومنطقيةً، وتحقيق الحوار الذاتي الإيجابي بعيداً عن التشويه الإدراكي، مما يجعل المتدربة أكثر قدرةً على الإنجاز والتحصيل والتفكير الإيجابي الذي تواجهه من خلاله ما يعترضها من مشكلاتٍ ومواقفٍ دراسيةٍ واجتماعيةٍ وحياتيةٍ ضاغطة .

٢- اكتشاف الأسباب التي تكمن وراء الاعتقادات غير المنطقية والعبارات السلبية الداخلية، وإحلال بدلٍ منها اعتقاداتٍ منطقيةً إيجابيةً خاصةً فيما يتعلق بقدراتهن وإمكانيتهن الأكاديمية.

٣- تعديل الاعتقادات غير العقلانية على الأقل، بما يساعد متدربات المجموعة على رؤيةٍ حقيقيةٍ للمواقف الأكاديمية والحياتية التي يمررن بها.

٤- تعديل السلوك غير المرغوب فيه، أو على الأقل تبني سلوكٍ متوافقٍ مع كافة المواقف الضاغطة التي تتعرض لها عضوات المجموعة التجريبية.

٥- تدريب المتدربات على الحديث الإيجابي مع ذواتهن، وتشجيعهن على استخدام عباراتٍ لمواجهة المواقف التي يشعرن بها.

٦- مساعدة الطالبات في استخدام طرائقٍ علميةٍ بسيطةٍ لحلّ مشكلاتهن، ومساعدتهن على تبني أسلوبٍ حلّ المشكلات كطريقةٍ للتفكير المنطقي.

٧- تدريب المتدربات على العزو الداخلي لرفع مستوى الإحساس بالكفاءة الذاتية المدركة لديهن.

٨- إكساب المتدربات الوعي في سلوكياتهن التأكيدية وغير التأكيدية، وتدريبهن على التعامل مع المشكلات بشكلٍ تأكيديّ.

٩- تطوير مهارات المتدربات في التعبير عن رغباتهن واهتماماتهن ومشاعرهن وأفكارهن وآرائهن، دون مضايقة لأنفسهن أو للآخرين.

ث- الأهداف السلوكية للبرنامج: يُتوقع أن يحقق البرنامج الهدف الآتي:

ممارسة المهارات التي جرى التدريب عليها (خارج الجلسات الإرشادية) في مواقف واقعية وحياتية، من خلال نشاط المتدربات في المدرسة، والمنزل، وعلاقتهم مع أقرانهم، كي يكتسبن المهارات وتنقل من القصديّة إلى التلقائية، كمهارة توكيد الذات وكيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المحبطة .

٥-٥- تحديد طريقة جلوس الطالبات خلال تطبيق الجلسات الإرشادية:

تم تحديداً شكل جلوس أفراد العينة على شكل حرف "U"، فهو من أفضل أشكال الجلوس المعتمدة لتطبيق هذه البرامج الإرشادية، وهو يسمح لكل المتدربات والباحثة بتحقيق التواصل الفعال بين بعضهم بعضاً، ويسمح لهم بمشاهدة وسائل العرض المستخدمة، مثل البطاقات والسبورة، بشكلٍ واضحٍ ومريح.

٥-٦- التجريب التطوري للبرنامج (أهدافه وإجراءات تطبيقه):

تم تطوير البرنامج من خلال الخطوات التالية:

٦-١- تحكيم البرنامج- أهدافه:

- التعرف إلى مدى ملائمة الإجراءات والأنشطة لتحقيق أهداف الجلسة.
- التعرف إلى مدى صلاحية البرنامج لتحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها.
- التعرف إلى مدى كفاية عدد الجلسات والزمن الضروري للجلسة.
- الاستفادة من آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم بشأن البرنامج وما يتضمنه من إجراءات و أنشطة ومهارات، لتحقيق أهداف البرنامج وأهداف كل جلسة.

وقد عرضت الباحثة البرنامج بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين (انظر الملحق رقم ٦)، وقد أجريت التعديلات المطلوبة وفقاً لتعليمات الأساتذة المحكمين للبرنامج، وتضمنت التعديلات ما يأتي:

ملاحظات متعلقة بالأهداف:

- إعادة صياغة الأهداف بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

-مراجعة أهداف بعض الجلسات كونها أوسع من أن تطبق ضمن الزمن المحدد وفق عدد المتدربات.

ملاحظات متعلقة بزمن البرنامج:

- إعطاء فترة زمنية كافية لكل تمرين.
- زيادة المدة الزمنية للجلسات .

ملاحظات متعلقة بعدد الجلسات والمهارات:

- زيادة عدد الجلسات لمهارتي حلّ المشكلات وتأكيد الذات.
- التوسع أكثر في التدريب على مهارة التفكير العقلاني.
- حذف جلسات التدريب على مهارة تحديد الأهداف والثقة بالنفس.
- إعادة ترتيب بعض الجلسات حسب التسلسل المنطقي للمهارات.

٦-٢ - التجربة الاستطلاعي للبرنامج الإرشادي:

☒ أهداف التطبيق الاستطلاعي:

- تعرّف نقاط الضعف ونواحي القصور في البرنامج وإجراءاته للعمل على تلافيها، في أثناء التطبيق على المجموعة التجريبية.
- تعرّف الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة على تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية والعمل على استدراكها.
- تعرّف مدى ملائمة مضمون البرنامج والفنّيات المستخدمة للفئة المستهدفة بالتدريب.
- التأكد من مدى ملائمة الزمن من حيث مدة الجلسة والزمن اللازم لكل إجراء تدريبي في الجلسة، والفاصل الزمني بين كل جلسة من جلسات البرنامج.
- تعزيز قدرة الباحثة في إدارة جلسات البرنامج من حيث الوقت وتنفيذ الأنشطة وكيفية التعامل مع بعض المواقف الطارئة التي قد تحدث أثناء التدريب.
- تحديد الواجب المنزلي لكل جلسة.
- تحديد طريقة جلوس المتدربات.
- تقويم البرنامج ونتائج التدريب.

✘ إجراءات التطبيق الاستطلاعي التجريبي:

بعد الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة للبرنامج، قامت الباحثة بالتجريب الاستطلاعي للبرنامج على عينةٍ مشابهةٍ للعينة التجريبية، حيث تكونت من (عشرة) طالباتٍ من الصف الأول الثانوي في حماة ولديهنَّ مستوى كفاءةٍ ذاتيةٍ منخفضةٍ، وقد جرت الدراسة (ما بين ٢٠ أيلول ولغاية ٢٣ تشرين الثاني في عام ٢٠١٥)، وذلك بمعدل (جلستين) أسبوعياً واستمر التطبيق مدة شهرين تقريباً. وتمَّ تطبيقُ جميعِ جلسات البرنامج، وكلِ الإجراءات المخطط لها.

وقد جرى التنفيذ في مدرسة (أحمد شيخ طه)، وطُبقت جلسات البرنامج وفقاً للإجراءات والتدريبات المتضمنة فيه، وقد استفادت الباحثة كثيراً من هذه التجربة الاستطلاعية من خلال تجاوب المتدربات معها واكتسابهن للمهارات الموجودة في البرنامج وتقييمهن للبرنامج في الجلسة الخيرة.

وقد قامت الباحثة في ضوء التجريب الاستطلاعي للبرنامج بما يأتي:

- تطبيق البرنامج بمعدل ثلاث جلساتٍ أسبوعياً بناءً على آراء أفراد العينة.
- دمج الجلسة العاشرة والحادية عشرة بخصوص مهارة حديث الذات الإيجابي بجلسة واحدة، نظراً لتكرار هذه المهارة في جميع المهارات.
- وجوبُ الالتزام بالوقت المحدد تماماً لكلِّ إجراءٍ وعدمُ الدخول في نقاشاتٍ مطوّلةٍ.
- إعادة ترتيب بعض الجلسات.
- ضرورة وضع بدائل من التمارين والنشاطات لتقديمها في حال عدم التمكن من تقديمها.
- ضرورة الالتزام بوقتٍ تراوح بين الـ(٦٠-٨٠ دقيقة) بينما كان الـ(٩٠-١٢٠) دقيقة، فقد تبين أنّ هذا الوقت مناسبٌ لتطبيق إجراءات الجلسة الإرشادية وفتياتها الإرشادية، وتحقيق أهدافها، كذلك تبين أنّ الوقت إن كان أطول من ذلك فإنه يسبب الجهد والتعب للطالبات المشاركات.
- إعداد دليل للبرنامج ليقدم مع بداية التطبيق يتضمنُ معلوماتٍ عن الأمور الإجرائية للتطبيق (مكان التنفيذ- تاريخ التنفيذ- توقيت تنفيذ الجلسات- أهداف البرنامج- عدد جلساته- عنوان الجلسة)، إضافةً إلى معلومات نظرية موجزةٍ عن مضمون كل جلسةٍ لمساعدة المتدربات في متابعة نشاطات وتمرين البرنامج. انظر ملحق (١٢)
- توفير وسائلٍ تساعد في عملية التدريب، وتأمين المادة المكتوبة للمتدربات (كالنشرات التثقيفية)، والفيديو.
- ضرورة التواصل مع الأهل، وأخذ موافقتهم بشأن موعد الجلسات بعد انتهاء الدوام الرسمي إن أمكن، وبشان تصوير الجلسات.

الفصل الخامس

العمل شبه التجريبي وإجراءات تطبيق البرنامج

تمهيد.

أولاً- خطوات تنفيذ العمل التجريبي وإجراءات تطبيق البرنامج.

١- مرحلة القياس القبلي.

٢- مرحلة تطبيق البرنامج.

٢-١- آلية سير فعاليات الجلسات الإرشادية.

٢-٢- الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج.

٣- مرحلة القياس البعدي.

٤- مرحلة القياس المؤجل.

٥- تقويم البرنامج ونتائج التدر

٦- الأنشطة المستخدمة في البرنامج.

ثانياً- عرض لجلسات البرنامج.

ثالثاً- الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق جلسات البرنامج.

رابعاً- العوامل التي ساعدت الباحثة على تطبيق البرنامج.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمهيد:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج بصورته النهائية، وإجراء الدراسة الاستطلاعية، تم تطبيق البرنامج على العينة المستهدفة بالبحث.

أولاً- خطوات تنفيذ العمل التجريبي وإجراءات تطبيق البرنامج.

١- مرحلة القياس القبلي:

حيث جرى تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وكان الهدف من ذلك اختيار متدربات كل من المجموعة الضابطة والتجريبية، وكذلك للقيام بالمقارنة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وتحديد مدى فاعلية البرنامج الإرشادي.

٢- مرحلة تطبيق البرنامج:

بعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي، والتأكد من إمكانية تطبيق البرنامج تطبيقاً فعلياً ونهائياً، جرى تطبيق البرنامج للعينة التجريبية في مدرسة (رياض نايف الجمال) بحماة، وللعينة الضابطة في مدرسة (أحمد شيخ طه) بعد أخذ الموافقة الرسمية من إدارة المدرستين على تطبيق البرنامج فيهما، وقد تم في هذه المرحلة تطبيق البرنامج بصورته النهائية على المجموعة التجريبية بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، وتتراوح مدة الجلسة الواحدة بين (٦٠-٨٠) دقيقة، وقد استغرق التطبيق التدريبي للبرنامج (٥) أسابيع.

٢-١- آلية سير فعاليات الجلسات الإرشادية:

بدأ البرنامج بالجلسة الأولى بهدف تحقيق التعارف بين متدربات المجموعة التجريبية والباحثة، ثم تقوم الباحثة بشرح مبسط لطبيعة البرنامج والهدف منه، وتحديد زمن كل جلسة، وموعدها وإعطاء التغذية الراجعة والواجب المنزلي.

أما بالنسبة للجلسات الأخرى نفذت وفق الخطوات التالية :

- بدء الجلسة بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية.
- مناقشة الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة له.
- مناقشة الموضوع والهدف من الجلسة.
- ممارسة الأساليب والأنشطة والإجراءات والفعاليات الإرشادية.
- إنهاء الجلسة بتلخيصها، وتقييمها من قبل المتدربات وفقاً للنموذج الخاص بتقييم الجلسات، انظر ملحق (١٥).

- وتقديم الواجب المنزلي الخاص بالجلسة القادمة، وشرح هذه المهمة و نمذجتها من قبل الباحثة.
- تسجيل مشاعر، وانطباعات المتدربات عن الجلسة من خلال التقييم.

٢-٢- الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

المقصود بالفنيات؛ أي كيف تستطيع الباحثة تقديم البرنامج بطريقة مناسبة؟ وما هي الاستراتيجيات والفنيات التي يجب إتباعها لتحقيق أهداف البرنامج.

ومن هذه الاستراتيجيات أو الخطوات الإجرائية ما يلي:

- استراتيجيه تحديد الأدوار لكل من الباحثة والمتدربات.
- استراتيجيه عرض وتقديم مواد البرنامج ومراحلها.
- استراتيجيه توزيع العينة.
- استراتيجيه تنظيم المكان .
- إستراتيجية التقييم لأهداف البرنامج وفروضه الإجرائية.

أما الأساليب و الفنيات التجريبية تمّ انتقاؤها ودمجها بشكل تكاملي لخدمة أهداف البرنامج؛ والفنيات هي:

❖ لعب الدور:

وهي من فنيات المدرسة المعرفية السلوكية، والمدرسة السلوكية، والمدرسة العقلانية الانفعالية، وتقوم على أساس نظرية مورينو في علم النفس الاجتماعي، وتقوم فكرتها الأساسية على أن الإنسان يقوم بأدوار مختلفة في حياته، ومن المتوقع أن ينشأ صراعٌ بينها وبين ذاته وقيام الشخص بلعب الأدوار يساعده على اكتشاف تلك الأدوار المختلفة.

وكلما لعب الفرد المزيد من الأدوار كان أقدر على حلّ ما يتعرض له من مشكلات، ويعتبر لعب الدور أحد أساليب التعليم الاجتماعي، حيث يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة منها (إبراهيم، ١٩٩٣: ٣٤٥).

والأساس النظري لهذه الطريقة هو التعلّم التلقائي والذي يعني أن جانباً هاماً من عملية التعلّم يتم عن طريق الاستجابة الفعالة النشطة للمتعلم، و بالتالي لا يكون المتدرب متلقياً سلبياً بل هو فعّال ويمكنه عن طريق لعب الدور التخلّص من عوائقه وأفكاره واتجاهاته وخبراته التي لا يعي بها في الغالب؛ وذلك عن طريق قيامه بتمثيل أدوار أشخاص آخرين أو تمثيل أجزاء من أدواره في الحياة (سعفان ٢٠٠٦: ١٧١).

مراحل التدريب على لعب الدور:

- ١- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من المدرب ليعطي نموذجاً للتغيرات المطلوبة.
- ٢- التلقين الواضح للمتدرب أثناء أداء الدور أو الشرح له.
- ٣- إعطاء التغذية الراجعة الخاصة بالسلوك الذي أداه المتدرب، وتصحيح الأداء أو توجيه انتباهه لجوانب الضعف.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية؛ من خلال تمثيل الدور لموقف تسترجعه المتدربة من حياتها وتكرره في الوقت الحالي؛ وعليها فإنّ الاتجاه الجديد سيتحول إلى خاصية دائمة مما يساعدها على الدخول في المواقف الجديدة بثقة أكبر؛ بالإضافة إلى المشاعر الإيجابية التي تسيطر عليها بعد أن تتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة.

❖ الواجبات المنزلية:

تعد الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها. وتمثل الواجبات المنزلية في مجموعة من الأنشطة العقلية والانفعالية والاجتماعية على شكل وظائف إرشادية منزلية، يتم تحديدها في كل جلسة إرشادية ومراجعتها في بداية كل جلسة؛ لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية.

وتضع هذه الفنية المسؤولية والنتيجة على أكتاف المسترشد نفسه، حيث يُطلب منه أن يكون يقظاً باستمرار لما يُقدم له خلال الجلسات الإرشادية، وأن يكون ملتزماً بالمساهمة الفعالة والإيجابية في العملية الإرشادية (في الشيخ محمود، ٢٠١٣: ٣٤).

وقد خصصت الباحثة لها (١٥) دقيقة في بداية كل جلسة لمناقشة الواجب المنزلي السابق، و(٥) دقيقة في نهاية الجلسة لتقديم الواجب المنزلي للمجموعة.

والمضمون التطبيقي لهذه الفنية عبارة عن مجموعة من الأنشطة والواجبات التي يتعين أدائها من قبل المتدربات، وتم تحديدها في نهاية كل جلسة ومناقشتها وتقويمها في بداية الجلسة التالية، والهدف منها ممارسة ما تعلمته المتدربة ضمن الجلسة الإرشادية وتثبيتها واستمرار أثره خارج الجلسة.

❖ النمذجة:

وتعتمد هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory لإلبرت باندورا، الذي أولى اهتماماً خاصاً للتعلم عن طريق النمذجة.

حيث يعتبر التعلم بالتمذجة من أهم الأساليب الإرشادية والتي تعمل على تدريب الأفراد على العديد من المهارات الاجتماعية التي من الممكن أن تُكسب الفرد السلوك من خلال التعلم الاجتماعي عن طريق التعرف على النماذج السوية والافتداء بها، أي ما يسمى التعلم بالقدوة حيث تُعرض على الأفراد النماذج المرغوب تعلمها في سلوكهم من خلال قصص، أو نماذج حية أو رمزية (حمزة، ٢٠٠٤: ٣١).

وتستخدم النمذجة لمساعدة العميل في تحقيق استجاباتٍ مرغوبٍ فيها أو التخلص من المخاوف من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر، و يمكن أن تكون بمشاهدة نموذج واقعي للسلوك، أو من خلال نماذج مكتوبة أو مسجلة على أشرطة، أو يتخيل العميل لذلك السلوك، ويمكن استخدام هذه الطريقة الإرشادية والعلاجية مع كثير من المشكلات والاضطرابات النفسية والانفعالية والاجتماعية (الخطيب، ٢٠٠٣: ٣٨٦).

و هناك عدة أنواع من النمذجة وهي:

- **النمذجة الحية:** حيث يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات، وفي هذا النوع من النمذجة لا يُطلب من الشخص تأدية سلوكيات النموذج وإنما مجرد مراقبتها فقط.
- **النمذجة المصورة أو ما يسمى بالنمذجة الرمزية :** وفيها يقوم المراقب بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى.
- **النمذجة من خلال المشاركة:** خلافاً للنوعين السابقين التي يقوم فيهما الفرد بمراقبة النموذج فقط ، ففي هذا النوع يقوم الفرد بمراقبة نموذج حي أولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة و تشجيع النموذج، و أخيراً فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده (الخطيب ٢، ٢٠٠٣: ٢٢٧).

والمضمون التطبيقي لهذه الفنية؛ عرض نماذج من خلال القصص أو قراءة سير حياة بعض الشخصيات المهمة، وعرض مجموعة من السلوكيات الإيجابية على CD من أجل تعليم المتدريبات أساليب وسلوكيات النمذجة السوية عن طريق الافتداء بالنموذج وتقليده.

❖ التعليمات الذاتية " الحوار الداخلي مع النفس:"

و يهتم هذا النموذجُ بما يقوله الناسُ لأنفسهم ودورِ هذا الحديث في تحديد سلوكهم، وبذلك فإنَّ محور الإرشاد يركز على تغيير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه، وذلك بشكلٍ ضمنى، الأمرُ الذي ينتج عنه سلوكاتٌ وانفعالاتٌ تكييفيةً بدلاً من السلوك والانفعالات غير المتكيفة. وبذلك فإن العلاج ينصب على تعديل التعليمات الذاتية التي يواجهونها (الشناوي، ١٩٩٦ : ١٣٨-١٣٩).

وتعمل التعليمات الذاتية بصورةٍ مماثلةٍ لتلك التي تعمل بها التعليمات الشخصية المتبادلة؛ فالتعليمات الذاتية مشتقة من تعليمات الكبار التي يستنبطها الطفلُ ويحفظها بصورة تراكمية ثم يستخدمها في ضبط سلوكه (باترسون، ١٩٩٠ : ١١٨).

ويعتمد أسلوب التعليمات الذاتية على ما يلي:

- ١- تقديم التعليمات للذات: حيث يتدرب المسترشد من خلالها على ضبط سلوكه عن طريق التحدث إلى الآخرين، و ينظم له المرشدُ سلوكه في البداية، ثم يتحدث إلى نفسه، وتكون المحادثة في البداية بصوت مرتفع، ثم بصوت خافت، ثم بصوت داخلي غير مسموع. ويشجع المسترشد نفسه بنفسه ويعزز سلوكه بذاته، وعادة عندما يتحدث الفرد عن نفسه يأخذ الحديث صوراً عدة، وما يقصده بالتعليمات الذاتية هو هذا النوع من حديث الذات الذي يأخذ صورةً الحديث والحث والتوجيهات والطلب (الشناوي، ١٩٩٦ : ٢٠٤-٢٠٦).
- ٢- الملاحظة الذاتية: أو ما يدعى بالمراقبة الذاتية وتوصف بأنها الحضورُ الواعي والدقيق للسلوك الذاتي للشخص بناءً على الخبرة السابقة.
- ٣- المتابعة الذاتية: أو ما يدعى التقويم الذاتي وهو استجابة تمييزية، مضاهاة أو مقابلة بين ما يفعله الشخص و بين ما كان ينبغي عليه عمله، وإذا كان هناك تقارب كبير بين معايير الأداء وبين التغذية الراجعة فسوف ينتج عن ذلك الرضا عن السلوك الذاتي.
- ٤- التعزيز الذاتي: يرتبط بدرجة تباعد السلوك عن معايير الأداء، والتدعيمُ الموجب للذات ينتج عنه الاستمرارُ في السلسلة المتقطعة للسلوك، فإذا كانت المعايير غيرَ مستوفاة فإنه يبدأ في سلسلة من السلوكيات تهدف إلى تصحيح الخطأ (المرجع السابق، ١٩٩٦ : ١٩٦، ١٩٨).

ويمكن الاستفادة من خلال اتجاه ميكنباوم في البرنامج الحالي بما يلي:

-تدريبُ عضوات المجموعة التجريبية على التعرف والوعي بالعبارات الذاتية السلبية.

-تقوم الباحثة بنمذجة السلوك المناسب .

-تقوم متدريبات المجموعة التجريبية بعد ذلك بأداء السلوك المستهدف، في البداية يتم ذلك بينما تعطي لنفسها التعليمات المناسبة بصوت عالٍ، ثم بعد ذلك يكون ذلك بترديدها سراً بينها وبين نفسها، إلى أن يتحول الكلام إلى حديث داخلي موجهٍ للذات من خلال الأنشطة والمهارات التي يتمّ تعليمها للمتدريبات.

❖ الوعي و الاستبصار بالمشكلة:

يعتبر الوعي و الاستبصار من العمليات المعرفية المهمة في تغيير السلوك، فالفرد عندما يشعر بمشكلته ويفكر فيها بطريقة لا عقلانية فإن ذلك يجعله أكثر اضطراباً وقلقاً، ويأتي دور المرشد حيث يساعد المسترشد على أن يكون أكثر وعياً و استبصاراً بمشكلته حتى يمكنه من تغيير وتعديل سلوكه المضطرب، فهي عبارة عن عملية توعية حول الأسباب وكيفية التعامل مع المشكلة.

وهذه الفنية في النظرية التحليلية تقوم على أساس إحداث تغيير في بنية الأنا عن طريق الاستبصار للمواقف الانفعالية التي كانت مكبوتة من غير حلّ، والتي كانت مولدة للصراع، وذلك بتوعية و حبّ الفرد على مواجهة الصراعات، وأشكال المقاومة لكي يعيد نفوذه من جديد (عباس، ١٩٩١: ٢٣٠).

❖ العصف الذهني:

يُعرف العصف الذهني " بأنه نشاط جماعي يتيح الفرصة إلى توضيح الأفكار وتبادلها بين أعضاء الجماعة الواحدة حيث تتشكل الفكرة التي يطلقها الشخص الأول الشرارة التي تنبعث منها الأفكار المتلاحقة من قبل الأشخاص الآخرين، إذ تولد الفكرة الفكرة إلى أن يتم التوصل في النهاية إلى كم هائل من الأفكار، بقصد حل المشكلة المطروحة" (الأحمد، ٢٠٠١: ١٤٨)

والمضمون التطبيقي لهذه الفنية؛ في جلسات التدريب على حلّ المشكلات من خلال طرح مجموعة من المشكلات الواقعية في حياة المتدريبات وتقسيمهن إلى مجموعات صغيرة والطلب منهن توليد الأفكار والبدائل (الكم قبل الكيف) لحلّ تلك المشكلات مع ضرورة تجنب النقد والحكم على الأفكار.

وقامت الباحثة بعملية العصف الذهني من خلال تقديم المشكلة التالية:

صاحب مصنع لديه مشكلة في توفر المال الكافي لدفع أجور العمال، إذ لو دفع أجورهم سيضطّر لإغلاق المصنع وبالتالي سيتعرض العمال للبطالة، كيف يمكن حلّ هذه المشكلة؟

ثم تطلب الباحثة من المتدريبات توليد أكبر قدر من البدائل التي تسهم في الوصول إلى حلّ للمشكلة.

❖ التعزيز:

يعدُّ التعزيزُ من أكثر الفنيات الإرشادية استخداماً وتأثيراً على السلوك، ويعتبر من أكثر فنيات العلاج السلوكي استخداماً وخاصة في المجال المدرسي والتربوي وتتخلص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي بهدف تقوية السلوكيات الإيجابية لدى المتدرب (بطرس، ٢٠٠٨: ١٧٠).

والمضمون التطبيقي لهذه الفنية؛ تقوية أو إضعاف حدوث سلوك معين أو تكرار حدوثه في المستقبل من خلال مجموعة من المعززات المعنوية.

٣-مرحلة القياس البعدي:

تم تطبيق القياس البعدي في الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج الإرشادي؛ حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة على متدربات المجموعة التجريبية، كذلك تحدثت الباحثة مع المتدربات ومناقشتهم في مدى استفادتهن من البرنامج، والأهداف التي أنجزنها في أثناء جلسات التدريب، من خلال مقارنة نتائج القياس القبلي، ونتائج القياس البعدي، مع إخبارهن بتحديد جلسة بعد (شهر)، إضافة إلى تشجيعهن على ممارسة هذه المهارات في حياتهن اليومية، كما جرى تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة على أفراد المجموعة الضابطة في اليوم التالي لانتهاء البرنامج.

كذلك قامت الباحثة في الجلسة الأخيرة بإجراء التقييم النهائي للبرنامج من خلال الاستماع لآراء المجموعة التجريبية وملاحظتهن الإيجابية والسلبية عن البرنامج، والتعرف إلى الفوائد التي ترى كل منهن أنه حصلن عليها من التدريب على برنامج تحسين الكفاءة الذاتية. وقد تم توزيع استمارة تقييمية شاملة تتضمن (تقويم كفايات المدربة، بيئة التدريب، مجالات التدريب، ومجالات التقييم فيه) انظر الملحق رقم (١٦)

٤-مرحلة القياس المؤجل:

قامت الباحثة (بعد شهر) من انتهاء تنفيذ البرنامج بإعادة تطبيق أدوات القياس على المجموعة التجريبية بهدف التحقق من مدى استمرار أثر فاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

٥-تقويم البرنامج ونتائج التدريب:

إنَّ الهدف من عملية التقييم هو الكشف عن مدى فاعلية التدريبات والفنيات والوسائل والطرائق المتبعة في التنفيذ، ومدى نجاح البرنامج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وقد جرى تقويم البرنامج في ضوء نتائج تطبيق المقاييس المستخدمة في البحث وذلك من خلال القياس القبلي والقياس البعدي

والقياس المؤجل كذلك من خلال الواجب المنزلي: حيث كان يصحح الواجب المنزلي من قبل الباحثة وتجري مناقشته مع المتدربات في بداية كل جلسة، وقد ظهر للباحثة مع تقدم الجلسات قيام المجموعة بواجباتها المنزلية بشكل صحيح واستفادتهن منها، إضافةً إلى تطبيق استمارة للتقويم خاصة بكل جلسة، واستمارة تقويم البرنامج التي جرى تطبيقها في الجلسة الأخيرة من البرنامج.

٦- الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من الأنشطة لتمارسها المتدربات ضمن الجلسات الإرشادية وهي:

- مجموعة من القصص والمقالات عن سير بعض الشخصيات المشهورة ك سيرة أحمد زويل المخترع العالمي.
- مشاهد فيديو قصيرة للتدريب على بعض المهارات كمقطع الضفدع الفائز.
- وقد قامت الباحثة باستخدام مجموعة من القصص، وهدفها من ذلك تنمية أفكار واعتقادات إيجابية لدى المتدربات، تنمية مهارة تأكيد الذات وحل المشكلات لديهن، لقناعة الباحثة بدور القصة في تعديل أفكار المتدربات نحو السلوكيات الإيجابية بما تمتلكه القصة من إثارة وتشويق. وقد راعت الباحثة أن تكون القصص واضحة الفكرة وشخصياتها تتسم بالوضوح والبساطة بالإضافة لأن تكون مناسبة للهدف الذي وضعت من أجله. وقد عرضت الباحثة من إحدى القصص قصة Steve Jobs الرجل الذي ألهم العالم.

وقد احتاجت الباحثة إلى بعض الأدوات في أثناء الجلسات الإرشادية منها:

- نشرات تثقيفية.
- مقالات مطبوعة عن سير بعض الشخصيات الناجحة في المجتمع.
- استخدام بعض الـ CD، جهاز كمبيوتر، جهاز داتا شو، سبورة للكتابة.
- بعض الألوان والأقلام والورق المقوى.
- كاميرا.

ثالثاً - عرض جلسات البرنامج.

يوضح الجدول الآتي: عرضاً لجلسات البرنامج، ويتضمن عنوان الجلسة الإرشادية وموضوعها، وترتيبها، وتقنياتها، وأدواتها.

الجدول (٦)

محتوى البرنامج والتوزيع الزمني لجلساته

عناوين الجلسات	الجلسة والتاريخ	أهدافها	الغيات	الأدوات
جلسة القياس القبلي	جلسة تقييم قبلي	تطبيق مقياس البحث، بهدف اختيار العينة التجريبية والضابطة لعينة البحث.	-	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة
التمهيدية (التعارف ، التعريف بالبرنامج)	الأولى ٢٠١٦-١-٢٤	التعارف بين الباحثة وعضوات المجموعة، والاتفاق على قواعد الجلسات وكتابة العقد الإرشادي، والتعريف بالبرنامج وأهدافه، و التعرف على توقعات المتدربات من البرنامج.	المناقشة الجماعية، الحوار، التعزيز.	بطاقات من الورق المقوى، أوراق ، أقلام.
مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وأهميتها وأسباب تدنيها	الثانية ٢٠١٦-١-٢٦	تعريف المتدربات بمفهوم الكفاءة الذاتية وأهميتها، وأسباب تدنيها. وتمكين المتدربات من معرفة المهارات التي تعمل على زيادة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة. تقييم المتدربات لمستوى كفاءتهن بذاتهن.	المناقشة الجماعية، والحوار، التوضيح والتساؤل، الواجب المنزلي.	سبورة، أوراق، أقلام، جهاز كمبيوتر.
مهارة حل المشكلات ١	الثالثة ٢٠١٦-١-٢٨	أن تتعرف الطالبات على الخطوات الخاصة بتحديد المشكلة وتعريفها، وأن يتعرفن على صياغة مشكلاتهن بدقة ووضوح.	المناقشة، التعزيز، الاستبصار بالمشكلة، واجب منزلي.	السبورة، أوراق، أقلام، جهاز داتا شو، عرض power point.

السبورة، أوراق، أقلام.	المناقشة، التعزيز، الاستبصار بالمشكلة، العصف الذهني، الواجب المنزلي.	أن تتعرف الطالبات على مفهوم توليد البدائل، ويكتسبن مهارة توليد البدائل. كذلك يتعرفن على مفهوم موازنة البدائل، ويكتسبن مهارة موازنة البدائل.	الرابعة ٢٠١٦-١-٣١	مهارة حلّ المشكلات ٢
السبورة، أوراق، أقلام.	المناقشة، التعزيز، الاستبصار بالمشكلة، الواجب المنزلي.	التعرف على مهارة اتّخاذ القرار في اختيار البديل الأنسب، تقييم ممارسة الطالبات لمهارة حلّ المشكلات في نهاية التدريب.	الخامسة ٢٠١٦-٢-٢	مهارة حلّ المشكلات ٣
السبورة، أوراق، أقلام، تشرة تثقيفية.	النمذجة، المناقشة، الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي، نشرة تثقيفية.	استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى المتدربات. وزيادة وعيهن بالعوامل التي يعزون إليها نجاحهن وفشلهن من خلال الحديث عن خبراتهن الشخصية والاستماع لخبرات زميلاتهن. كذلك تدريب المتدربات على العزو الداخلي لرفع مستوى الإحساس بالكفاءة الذاتية المدركة لديهن.	السادسة ٢٠١٦-٢-٤	مهارة العزو السببي (النجاح والفشل)
أوراق، أقلام، نموذج العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك (A,B,C).	النمذجة، المناقشة، الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	تحديد الجوانب المعرفية السلبية لدى المتدربات، والتعرف عليها بأنفسهن، وإدراكهن للعلاقة بين طريقة تفكيرهن وإدراكهن لمستوى كفاءة ذواتهن وتحصيلهن العلمي كذلك تدريب المتدربات على التفكير العقلاني من خلال الربط بين (الأفكار، المشاعر، السلوك)، وإتاحة الفرصة لهن للقيام بممارسة تعليم إعادة التقييم للمعتقدات غير الواقعية.	السابعة ٢٠١٦-٢-٧	التدريب على التفكير العقلاني ١
أوراق، أقلام، نموذج تحليل	النمذجة، المناقشة، الجماعية، التغذية	تحليلّ المواقف أو العلاقات و المشكلات التي يوجهنها، تحديد المواقف	الثامنة ٢٠١٦-٢-٩	التدريب على التفكير

العقلاني ٢	و الخبرات التي تؤدي إلى الاعتقاد بتدني كفاءتهن الذاتية، والتدريب على مهارة تحليل الأفكار اللاعقلانية وخطوات تغييرها.	الراجعة، الواجب المنزلي.	المواقف
التدريب على التفكير العقلاني ٣	متابعة التدريب على مهارة اكتشاف وتحديد وتفنيد الأفكار اللاعقلانية. والتمييز بين الأفكار السلبية (المعيقة) والأفكار الإيجابية والتدريب على الأفكار الإيجابية ودحض السلبية.	النمذجة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	أوراق ، أقلام، سبورة، نشرة تثقيفية.
مهارة حديث الذات الإيجابي	أن تدرك وتمارس المتدربات مهارة الحديث الإيجابي مع الذات قبل القيام بالسلوك. والتدريب على إدراك الجوانب الإيجابية في الذات. استبدال الحديث السلبي بالحديث الإيجابي الفعال لتعزيز الثقة بالنفس.	التعليمات الذاتية، النمذجة، لعب الدور، المناقشة، التعزيز، الواجب المنزلي.	سبورة، أوراق، أقلام، جهاز كمبيوتر، CD، نشرة تثقيفية،
التدريب على مهارة تأكيد الذات ١	التدريب على مهارة تأكيد الذات والتعرف على الاستجابات العدوانية، والسلبية، واستجابات الكفاءة. أن تكتسب المتدربات الوعي في سلوكياتهن التأكيدية وغير التأكيدية.	النمذجة، لعب الدور المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.	سبورة، أوراق، أقلام.
التدريب على مهارة تأكيد الذات ٢	تطوير مهارات المتدربات في الدفاع عن حقوقهن واحترامها بطريقة لا تتعارض وحقوق الآخرين. والتدريب على العبارات الإيجابية التأكيدية بدل العبارات السلبية. مساعدة الطالبات على التمييز بين المعتقدات العقلانية وغير العقلانية والعبارات الذاتية السلبية التي تمنعهن من التأكيد.	النمذجة، لعب الدور المناقشة الجماعية، التعزيز ، الواجب المنزلي.	سبورة، أوراق، أقلام.

<p>التدريب على مهارة تأكيد الذات ٣</p>	<p>الثالثة عشرة ٢٠١٦-٢-٢٣</p>	<p>زيادة عدد وأنواع المواقف التي يكون فيها التصرفُ الإيجابي ممكناً والتقليل من المناسبات التي تحدث فيها انهياراتٌ سلبيةٌ أو تصرفاتٌ عدوانيةٌ. مساعدة المتدربات على قول(لا) في المواقف التي تتطلب ذلك، تقييمُ مهارة تأكيد الذات.</p>	<p>النمذجة، لعب الدور المناقشة الجماعية، التعزيز.</p>	<p>سبورة، أوراق، أقلام. استمارة تقييم مهارة تأكيد الذات</p>
<p>التقييم البعدي</p>	<p>الرابعة عشرة ٢٠١٦-٢-٢٨</p>	<p>مراجعة وتلخيص جماعي لما تمَّ في جلسات البرنامج من مناقشات وتمارين وملاحظات وواجبات منزلية. تشجيع المتدربات على الالتزام بالمهارات التي تمَّ تعلُّمها أثناء البرنامج. تطبيق مقاييس البحث على العينة بهدف التقييم البعدي. التعرفُ على انطباع و ملاحظات المتدربات حول البرنامج، تقييمُ البرنامج، الإنهاء.</p>	<p>الحوار، المناقشة، التعزيز.</p>	<p>استمارة التقييم النهائي، الكفاءة الذاتية المدركة.</p>
<p>التقييم المؤجل</p>	<p>الخامسة عشرة ٢٠١٦-٣-٢٨</p>	<p>التحقُّق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة. تطبيق مقياس البحث على متدربات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد شهرٍ من إنتهاء البرنامج.</p>	<p>الحوار، المناقشة، التعزيز</p>	<p>الكفاءة الذاتية المدركة</p>

ثالثاً - الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج:

- عدم السماح للباحثة بتطبيق أدوات البحث إلا في حصص (الرياضة والمعلوماتية والرسم والفرصة) بالرغم من تقديم كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية في مدينة حماة.
- عدم موافقة الأهالي إلحاق بناتهن بالبرنامج بعد الدوام المدرسي، فتم تطبيق البرنامج أثناء الدوام المدرسي.
- صعوبة توفّر وسائل أساسية لنجاح العمل من جهاز داتا شو والطاقة الكهربائية.

رابعاً - العوامل التي ساعدت الباحثة على تطبيق جلسات البرنامج:

- التفاؤل الإيجابي الذي أبدته المتدربات مع نشاطات البرنامج والفنيات المستخدمة، وتنفيدهن للواجبات المنزلية.
- حرص جميع متدربات المجموعة التجريبية على الالتزام بالقواعد والأسس التي جرى الاتفاق عليها في الجلسة الأولى.
- جو الثقة والألفة والتشجيع على التعبير عن المشاعر من قبل المتدربات دون توجيه النقد أو التقويم ساعد على تنفيذ البرنامج بيسر.
- هذه العوامل جميعها قد ساعدت في زيادة المشاركة الفاعلة من قبل جميع متدربات المجموعة التجريبية.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معادلة ألفا كرونباخ، و سبيرمان- براون Sperman- Brawon مُعامل، وارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وتوكيد الذات وحل المشكلات.
- اختبار "ت" ستيودنت للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية.
- اختبار "ت" ستيودنت للعينات المترابطة لدراسة الفروق في المجموعة التجريبية (قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه، ودراسة المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده) ودراسة الفروق في المجموعة التجريبية بعد(شهر) من تطبيق البرنامج.
- حجم تأثير المعالجة باستخدام مربع إيتا: يكتفي بعض الباحثين بإيجاد دلالة الفروق بين المجموعات والدلالة الإحصائية للفرق بين مجموعتين أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية الفروق؛ وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار مثل حجم ذلك الفرق وما يمكن أن يترتب عن معرفة ذلك الفرق بين القرارات، فالقيمة العملية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بالإضافة إلى الدلالة الإحصائية؛ لذا يفضل حساب حجم التأثير (Effectsize) أي أنّ الدلالة الإحصائية قد تكون مضلّة أحياناً، وبالتالي فلا بد من حساب حجم التأثير عند تقويم نتائج أيّ تجربة، فأحجام التأثير توضّح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضّح ذلك، ولهذا فإنّ حجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية (الريدر، ٢٠٠٦: ٧٦-٧٧).

- معادلة الكسب المعدل لـ بلاك (Blake) لحساب فعالية البرنامج المقترح.

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{د}} + \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{د}}$$

- حيث يدل الرمز : (س) على متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي.
 (ص) على متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي.
 (د) الدرجة النهائية للمقياس (المحرزي، ٢٠٠٣ : ١٥٤).

الفصل السادس

عرض نتائج البحث و تحليلها ومناقشتها

تمهيد .

- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.
- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية .
- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.
- السؤال المتعلق بفعالية البرنامج المقترح.
- تعقيب الباحثة على نتائج البحث.
- توصيات ومقترحات البحث.

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها

تمهيد:

يعرض في هذا الفصل وصفاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات و الفروض، كما يتضمن هذا الوصف عرضاً وتفسيراً للنتائج في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالبحث.

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في (القياس البعدي) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

للتحقق من صحة الفرضية؛ قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة؛ وذلك باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات العينات المستقلة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (٧)

فروق المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

القرار	مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	القياس	الأبعاد
دال إحصائياً	٠,٠٠٠	٧,٩٩-	٢٦	٣,٦٢	١٦,٨٥	١٣	تجريبية	البعدي
				٣,٣٣	٦,٣٣	١٥	ضابطة	الانفعالي
دال إحصائياً	٠,٠٠١	٣,٧٥-	٢٦	٢,٨٦	١٨,٧٧	١٣	تجريبية	البعدي
				٤,١٨	١٣,٦٠	١٥	ضابطة	الاجتماعي
دال إحصائياً	٠,٠٠٠	٤,٠٩-	٢٦	٣,٦٣	٢٠,٩٢	١٣	تجريبية	بعد الثقة
				٣,٦٥	١٥,٢٧	١٥	ضابطة	بالذات

البعد الأكاديمي	تجريبية	١٣	١٩,٦٢	٢,٥٣	٢٦	٣,٠٩-	٠,٠٠٥	دال إحصائياً
	ضابطة	١٥	١٦,٠	٣,٤٨				
بعد الإصرار والمثابرة	تجريبية	١٣	١٧,٧٧	٢,٩٤	٢٦	٧,٩٧-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	ضابطة	١٥	٨,٢٠	٣,٣٤				
بعد ثقة الآخرين	تجريبية	١٣	١٩,٢٣	٢,٧١	٢٦	٥,١٠-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	ضابطة	١٥	١٣,٨٧	٢,٨٢				
البعد المعرفي	تجريبية	١٣	١٦,٧٧	٣,٣٢	٢٦	٣,٠٨-	٠,٠٠٥	دال إحصائياً
	ضابطة	١٥	١١,٧٣	٤,٩٩				
الدرجة الكلية	تجريبية	١٣	١٢٩,١٧	١٤,٦٤	٢٦	٧,٤-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	ضابطة	١٥	٨٥,٠٠	١٥,٧١				

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٢٩,١٧) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٨٥,٠٠) درجة.

وللتأكد من دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي، استخدمت الباحثة مربع إيتا لحساب حجم الأثر وفق الجدول الآتي:

الجدول (٨)

تحليل التباين وفقاً لمربع إيتا لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات	الدرجة الكلية
٠,٠٠٠	٥٤,٧٩٢	٦٩٢١,١١٨	٣	٢٠٧٦٣,٣٥٥	ضمن المجموعات	
		١٢٦,٣١٧	٥٣	٦٦٩٤,٧٨	الكلية	
			٥٦	٢٧٤٥٨,١٤٠		

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للمتغير المستقل (برنامج الإرشاد الجمعي في تحسين الكفاءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وباعتبار الدلالة الإحصائية للفرق بين أفراد المجموعتين ليس كافياً لبيان أهمية الفروق، تم حساب حجم الأثر للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة) وفقاً لمربع إيتا وقد بلغ (٠,٨) درجة وهذه القيمة تدل على حجم تأثير مرتفع، للمتغير المستقل على المتغير التابع

وبالتالي ترفض الفرضية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في (القياس البعدي) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

المناقشة:

تُعزى هذه النتيجة إلى تطبيق البرنامج الإرشادي بفنياه المختلفة، فالمجموعة التجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي، بينما بقيت المجموعة الضابطة دون أي تدخل إرشادي.

ولقد وفر البرنامج فرصاً إيجابية ومناسبة لتفاعل المتدربات، وشاركت المتدربات في البرنامج بنشاط ولم يكن مستقبلات للمعلومات النظرية؛ فمن خلال فنيات البرنامج كلعب الدور و النمذجة، أسفرت جلساته على زيادة الإحساس بروح الجماعة والمشاركة الجماعية في الأنشطة.

وتؤكد نتيجة هذه الفرضية صدق نظرية باندورا التي تؤكد أن الطالب الذي يعتقد في كفاءته الذاتية يكون تحكمه المدرك في أنه يستطيع القيام بإنجاز الأعمال دون الاعتماد على الآخرين، وأن الفرد لا يستطيع أن يصل إلى ما يريد، إلا بالاعتماد على ذاته، ويدرك جيداً أن الذي يوجهه هو أفكاره واعتقاداته المنطقية، وأيضاً اللجوء إلى تفسير الأحداث في ضوء الخبرات الإيجابية وعزو الفشل إلى أسباب داخلية وخارجية، كما كان للبرنامج المقترح الدور المؤثر في جعل متدربات المجموعة التجريبية يعتقدن بأنهن يمتلكن قدرات النجاح.

إنَّ تحسُّنَ الدرجات في الكفاءة الذاتية المدركة يشير إلى اتجاهٍ إيجابي وتحسن في إدراك الذات، وتقدير الذات بشكلٍ إيجابي وزيادة فرصة التحسن تبعاً لذلك في الأداء والإنجاز العلمي والعملية، حيث تنظر الطالبات إلى ذواتهن والعالم والمستقبل بشكلٍ إيجابي وبتفاؤل، وهذا يزيد إحساسهن بالمسؤولية الشخصية تجاه سلوكياتهن في جوانب حياتهن. وهذا بدوره يعني تفوق المتدربات في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية، مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي واستفادة متدربات المجموعة التجريبية من الأنشطة والمهارات والخبرات التي تضمنها البرنامج من حيث اكتساب مهارة حل المشكلات ومهارة العزو السببي و مهارة حديث الذات الإيجابي ومهارة الكشف عن الأفكار اللاعقلانية ومهارة دحض تلك الأفكار وإحلال أفكار منطقية وأكثر موضوعية محلها؛ لذا فقد كان للبرنامج أثرٌ واضح في تبصير المتدربات بالأسباب الكامنة وراء تدني كفاءتهن الذاتية المدركة وما نجم عن الأخيرة من نتائج سلبية في مستوى مهارتهن، وكيفية التعامل مع الآثار المترتبة على الكفاءة الذاتية المتدنية.

ويمكن تفسيرُ عدم تحسن أداء أفراد المجموعة الضابطة أيضاً في ضوء طبيعة العينة حيث لم تتلقَ هذه المجموعة (الضابطة) أيّة معلومات حول أدائهن، كما لم تتعرض لأي تأثير خارجي ينعكس بدوره على التوقعات القبلية للمهمة التالية، وبالتالي بقيت توقعاتهن نحو كفاءتهن الذاتية ثابتة كما هي.

كذلك إنَّ متدربات المجموعة التجريبية تعرضن في أثناء البرنامج لمواقف من الحياة اليومية وما تتضمنه من مشكلات وصعوبات، واستخدمن مهارات وسلوكياتٍ لتعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية لديهن والتي تتلخص في امتلاكهن للفنيات التي تمكنهن من النجاح في ذلك، وهذا ما افتقدته متدربات المجموعة الضابطة، في حين توفرت هذه المهارات والفنيات لدى متدربات المجموعة التجريبية، فأسهم في تعزيز اعتقادهن بكفاءتهن الذاتية.

كذلك قد يُعزى عدم تحسن أداء أفراد المجموعة الضابطة إلى أن المتدربات منخفضات الكفاءة الذاتية المدركة- يستخدمن استراتيجياتٍ غير فعّالة في التعامل مع المواقف الصعبة، مثلاً أيُّ شيء يحدث في حياتهن راجعٌ إلى نقائص في ذواتهن، وأن ذاتهن لا تستطيع التأثير في الأمور، وأن العالم من حولهن لا يقدر جهودهن، وتوقع الفشل، وأن التحكم في الأحداث خارج نطاق سيطرتهن، وتوقع الفشل ينجم عن حالة دافعية يَكُن فيها فاقداً للإحساس بالقدرة، والتوجه الذاتي وهما العنصران الأساسيان في الدافعية الإنسانية الذاتية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مقدادي، ٢٠٠٣) و(البلوي، ٢٠٠٩) في وجود فروقٍ في الكفاءة الذاتية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في (القياس القبلي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي)، على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة .
وللتحقق من صحة الفرضية؛ قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وذلك باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات العينات المترابطة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (٩)

فروق المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
البعد الانفعالي	القبلي	١٣	٧,٢٣	١,٧٨	١٢	٧,٨٣-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	البعدي		١٦,٨٥	٣,٦٢				
البعد الاجتماعي	القبلي	١٣	١٣,١٥	٢,٤٤	١٢	٦,٤٢-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	البعدي		١٨,٧٧	٢,٨٦				
بعد الثقة بالذات	القبلي	١٣	١٤,٣٨	١,٩٨	١٢	٥,٧٠-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	البعدي		٢٠,٩٢	٣,٦٣				
البعد الأكاديمي	القبلي	١٣	١٥,٦٩	٢,٠٩	١٢	٣,٨٣-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	البعدي		١٩,٦٢	٢,٥٣				
بعد الإصرار والمثابرة	القبلي	١٣	١٠,٤٦	٢,٤٧	١٢	٧,٢٤-	٠,٠٠٢	دال إحصائياً
	البعدي		١٧,٧٧	٢,٩٤				
بعد ثقة الآخرين	القبلي	١٣	١٥,٥٤	١,٨٩	١٢	٤,٢٣-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	البعدي		١٩,٢٣	٢,٧١				
البعد المعرفي	القبلي	١٣	٩,٦٢	١,٥٠	١٢	٦,٨٥-	٠,٠٠١	دال إحصائياً
	البعدي		١٦,٧٧	٣,٣٢				
الدرجة الكلية	القبلي	١٣	٨٦,٠٨	٥,٣١	١٢	١٠,٨٣-	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	البعدي		١٢٩,٩٢	١٤,٢٨				

تشير نتائج الجدول السابق إلى: أن قيمة مستوى الدلالة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية أقل من (٠,٠١) لذلك ترفض الفرضية؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده، والفارق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؛ حيث بلغ متوسط درجة أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (١٢٩,٩٢) درجة، في حين بلغ متوسطها قبل تطبيق البرنامج (٨٦,٠٦) درجة.

- وربما تُردُّ هذه النتيجة - في رأي الباحثة- إلى ما تضمنه البرنامج من مهاراتٍ ساعدت كل متدربةٍ على تحمُّل المسؤولية وممارسة السلوك التوكيدي، وعرض الأفكار الخاصة بها، ومهارات زودت المتدربات بالإحساس الحقيقي بقدراتهن، وهذا بدوره يزيد من فرص نجاحها في الحياة الحقيقية، وقد ركزت جلسات التدريب على مهارة السلوك التوكيدي على السماح للمتدربة على التعبير عن مشاعرها وأفكارها وآرائها والدفاع عن حقوقها، كما ركزت على أن تصل المتدربة بذاتها، كذلك ركزت على المساعدة في اكتساب نماذجٍ تساهم في حل لمشكلات الاتصال مع الآخرين، وهذا بدوره يساهم في أن يشعر الفرد بالنجاح في إنجاز الموضوعات التي يعتبرها مهمة بالنسبة له والتي يطمح لإنجازها، وبالتالي يظهر مستوى مرتفع من تقدير الذات، وحرصت الباحثة على توفير ردود فعل إيجابية من قبل المجموعة تجاه كل متدربة من مبدأ أن أحكام الآخرين وردود أفعالهم الإيجابية تجاه كفاءة الشخص في الموضوعات المختلفة تُعتبر الأساس في تقدير الذات الإيجابي. وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة (مقدادي، ٢٠٠٣) ودراسة نوتا وسوريسي (Nota; Soresi, 2003) في التدريب على توكيد الذات لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة.

وقد وُفِّر البرنامجُ مواقفَ لعبٍ دورٍ صُممت لمرور الفرد بخبرات نجاحٍ من شأنها تحسينُ الكفاءة الذاتية المدركة. كذلك يمكن عزو التحسن إلى طبيعة التصميم الإحصائي المستخدم والتوزيع العشوائي لأفراد المجموعات (التصميم التجريبي) والذي اشتمل على مجموعة ضابطة أيضاً، مما يؤكد أن التحسن في مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالبات يعود فعلاً للمعالجة التجريبية.

-كذلك ويمكن عزو هذا التحسن إلى كونهم استفادوا من مهارة حل المشكلات، من حيث التدريبات، والواجبات المنزلية التي نفذت من قبلهن، إضافة إلى أن مهارة حل المشكلات تساعدهن على رفع كفاءتهن الذاتية في مواجهة الضغوط الحياتية.

بالإضافة إلى ذلك فإنَّ التدريبَ على استراتيجيه حلَّ المشكلات يتضمَّنُ التدريبَ على أداء المهمات، فالأداء الناجح في تلك المهمات يولد النجاح ويزيد تُوَقُّعَ النجاح، حيث يُعتبر ما يحققه أداء الشخص من

إنجازات من أكثر المصادر تأثراً في الكفاءة؛ لذلك إن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الكفاءة الذاتية المدركة، بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها وبالتالي خفض الأداء (الشبول، ٢٠٠٤: ١٤٣).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كما يرى باندورا (Bandura, 1997) يؤثر في سلوكيات الفرد عامة، وفي القدرة على حل المشكلات سواءً أكانت بسيطة أم معقدة، وأن من يعاني من انخفاض في الكفاءة الذاتية يتجنب القيام بالمهام الصعبة التي ينظر إليها أنها أعلى من قدراته وهذا يؤدي إلى الفشل في حل المشكلات ويقلل من الكفاءة الذاتية (Besharat; Parto, 2011, P:642)

ولعلّ هذه النتيجة تتفق مع هذه الدراسات التي أكدت فعالية التدريب على حل المشكلات في رفع مستوى الكفاءة الذاتية كدراسة، (علي؛ عبدالله ٢٠٠٣) و(الشبول، ٢٠٠٤) ودراسة (أبو سليمان، ٢٠٠٧) و(البليوي، ٢٠٠٩). كما اتفقت مع دراسة شانك وجن (Sckunk & Gunn, 1986) دراسة هرنانديز (Hernandez, 1997) ودراسة وولف (Wolf, 1997) ودراسة ناميونج وجيونج (Namyong & Gyoung, 2004) التي أشارت إلى أنّ هناك أثراً للتدريب على استراتيجية حل المشكلات في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

و تتساءل الباحثة لماذا يؤدي التدريب على العزو السببي إلى زيادة الإحساس بالكفاءة الذاتية؟

قد يكون أن بعض المتدربات يعزون بعض خبرات الفشل إلى تدني قدراتهن، مما يؤدي إلى تدني شعورهن بالكفاءة الذاتية. ولما كان البرنامج يدرّب المتدربات على العزو إلى الجهد، وإبراز دور المثابرة في تحقيق النجاح، فيبدو أنه قد أدى إلى إحداث تغيير في نظرتهم لذاتهن وقدراتهن، وبالتالي يبدو أنهن قد غيرن من طريقتهم في التفكير بشأن مدى كفاءتهن. كما تؤكد نظرية العزو أن ما يدركه الفرد كأسباب للنجاح والفشل، يؤثر في التوقعات المستقبلية للنجاح، وفي الجهود التي سيبذلها المتعلم مستقبلاً، وبالتالي في سلوكه التحصيلي (الزق، ٢٠١١: ٢٤٣٠).

من هنا يبدو أنّ التدريب على العزو السببي قد زاد من دافعية المتدربات، وزاد من إحساسهن بالكفاءة. كما يمكن أن يكون التدريب قد أزال بعض التشوه في مدركات بعض المتدربات، خاصة اللواتي يعانين من عجز متعلم، أو اللواتي يعتقدن أن الحظ أو مزاج المعلم هو المسؤول عن أدائهن ونجاحهن.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة (الزق، ٢٠١١-٢) التي أكدت على فاعلية التدريب على العزو السببي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

- كذلك كان هناك أثرٌ لاستخدام الباحثة في تعديل المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بإدراك الكفاءة الذاتية، مهارات حديث الذات الإيجابي، وذلك أنّ التدريب على مهارات الحديث التكيفي مع الذات توحى للفرد بقدرته على تحمل وتفسير الضغوط .

- و تؤكد هذه النتيجة صدق الفروض النظرية للنموذج السلوكي المعرفي؛ والذي يركز على أهمية تعديل الأفكار السلبية والتوقعات غير الواقعية، وأنّ متدريباتِ المجموعة التجريبية باكتسابهن مهارات الكشف عن أفكارهن اللاعقلانية الخاطئة وتقنيدها؛ قد مكّن من وضع أفكارهن ومعتقداتهن موضعَ الفروض القابلة للبحث والتمحيص والوقوف على مدى خطئها وصحتها باستخدام التفكير المنطقي السليم، وقد ظهر هذا التحكم من خلال أدائهن على الاختبارات السلوكية التي اشتملت عليها الواجبات المنزلية، واختبارات تقييم فعالية بعض الجلسات مقارنة بالمجموعة التي لم تتلق أية تدريبات لمواجهة تلك الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطراونة، ٢٠٠٥) التي أثبتت فاعلية التدريب على دحض الأفكار اللاعقلانية في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ودراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٢)، ودراسة (أبو ازريق؛ جردات، ٢٠١٣) في فاعلية تعديل العبارات الذاتية السلبية وحديث الذات في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في (القياس البعدي) ومتوسط درجاتهم في (القياس المؤجل).
وللتحقق من صحة الفرضية؛ قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وذلك باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات العينات المترابطة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

فروق المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار																																																																														
البعد الانفعالي	البعدي	١٣	١٦,٨٥	٣,٦٢	١٢	٠,٥٣-	٠,٦٠	غير دال																																																																														
	المؤجل		١٧,٦٢	٣,١٥					البعد الاجتماعي	البعدي	١٣	١٨,٧٧	٢,٨٦	١٢	٠,٩٣-	٠,٣٦	غير دال	المؤجل	١٩,٩٢	٢,١٠٠	بعد الثقة بالذات	البعدي	١٣	٢٠,٩٢	٣,٦٣	١٢	١,٨٨-	٠,٠٨	غير دال	المؤجل	٢٣,٧٧	٤,٠٢	البعد الأكاديمي	البعدي	١٣	١٩,٦٢	٢,٥٣	١٢	١,٤٣-	٠,١٧	غير دال	المؤجل	٢٠,٩٢	١,٤٩	بعد الإصرار والمثابرة	البعدي	١٣	١٧,٧٧	٢,٩٤	١٢	٠,٢٩-	٠,٧٧	غير دال	المؤجل	١٨,٠٨	٢,٩٤	بعد ثقة الآخرين	البعدي	١٣	١٩,٢٣	٢,٧١	١٢	١,٢٠-	٠,٢٥	غير دال	المؤجل	٢٠,٦٩	٢,٦٢	البعد المعرفي	البعدي	١٣	١٦,٧٧	٣,٣٢	١٢	٠,٢٨	٠,٧٨	غير دال	المؤجل	١٦,٣٨	٢,٥٩	الدرجة الكلية	البعدي	١٣	١٢٩,٩٢	١٤,٢٨	١٢
البعد الاجتماعي	البعدي	١٣	١٨,٧٧	٢,٨٦	١٢	٠,٩٣-	٠,٣٦	غير دال																																																																														
	المؤجل		١٩,٩٢	٢,١٠٠					بعد الثقة بالذات	البعدي	١٣	٢٠,٩٢	٣,٦٣	١٢	١,٨٨-	٠,٠٨	غير دال	المؤجل	٢٣,٧٧	٤,٠٢	البعد الأكاديمي	البعدي	١٣	١٩,٦٢	٢,٥٣	١٢	١,٤٣-	٠,١٧	غير دال	المؤجل	٢٠,٩٢	١,٤٩	بعد الإصرار والمثابرة	البعدي	١٣	١٧,٧٧	٢,٩٤	١٢	٠,٢٩-	٠,٧٧	غير دال	المؤجل	١٨,٠٨	٢,٩٤	بعد ثقة الآخرين	البعدي	١٣	١٩,٢٣	٢,٧١	١٢	١,٢٠-	٠,٢٥	غير دال	المؤجل	٢٠,٦٩	٢,٦٢	البعد المعرفي	البعدي	١٣	١٦,٧٧	٣,٣٢	١٢	٠,٢٨	٠,٧٨	غير دال	المؤجل	١٦,٣٨	٢,٥٩	الدرجة الكلية	البعدي	١٣	١٢٩,٩٢	١٤,٢٨	١٢	١٠,١٥-	٠,٢٧	غير دال	المؤجل	١٣٧,٣٨	١٤,٢٩						
بعد الثقة بالذات	البعدي	١٣	٢٠,٩٢	٣,٦٣	١٢	١,٨٨-	٠,٠٨	غير دال																																																																														
	المؤجل		٢٣,٧٧	٤,٠٢					البعد الأكاديمي	البعدي	١٣	١٩,٦٢	٢,٥٣	١٢	١,٤٣-	٠,١٧	غير دال	المؤجل	٢٠,٩٢	١,٤٩	بعد الإصرار والمثابرة	البعدي	١٣	١٧,٧٧	٢,٩٤	١٢	٠,٢٩-	٠,٧٧	غير دال	المؤجل	١٨,٠٨	٢,٩٤	بعد ثقة الآخرين	البعدي	١٣	١٩,٢٣	٢,٧١	١٢	١,٢٠-	٠,٢٥	غير دال	المؤجل	٢٠,٦٩	٢,٦٢	البعد المعرفي	البعدي	١٣	١٦,٧٧	٣,٣٢	١٢	٠,٢٨	٠,٧٨	غير دال	المؤجل	١٦,٣٨	٢,٥٩	الدرجة الكلية	البعدي	١٣	١٢٩,٩٢	١٤,٢٨	١٢	١٠,١٥-	٠,٢٧	غير دال	المؤجل	١٣٧,٣٨	١٤,٢٩																		
البعد الأكاديمي	البعدي	١٣	١٩,٦٢	٢,٥٣	١٢	١,٤٣-	٠,١٧	غير دال																																																																														
	المؤجل		٢٠,٩٢	١,٤٩					بعد الإصرار والمثابرة	البعدي	١٣	١٧,٧٧	٢,٩٤	١٢	٠,٢٩-	٠,٧٧	غير دال	المؤجل	١٨,٠٨	٢,٩٤	بعد ثقة الآخرين	البعدي	١٣	١٩,٢٣	٢,٧١	١٢	١,٢٠-	٠,٢٥	غير دال	المؤجل	٢٠,٦٩	٢,٦٢	البعد المعرفي	البعدي	١٣	١٦,٧٧	٣,٣٢	١٢	٠,٢٨	٠,٧٨	غير دال	المؤجل	١٦,٣٨	٢,٥٩	الدرجة الكلية	البعدي	١٣	١٢٩,٩٢	١٤,٢٨	١٢	١٠,١٥-	٠,٢٧	غير دال	المؤجل	١٣٧,٣٨	١٤,٢٩																														
بعد الإصرار والمثابرة	البعدي	١٣	١٧,٧٧	٢,٩٤	١٢	٠,٢٩-	٠,٧٧	غير دال																																																																														
	المؤجل		١٨,٠٨	٢,٩٤					بعد ثقة الآخرين	البعدي	١٣	١٩,٢٣	٢,٧١	١٢	١,٢٠-	٠,٢٥	غير دال	المؤجل	٢٠,٦٩	٢,٦٢	البعد المعرفي	البعدي	١٣	١٦,٧٧	٣,٣٢	١٢	٠,٢٨	٠,٧٨	غير دال	المؤجل	١٦,٣٨	٢,٥٩	الدرجة الكلية	البعدي	١٣	١٢٩,٩٢	١٤,٢٨	١٢	١٠,١٥-	٠,٢٧	غير دال	المؤجل	١٣٧,٣٨	١٤,٢٩																																										
بعد ثقة الآخرين	البعدي	١٣	١٩,٢٣	٢,٧١	١٢	١,٢٠-	٠,٢٥	غير دال																																																																														
	المؤجل		٢٠,٦٩	٢,٦٢					البعد المعرفي	البعدي	١٣	١٦,٧٧	٣,٣٢	١٢	٠,٢٨	٠,٧٨	غير دال	المؤجل	١٦,٣٨	٢,٥٩	الدرجة الكلية	البعدي	١٣	١٢٩,٩٢	١٤,٢٨	١٢	١٠,١٥-	٠,٢٧	غير دال	المؤجل	١٣٧,٣٨	١٤,٢٩																																																						
البعد المعرفي	البعدي	١٣	١٦,٧٧	٣,٣٢	١٢	٠,٢٨	٠,٧٨	غير دال																																																																														
	المؤجل		١٦,٣٨	٢,٥٩					الدرجة الكلية	البعدي	١٣	١٢٩,٩٢	١٤,٢٨	١٢	١٠,١٥-	٠,٢٧	غير دال	المؤجل	١٣٧,٣٨	١٤,٢٩																																																																		
الدرجة الكلية	البعدي	١٣	١٢٩,٩٢	١٤,٢٨	١٢	١٠,١٥-	٠,٢٧	غير دال																																																																														
	المؤجل		١٣٧,٣٨	١٤,٢٩																																																																																		

تشير نتائج الجدول السابق (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي والمؤجل) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية (١٢٩,٩٢) درجة بينما في التطبيق المؤجل (١٣٧,٣٨) درجة وهو دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وبالتالي تقبل الفرضية: في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، في (المقياس البعدي) ومتوسط درجاتهم في (المقياس المؤجل).

المناقشة:

تم قبول هذه الفرضية باعتماد نتيجة المعالجة الإحصائية وتوضح هذه النتيجة أن المتدربات في المجموعة التجريبية لا توجد بينهم فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة .

ترى الباحثة أن تأتي استمرارية التحسن في تعديل أو تغير إدراكات المتدربات نحو كفاءتهن الذاتية؛ قد يعود إلى استخدام وممارسة المتدربات الحديث الذاتي الإيجابي كما ورد سابقاً.

كما أن استخدام الباحثة لأسلوب المناقشة الجماعية والحوار مع متدربات المجموعة التجريبية قد ساهم في زيادة وعيهم وإدراكهم للمهام الموكلة لهم والمسؤولية التي تقع على عاتقهن.

وقد أتاح أسلوب المناقشة الجماعية الفرصة أمام المتدربات في البرنامج؛ للتعبير عن آرائهن بصراحة ووضوح خاصة في التعبير عن آرائهن وتبادل الخبرات والمهارات في التعامل مع الآخرين، والتعرف على مشكلاتهن الخاصة وافتقارهم للمعلومات والخبرات والفنيات التي تساعدهن في التغلب على هذه المشكلات .

كما استهدف البرنامج أيضاً الجانب السلوكي التدريبي لدى المتدربات، حيث كانت الخبرات والإرشادات المستخدمة ذات معنى ومغزى في حياتهن، مما جعلهن أكثر فهماً وحرصاً على الاستفادة بما تضمنه البرنامج من معلومات وخبرات وممارسات سلوكية، بالإضافة لذلك قامت الباحثة بتدريب المتدربات من خلال فنية لعب الدور في بعض المواقف الحياتية والاجتماعية بهدف إشراكهن في ممارسة أنماط من السلوك للتمكن منه في مواقف خارج إطار الجماعة، هذا بجانب أسلوب التعزيز لكل متدربة وذلك لتشجيعهن على زيادة دافعتيهن وإدراكهن لذاتهن؛ وهذا يعني أن متدربات المجموعة التجريبية اللواتي اشتركن في البرنامج قد استفدن من الأنشطة والمهارات التي يحتوي عليها البرنامج؛ لأن البرنامج سعى

إلى توفير المعلومات والأساليب اللازمة والمهارات المتعددة حول تعزيز اعتقاداتهن بقدراتهن، وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى شمولية البرنامج وفاعليته وإلى اهتمامه بالمشكلات التي تواجه الطالبات وطرح بعض الموضوعات منها (توكيد الذات، حل المشكلات، عزو الاعتقادات) والتي ساهمت في اعتقادهن بقدراتهن وعدم عزو فشله إلى الحظ، و زيادة وعيهم بذاتهن والتعبير عن مشاعرهن دون خوف أو خجل وبالتالي استمر التدريب على تلك المهارات.

وتتنفق نتائج الفرضية مع دراسة (أبو سليمان، ٢٠٠٧) و (حبشي، ٢٠٠٧) و (أبو ازريق؛ جردات ٢٠١٣) في وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و المؤجل مقارنة مع المجموعة الضابطة.

فعالية البرنامج الإرشادي:

وللإجابة عن سؤال البحث الرئيس :

ما مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لدى بانديرا في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة؟ قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل على مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام معادلة (بلاك) لحساب فعالية البرنامج، والجدول التالي يشير إلى درجة فاعلية البرنامج المقترح في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى متدربات المجموعة التجريبية بمقارنة التطبيق القبلي و البعدي لمقياس البحث :

جدول (١١)

فاعلية البرنامج المقترح في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى متدربات المجموعة التجريبية بمقارنة التطبيق القبلي و البعدي لمقياس البحث

ملاحظات	نسبة الكسب المعدل	متوسط درجات التطبيق البعدي	متوسط درجات التطبيق القبلي	مقياس البحث
النسبة التي حددها بلاك حد أدنى للفاعلية ١,٢	٢,٤٣	١٢٩,٩٢	٨٦,٠٨	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

يشير الجدول السابق إلى:

أنَّ الفنيات التي أُستخدِمت في البرنامج ذاتُ فعالية مناسبة ومقبولة في تحسين الكفاءة الذاتية، كما يتضح ذلك من خلال مقارنة نتيجة الكسب المعدل لمقياس الكفاءة الذاتية (٢,٤٣) درجة بالنسبة التي حددها بلاك وهي (١,٢) حداً أدنى لفعالية البرامج التدريبية، وبالتالي يعد هذا مؤشراً تجريبياً على فعالية البرنامج المقترح.

المناقشة:

- يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص التي اتَّصف بها البرنامج الإرشادي والتي تضمنت الآتي:
- تضمين البرنامج مجموعة من الأنشطة التدريبية، والتي كان لها دورٌ إيجابي على متدربات المجموعة التجريبية من خلال إثارتهم وعزمهم على المشاركة بشكل فاعل؛ فهن اللواتي يفكرن وينظمن المعلومات والأفكار ويقدمن الاستنتاجات والحلول للمشكلات، حيث إن العمل الجماعي وفق جلسات البرنامج والتأكيد على مبدأ عدم الانتقاد والتقييم لإجاباتهن قد أعطى المتدربات الحرية والحماس والانفتاح للنقاش الجماعي واستغلال ما لديهن من معارف وخبراتٍ وربطها مع المعرفة الجديدة التي تقدم لهم ضمن المواقف والأنشطة التدريبية.
 - طريقة عرض المواقف الإشكالية ضمن جلسات البرنامج، ركزت على إثارة انتباه واهتمام المتدربات نحو تلك المواقف وحرصت على تشويقهن وتقليل فرص تشتتهن وانشغالهن، وأسهمت في سلاسة تفكير المتدربات وتركيز أفكارهن والتأمل فيها، كما أنَّ كتابة التوقعات والنشاطات المرافقة وتقديم المعززات ساهم في تشكيل بنية معرفية متماسكة وزاد فعالية المتدربات ومشاركتهن.
 - توفير مُناخٍ داعم وآمن يتَّسم باحترام معتقدات المتدربات وأفكارهن، وتفاعل الباحثة مع المتدربات أحدث تأثيراً إيجابياً على مستوى دافعيتهن ورفع مستوى حماسهن لحضور المزيد من الجلسات التي تحوي بمضمونها موضوعاتٍ ومعلومات تخصُّ واقعهن الشخصي والأكاديمي.
 - لما راعته الباحثة عند اختيار عينة البحث والإطار النظري الذي أُعد في ضوء تصميم البرنامج، وحرص متدربات المجموعة التجريبية على حضور هذه الجلسات بانتظام، ومراعاة التعليمات الملقاة عليهن في أثناء الجلسة، والقيام بالواجبات المنزلية، والتي تشكل جزءاً هاماً في البرنامج التدريبي المستخدم في البحث، ومحاولة الباحثة تهيئة الجو النفسي الملائم لتنفيذ الجلسات.

ويمكن توضيح فعالية البرنامج ومدى نجاحه من خلال محكين أساسيين:

- التحسن الذي طرأ على حالة أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.
 - إجابات المتدربات أفراد المجموعة التجريبية في الجلسة الختامية من البرنامج حول مدى الاستفادة من البرنامج، حيث أجابات جميع المتدربات من أنهن استقدن من البرنامج فهن الآن أكثر فهماً لأنفسهن وأكثر تقديراً وإدراكاً لما لديهن من قدرات وإمكانات هائلة تمكنهم من النجاح.
- و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد، ٢٠٠٢) و(الحبشي، ٢٠٠٧) في فعالية البرنامج المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة.

ويمكن القول إن التشابه الموجود بين نتائج البحث الحالي ونتائج تلك الدراسات السابقة على الرغم من اختلاف الأساس النظري للبرامج التدريبية وكذلك اختلاف أفراد عينة الدراسات و المرحلة العمرية لهم، إضافة إلى اختلاف البيئات والثقافات، فضلا عن اختلاف الأدوات المستخدمة بالدراسات لا يشكك في فعالية البرامج التدريبية في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى العينة.

تعقيب الباحثة على نتائج البحث:

في النهاية أشارت نتائج البحث الحالي إلى تحقيق جميع فروضه التي قام عليها والتي تتضافر جميعها نحو استنتاج عام، هو أنّ الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج هي العنصر الفعال في تحسين الكفاءة الذاتية، وأن الاعتقادات اللاعقلانية فيما يتعلق بالقدرات هي أحد وأهم العوامل التي تؤدي إلى انخفاض الكفاءة، وأنه عندما يتم تعديل هذه الاعتقادات وإكساب المتدربات المهارات الفعالة تتحسن لديهن الكفاءة، كما أن توقعاتهن للنتائج تكون أفضل وإدراكهن للكفاءة بصورة أعلى.

إلا أنه على الرغم مما توصل إليه هذا البحث من نتائج إيجابية؛ وجب التنبيه إلى بعض الأمور التي أثرت على نتائج هذا البحث ومنها:

- ١- الفئة العمرية التي تم اختيارها كعينة للبحث؛ حيث اقتصر البحث على طالبات الصف العاشر فقط.
- ٢- كذلك يؤخذ على هذا البحث أنه لم يهتم بجنس أفراد العينة؛ حيث إن أفرادها كانوا جميعاً من الإناث.

على ضوء النتائج التي تمّ التوصلُ إليها تقترح الباحثة ما يأتي:

- ١- إجراء المزيد من الدراسات حول الكفاءة الذاتية المدركة وربطها بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي والإنجاز.
- ٢- إعداد برامج مستقبلية تستهدف تنمية الكفاءة الذاتية المدركة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز.
- ٣- مقارنة المهارات التي اشتمل عليها البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية مع أساليب أخرى كأسلوب الاسترخاء مع فئات عمرية مختلفة.
- ٤- إجراء دراساتٍ أخرى تختبر مدى فاعلية برامج قائمة على تعديل العبارات الذاتية السلبية، ومهارة توكيد الذات وحل المشكلات والتدريب على التفكير العقلاني ومهارة العزو السببي لدى فئات عمرية مختلفة.
- ٥- تدريب المرشدين في المدارس على المهارات التي اشتمل عليها البرنامج من أجل استخدامه مع الطلاب لتحسين الكفاءة الذاتية لديهم.

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

الملاحق

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة الإنكليزية

- إبراهيم عبد الستار. (١٩٩٤). "العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث". القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، عبد الستار؛ الدخيل، عبد العزيز؛ إبراهيم، رضوى. (١٩٩٣). "العلاج السلوكي للطفل- أساليبه ونماذج من حالاته". مجلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، عدد (١٨٠).
- أبو ازريق، محمد؛ جردات، عبد الكريم. (٢٠١٣). "أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسوية الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩، عدد ١، ص ٢٧-١٥.
- أبو اسعيد؛ ميرفت، حمدي، نزيه؛ حسين محمود. (٢٠٠٨). "فاعلية برنامج إرشادي قائم على النمذجة المعرفية والتعليمات الذاتية في تنمية مهارات حلّ المشكلات وإدارة الغضب وخفض العنف لدى الزوجات المعنفات في الأردن". مجلة البصائر، مجلد ١٢، عدد ٢، ص ٧١-١٠٠.
- أبو سليمان، بهجت عبد المجيد. (٢٠٠٧). "أثر الاسترخاء والتدريب على المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين". رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- أبو عاذره، سناء محمد. (٢٠١٢). "معتقدات معلمات العلوم قبل الخدمة بكفاءتهن الذاتية في تعليم العلوم، وعلاقة ذلك بمستوى قلق العلوم". المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد ١، عدد ١٠، ص ٦٧٦-٦٩٩.
- أبو عايش، أحمد. (١٩٩٣). "أثر كلّ من الذكاء والتحصيل والجنس على حلّ المشكلات لدى طلبة الصفين الرابع و السادس في مدينة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- أبو عطية، سهام درويش. (١٩٩٧). "مبادئ الإرشاد النفسي". الأردن: دار الفكر.
- أبو علام، رجاء. (٢٠٠٤). "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية". ط٤، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، السيد. (١٩٩٤). "أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات". رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أبوجادو، صالح محمد. (١٩٩٨). "علم النفس التربوي". عمان: دار المسيرة .
- الأحمد، أمل. (٢٠٠١). بحوث ودراسات في علم النفس. ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- أحمد، أحمد حسانين. (٢٠٠٢). " أثر برنامج إرشادي على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". رسالة ماجستير غير منشورة، المنيا: كلية الآداب.
- أحمد، نجوى عبد الله. (٢٠٠٤). "فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض درجة الشعور

بالوحدة النفسية لدى عينةٍ من طلاب الجامعة". رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة: كلية الآداب : جامعة عين شمس.

- باترسون، س (١٩٩٠). "نظريات الإرشاد والعلاج النفسي". ت: حامد الفقي، ط١، الكويت: دار القلم.

- بدوي، أحمد زكي (١٩٨٢). "معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية". بيروت: مكتبة لبنان.

- بدوي، منى حسن السيد (٢٠٠١). "أثر برنامجٍ تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات". *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مجلد (١١)، عدد ٢٩، ص ص ١٥١-٢٠٠.

- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨). "المشكلات النفسية وعلاجها". عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- البلوي، محمد سليمان سالم (٢٠٠٩). "برنامج تدريبي لتحسين فاعلية الذات وأثره على تنمية مهارة حلّ المشكلات، والتحصيّل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية". رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

- بنات، سهيلة ؛ غيث، سعاد؛ مقداي وآخرون (٢٠١٥). "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الوالديّة المدركة لدى الآباء والأمهات في الأسر الحاضنة". *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، مجلد ٨، عدد ١، ص ص ١٠٩-١٢٥.

<https://dspace.ju.edu.jo/xmlui/bitstream/handle/123456789/165843/5.pdf>

?f?sequence=1

- بوقصارة، منصور؛ زياد، رشيد (٢٠١٥). "الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، مجلد ١، عدد ١، ص ص ٢٤-٥٢.

- تاييلور، شيلي (٢٠٠٨). "علم النفس الصحي". ت: وسام درويش بريك وآخرون، ط١، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- التربية في الجمهورية العربية السورية (١٩٩٢، ١٩٩٣). وزارة التربية. التوثيق التربوي.

- جابر عبد الحميد، جابر (١٩٨٦). "مدخل إلى دراسة السلوك الإنساني". القاهرة: دار النهضة العربية.

- جابر عبد الحميد، جابر (١٩٩٠). "نظريات الشخصية- البناء- الديناميات- النمو- طرق البحث- التقويم". القاهرة: دار النهضة العربية.

- الجاسر، البندري عبد الرحمن (٢٠٠٧). "الذكاء وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول- الرفض الوالدي لدى عينةٍ من طلاب وطالبات جامعة أم القرى". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- جميل، سمية طه جميل (١٩٩٨). "التخلف العقلي استراتيجيات مواجهة الضغوط الأسرية

القاهرة". القاهرة: مكتبة دار النهضة المصرية.

- الحبشي، محمد سيف نصر. (٢٠٠٧). "أثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي - المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراه غير منشورة، مصر: كلية التربية، جامعة المنصورة.

- حداد، عفاف؛ حداد، باسم. (١٩٩٨). "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على حلّ المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي". مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ١٣، السنة السابعة، ص ص ٥١-٧٣.

- الحلاق، إقبال. (٢٠٠٧). "توكيد الذات وأثره على التكيف الاجتماعي - دراسة شبه تجريبية على عينة من المرشدين النفسيين في مدارس مدينة دمشق". رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.

- حمزة ، دعاء أحمد. (٢٠٠٤). "فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المحرومين أسرياً". رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية، جامعة طنطا.

- حمصي، انطون. (١٩٩١). "أصول البحث في علم النفس"، دمشق: مطبعة الإتحاد.

- الخالدي، عبدالله. (٢٠٠٧). فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات". رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: كلية التربية، جامعة اليرموك.

- الخطيب، جمال. (٢٠٠٣). "تعديل السلوك الإنساني". الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- الخطيب، صالح احمد. (٢٠٠٣). "الإرشاد النفسي في المدرسة". الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- داوود، نسيم؛ حمدي، نزيه. (٢٠٠٠). "علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتمال والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية". مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد ٢٧، العدد ١، ص ص ٤٤-٥٦.

- داوود، نسيم. (٢٠٠١). "فعالية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر". مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد ٢٨، عدد ٢، ص ص ٢٨٩-٣١١.

- الدريد، عبد المنعم. (٢٠٠٤). "الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم". (الجزء الثاني)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- الدريد، عبد المنعم. (٢٠٠٦). "الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية". ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

- دردير، نشوى كرم عمار. (٢٠١٠). "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة". رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- رزق، محمد عبد السميع. (٢٠٠٩). "بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسياً بالصف الأول الثانوي"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد (٦٩)، ص ١٤١-١٦٩.
- رضوان، سامر جميل. (١٩٩٧). "توقعات الكفاءة الذاتية- البناء النظري والقياس". مجلة شؤون اجتماعية، الشارقة، العدد ٥٥، السنة الرابعة عشرة، ص ص ٢٥-٥١.
- الرفوع، محمد؛ القيسي، تيسير؛ القرارة، أحمد. (٢٠٠٩). "علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حلّ المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن". المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلد (٢٣) عدد (٩٢)، ص ص ١٨١-٢١٤.
- رمضان، أحمد ثابت. (٢٠٠٤). القدرة المأحمد ثابت. (٢٠٠٤). "القدرة المكانية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ قياسها وتتميتها وأثرها على الكفاءة الذاتية ومهارات ما وراء المعرفة". رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: جامعة القاهرة، معهد الدراسات العليا.
- رهيو، سحر؛ محمد، هناء (٢٠١٣). "تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات- دراسة تحليلية في كلية الإدارة الاقتصاد- جامعة القادسية". مجلة القادسية للعلوم الإدارية الاقتصادية، مجلد ١٥، عدد ٣، ص ص ٨٥-١١٤.
- الريحاني، سليمان. (١٩٨٧). "الأفكار اللاعقلانية عند الأردنيين، والأمريكيين- دراسة عبر ثقافية لنظرية ألبرت أليس في العلاج العقلي العاطفي". مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، مجلد ١٤، عدد ٥، ص: ٧٣-١٠٢.
- ريزونر، روبرت؛ دوسا، جيل. (٢٠٠٣). "بناء تقدير الذات في المدارس الثانوية" دليل المعلم ومواد تعليمية. ت: مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية.
- الرزق، أحمد. (٢٠١١-أ). "فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين". مجلة دراسات للعلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد ٣٨، ملحق ٢، ص ص ٥٢٦-٥٣٨.
- الرزق، أحمد. (٢٠١١-ب). "أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة". مجلة دراسات للعلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد ٣٨، عدد ٢، ص ص ٢٤١٧-٢٤٣٢.
- الزواوي، رنا. (١٩٩٢). "أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حلّ المشكلات في خفض التوتر". رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

- الزيات، فتحي مصطفى.(١٩٩٥). "سلسلة علم النفس المعرفي (١) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات". المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠١). "البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها". سلسلة علم النفس المعرفي(٦)، مدخل ونماذج ونظريات، ج ٢ ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سري، إجلال محمد.(١٩٩٠). "علم النفس العلاجي". القاهرة: عالم الكتب.
- سغان، محمد. (٢٠٠٦). "الإرشاد النفسي الجماعي". القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- السكران، محمد. (١٩٨٩). "أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية". عمان: دار الشروق.
- الشبول، أنور قاسم.(٢٠٠٤). "إستراتيجية التدبير وأثرها على الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط لدى عينة من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا". رسالة دكتوراه غير منشوره، عمان: كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الشعراوي ، علاء محمود .(٢٠٠٠). "الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد ٤٤، ص ص ٢٨٧ - ٣٢٥.
- الشناوي، محمد محروس. (١٩٩٤). "نظريات الإرشاد والعلاج النفسي". القاهرة: دار غريب للطباعة.
- الشناوي، محمد محروس.(١٩٩٦). "العملية الإرشادية والعلاجية". القاهرة: دار غريب للنشر.
- الشناوي، كمال أحمد.(٢٠٠٦). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية". المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية 13-12 أبريل، جامعة المنصورة ١٢، ص ص ٤٧٠-٥٠٠.
- الشيخ محمود، سوسن. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي مقترح في خفض حدة الخوف المرضي من المدرسة". رسالة دكتوراه غير منشورة، دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.
- شيفر، شارلز؛ ميلمان، هوارد. (١٩٨٩). "مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها". ت: نسيم داوود؛ نزيه حمدي، ط١، الأردن: مطبعة الجامعة الأردنية.
- صالح، عواطف حسين .(١٩٩٣). "الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوطات الحياة لدى الشباب الجامعي". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد ٢٣، ص ص ٤٦١-٤٨٧.
- الطراونة، نايف سعيد.(٢٠٠٥). "فاعلية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلائي انفعالي معرفي في تحسين مستوى فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني". رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- طعمة، أمل؛ العظمة، رند.(٢٠٠٣). "برنامج هندسة التفكير لتنمية مهارات التفكير والذكاء بالاعتماد على برنامج كورت CORT العالمي". ط١، الأردن: المطبعة الهاشمية.

- طلافحة، مصعب حسين(٢٠١٠). مستوى التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، الأردن: جامعة اليرموك.
- الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٨٩). "تيارات جديدة في العلاج النفسي". ط١، الإسكندرية: دار المعارف.
- العاسمي، رياض نايل. (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي العملي . جامعة دمشق.
- العاسمي، رياض نايل (٢٠٠٩). برامج الإرشاد النفسي. جامعة دمشق.
- عباس، فيصل. (١٩٩١). "التحليل النفسي للذات الإنسانية النظرية والتطبيق". بيروت: دار الفكر اللبناني بيروت.
- عبد الرحمن، سلاف كمال. (٢٠١٢). "فعالية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية وعلاقتها بجودة الحياة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- عبد الرحمن، محمد سيد. (١٩٩٨). "نظريات الشخصية". القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عبد العال، تحية محمد. (٢٠١١). "تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق، قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع". المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها، يوليو ٢٠١١، ص ١١٧-١٧١.
- عبد العال، حامد عبد العال. (١٩٩٣). "فعالية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز". مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، عدد ١٨.
- عبد القادر، صابر سفينة. (٢٠٠٣). "فعالية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين". رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس.
- عبد القادر، فتحي؛ أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٧). "البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة". مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ص ١-٧٢.

faculty.ksu.edu.sa/70810/DocLib1/الذكاءات.doc

- علي ، أحمد؛ عبد الله ، عزت. (٢٠٠٣). "فعالية برنامج التدريب على أسلوب حل المشكلات في تنمية فعالية الذات وتخفيف حدة القلق لدى عينة من طلاب الجامعة". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد ١١٦، ص ص ١٤٩-١٨٦.
- العلي، نصر محمد و سحلول، محمد عبدالله. (٢٠٠٦). "العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد ١٨، عدد ١، ص ص ٩١-١٣٠.

- عمر، خديجة.(٢٠٠٣). "فاعلية برنامج علاجي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض درجة الرهاب الاجتماعي". رسالة ماجستير غير منشورة ، مصر: جامعة عين شمس.
- عمر ماهر، محمود.(٢٠٠٣). "العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني" رؤية تحليلية لمدرسة ألبرت أليس الإرشادية". ط١، القاهرة: مركز الدلتا للطباعة.
- غباري، ثائر أحمد.(٢٠٠٧). "الدافعية : النظرية والتطبيق". عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر؛ أبو شندي، يوسف وآخرون.(٢٠١٢). "أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص".مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، مجلد (٢٦) عدد(٢)، ص ص ١٩٠-٢١٦.
- فرج، طريف شوقي (١٩٩٨). "توكيد الذات، مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية". القاهرة: دار غريب.
- الفرخ ، كاملة؛ عبد الجابر، تيم. (١٩٩٩). "مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي". ط١ ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الفرحاتي، محمود السيد.(٢٠٠٥). "سيكولوجيا العجز المتعلم مفاهيم- نظريات- تطبيقات". سلسلة إشراقات تربوية، الكتاب الأول المركز العربية للتعليم والتنمية.
- الفرماوي، أحمد علي.(١٩٩٠). "توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة". مجلة كلية التربية ،جامعة المنصورة، الجزء الثاني، العدد(١٤)، ص ص ٣٧٢-٣٧٣.
- الفواعير، أحمد محمد .(٢٠٠٤). "أثر برنامج تدريبي على الكفاية المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم". رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- قطامي، يوسف.(١٩٩٠). "تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه". عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- كمال، علي. (١٩٩٤). "العلاج النفسي قديماً وحديثاً". بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر: .
- المحرزي ، عبد الله عباس.(٢٠٠٣). "أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار استراتيجيه إتقان التعلم على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها". رسالة دكتوراه غير منشورة ، العراق: كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد .
- محمود، هويدة حنفي؛ الجمالي، فوزية. (٢٠١٠). "فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً"، مجلة أماباك علمية، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مجلد ١، عدد(١)، ص ص ٦١-١١٥.
- مزنوق، محمد صهيب. (١٩٩٦). "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المراهقين". رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس.
- المشيخي، غالب.(٢٠٠٩). "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- المغربي، بشرى محمد بشار .(٢٠١٤). "كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة

- الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة". مجلة جامعة الكويت، الكويت: مجلس النشر العلمي، مج ٢٩، عدد ١١٣، ج١، ص ص ٢١٩-٢٥٥ .
- مقداي، يوسف موسى فرحان. (٢٠٠٣). "فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم". رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة عمان العربية.
- مقداي، يوسف. (٢٠٠٩): "فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض القلق- دراسة نظرية". دراسة مقدمة إلى المؤتمر الدولي السادس جودة الحياة وعلم النفس في الفترة من ٢٦-٢٨ نيسان ٢٠٠٩، طنطا: كلية الآداب، جامعة طنطا.
- مليكة، لويس كامل. (١٩٩٤). "العلاج السلوكي وتعديل السلوك". القاهرة: دار النهضة العربية.
- منصور، علي. (٢٠٠١). التعلم ونظرياته. ط٣، منشورات جامعة دمشق.
- ميخائيل، امطانيوس. (٢٠٠١). " القياس والتقويم في التربية الحديثة". كلية التربية، مديرية المطبوعات والكتب الجامعية، منشورات جامعة دمشق.
- نشواتي، عبد المجيد. (١٩٩٧). "علم النفس التربوي". بيروت: مؤسسة الرسالة.
- النفيعي، معتوق عبد الله. (٢٠١٠). "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة". رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الهزان، عواطف؛ الزغلول، عماد؛ الهندال، هدى. (٢٠١٥). "أسلوب العزو لدى الرياضيين المتفوقين والمتفوقات في بعض الألعاب الجماعية والفردية في دولة الكويت". دراسة مقارنة، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تحت شعار " نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" تنظيم قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ١٩-٢١ مايو ٢٠١٥ / ص ص ٢٩١-٣١٢.
- يخلف، عثمان. (٢٠٠١). "علم نفس الصحة: الأسس النفسية والسلوكية للصحة". قطر: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (1977). Self efficacy :Toward a unifying Theory of Behavioral Change.**Journal of Psychological Review**.Vol. 84, No.2, PP: 191–215.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A.(1986) self–efficacy. **Journal of mechanism in human agency American psychologist**. Vol .37, No.2 ,pp :122–140.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1982AP.pdf>
- Bandura , A.(1993). Perceived Self Efficacy in Cognitive Development and Functioning, **Journal of Educational Psychologist**, Vol.28, N.(2),pp:117–148.
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/bandura93.pdf
- Bandura, A. (1994). Self–efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), **Journal of Encyclopedia of human behavior** ,Vol. 4, pp: 71–81.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1997). **Self efficacy : the exercise of control**. An outline composed by Gio Valiante, Emory University.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effbook1.html>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self–efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). **Self–efficacy beliefs of adolescents**, (Vol. 5., pp: 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Bernard, M.; Ellis, A.(2006). **Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research**, Section (I), Publisher Springer US, pp:1–481.
- Besharat, M. A. ;Parto ,M. (2011). The direct and indirect effects of self– efficacy and problem solving on mental health in adolescents: Assessing the role of coping strategies as mediating mechanism

- . **Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Vol. 30, pp: 639–643.
- Bong, M.(1998): Effect of Scale Differences on the generality of Academic Self–efficacy Judgments; paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego,Ca) April1998.pp:13–17.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422379.pdf>
 - Bong, M. (2004). Academic Motivation in Self–Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientation, and Attribution Beliefs, **Journal of Education Research** ,Vol.97, No.6, pp: 287–298.
 - Cecil ,H &Pinkerton, S. (2000). Magnitude: An Important Dimension of Self–Efficacy. **Journal of Applied Social Psychology**, Vol.30, No.1, pp:1243–1267.
 - Chen, X., Lia , M. & Li, D. (2000). Parental Warmth, Control, and Indulgence and their Relation to Adjustment in Chinese Children, A Longitudinal Study, **Journal of Family Psychology**. Vol.14,No.3,pp: 401– 419.
 - Cynthia L. ; & Bobko. P. (1994). self Efficacy Beliefs comparison of five measures, **Journal of Applied psychology**, Vol. 69,No.3,PP: 342– 365.
http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1559-1816.2000.tb02519.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER
 - Davision , G. (1993) : An Appraisal of rational emotive therapy " **Journal of counseling and clinical psychology** . Vol. 6, No 2 ,pp: 215–219.
 - Dweck, C.S. (1986). Motivation processes affecting learning, **journal of American Psychology**, Vol . 41,N.10,pp: 1040 – 1048.

http://www.researchgate.net/publication/232529071_Motivational_Processes_Affecting_Learning

–hallinan, P, Danaher, P.(1994) the Effect of contracted Grades on self-Efficacy and Motivation in teacher Education courses. **Journal of Education Research**, Vol.36, N.1, pp:75–82.

–Hernandez, G.(1997). Effect of Teaching Problem Solving Through Cooperative Learning Mathematics Achievement Attitude Toward Mathematics Self Efficacy and Metacognition . **Doctoral Dissertations, The University of Connecticut**, United States.

<http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI9806174/>

–Hoffman, B. ; Schraw, G.(2009).The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency. **Journal of Learning and individual Differences**, Vol. 19, N.1,pp: 91–100.

–Namyong, C., Gyoung, R.(2004). The Effect of Problem- Solving Instruction on Children's Creativity and Self- Efficacy in the Teaching of the Practical Arts Subject. **Journal of Technology Studies**, Vol.30.No. 2,pp:116–123.

–Norwich, B.(1987). Self- Efficacy and Mathematics Achievement a Study of their Relation, **Journal of Educational Psychology**,Vol.79,No4, PP:384–487.

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1988-21649-001>

–Nota, L; Soresi , S. (2003). An Assertiveness Training Program For Indecisive Students Attending An Italian University, **Journal of Career Development Quarterly**,Vol.51,n,4,pp:322–334.

<http://www.freepatentsonline.com/article/Career-Development-Quarterly/104518995.html>

–Pajares. F& Miller, M. (1994). Role of Self Efficacy and Self Efficacy Belief in Mathematical Problem Solving: Apathy Analysis. **Journal of Education Psychology**, Vol. 87, No.2 ,pp:193–203.

–Pajares, F (1996). Self –Efficacy in academic Settings. **Review of Educational Research**, Vol. 66, No4, pp:533–578.

<http://rer.sagepub.com/content/66/4/543.short>

–Pajares, F .(1996). Self–efficacy Beliefs and Mathematical Problem–Solving of Gifted Students. **Journal of Contempt Educational Psychology**, Vol.21, No.4, pp:325–344.

<http://www.des.emory.edu/mfp/Pajares1996CEP.PDF>

–Poynton, T. Carlson, M. Hopper, J& Garey.(2006). Evaluation of an Innovative Approach to Improving Middle School Students Academic. **Journal of Professional School Counseling**, Vol. 9, No. 3, pp:190–196.

<http://connection.ebscohost.com/c/articles/19767710/evaluation-innovative-approach-improving-middle-school-students-academic-achievement>

–Randhawa, B. s.(1994). Self–Efficacy in Mathematics, Attitudes, and Achievement of boys and girls from Restricted Samples in Two Countries. **Journal of Perceptual and Motor Skills**, Vol.69, pp:1011–1018.

–Schunk, H.& Gunn, P. (1986). Self–Efficacy and Skill Development: Influence of Task Strategies and Attributions. **Journal of Educational Research**, Vol.79.No4, pp:238–244.

https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1986.pdf

–Shell, D. & Husman, J. (2001). The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Belief in Achievement and Self Regulation. **Journal of Contemporary Educational Psychology**, Vol.32, N 6, pp: 481–506.

Stralnieks, R.(2003). The Relationship of Students domain Specific Self – Concepts and Self –Efficacy to Academic Performance. **Journal of Psychology Cognitive. Dissertation Abstracts International**, Vol. 65 (10-B). PP: 525 – 543.

Timothy, S. (2004). Understanding Student Motivation .**Journal of Educational Research** ,Vol. 46,N2,PP: 140 – 149.

–Wolf, K. N .(1997). Predicting Positive Self–efficacy In Group Problem Solving. **Journal of Human Resource Development Quarterly**,Vol.8 ,NO2, pp:155–169.

–Xinyin, C ; Mowei, L; D. (2000). Parental Warmth, Control, And Indulgence and their Relation to Adjustment in Chinese Children, A Longitudinal Study, **Journal of Family Psychology**. Vol.4, No.14 ,pp:401–419.

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2000-05423-006>

الملاحق

ملحق (١)

أسماء المدارس التي سحبت منها العينة في مدارس مدينة حماة

العينة التجريبية	العينة الاستطلاعية	العينة المسحية
رياض نايف الجمال	أحمد شيخ طه	أحمد شيخ طه
أحمد شيخ طه		رياض نايف الجمال

الملاحق

		سامي حمزة عرفة
		أم الشهيد
		السيدة عائشة
		عبد العزيز عدي
		السيدة ناعسة
		صلاح خضير
		إبراهيم حلاق
		غرناطة

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين الذين تم عرض مقاييس الدراسة عليهم

الدكتور المحكم	المرتبة العلمية	الجامعة والكلية والقسم الذي يعمل فيه
الدكتور أحمد الزعبي	أستاذ مساعد	كلية التربية- جامعة دمشق- قسم الإرشاد النفسي

الملاحق

الدكتور ماريو رحال	أستاذ مساعد	كلية التربية- جامعة البعث - قسم الإرشاد النفسي
الدكتورة عزيزة رحمة	أستاذ مساعد	كلية التربية - جامعة دمشق- قسم التقويم والقياس النفسي
الدكتور ياسر جاموس	مدرس	كلية التربية - جامعة دمشق- قسم التقويم والقياس النفسي
الدكتورة رنا قوشحة	مدرس	كلية التربية - جامعة دمشق- قسم التقويم والقياس النفسي
الدكتورة ريم قصاب	مدرس	كلية التربية- جامعة البعث- قسم الإرشاد النفسي
الدكتورة سوسن شيخ محمود	مدرس	كلية التربية- جامعة البعث- قسم الإرشاد النفسي

ملحق (٣)

استمارة تحكيم مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

حضرة الدكتور..... المحترم

مقدمته: بشرى المغربل - معيدة في كلية التربية جامعة البعث.

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "فاعلية برنامج إرشاد جمعيّ لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة"، كأحدى المتطلبات لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي من جامعة دمشق، بإشراف الأستاذ الدكتور كمال بلان المحترم.

ولما نعهد فيكم من خبرة وإطلاع، وما نأمله فيكم من تعاونٍ واستعدادٍ لمساعدة مجرى البحث العلمي، فإنني أضع بين أيديكم هذا المقياس، الذي يهدف إلى قياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، حيث يتكون من (ستين) فقرةً بعضها مصاغٌ صياغةً موجبةً والبعض الآخر مصاغٌ صياغةً سالبةً، وموزعة على سبعة أبعاد هي: البعد الانفعالي والبعد الاجتماعي، وبعد الثقة بالذات، والبعد الأكاديمي، وبعد الإصرار والمثابرة، وبعد ثقة الآخرين، والبعد المعرفي.

يعتمد أسلوب الإجابة على هذه الفقرات التدرج الرباعي: لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة، وسيتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان (٠، ١، ٢، ٣)، للدرجات المذكورة سابقاً بالترتيب حين يكون اتجاه الفقرة إيجابياً، وتعكس الأوزان حين يكون اتجاه الفقرة سالباً.

المقياس من إعداد الدكتور أنور الشبول (٢٠٠٤) استناداً إلى الأدب النظري في الكفاءة الذاتية المدركة وبعض مقاييس الكفاءة الذاتية ومنها، كمقياس شيرر (Sherer) لقياس كفاءة الذات المدركة المستخدم في دراسة الجبور (٢٠٠٢) ومقياس فاعلية الذات المدركة لـ داوود وحمدي (٢٠٠٠).

إن تقديمكم للملاحظات الكافية بدقة وموضوعية، سيؤدي بلا شك إلى تقييم أفضل لموضوع الدراسة، حيث تقدر لكم الباحثة حجم الجهد والوقت الذي ستبذلونه في تحكيم فقرات هذا المقياس، مع الشكر والعرفان.

الباحثة

بشرى المغربي

ملحق (٤)

مقياس الكفاءة الذاتية بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	الانتماء للبعد	الوضوح	الصياغة	ملاحظات
-------	--------	----------------	--------	---------	---------

الملاحق

غير سليمة	سليمة	غير واضحة	واضحة	غير منتمية	منتمية		
أولاً: البعد الانفعالي							
						أستطيع السيطرة على مشاعري.	١
						أجد صعوبة في التخلص من مشاعري السوداوية	١٠
						أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب.	١٩
						أستطيع التغلب على شعوري بالقلق.	٢٥
						أستطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني.	٣١
						أنا شخصٌ هادئٌ.	٣٧
						لا أجد المرح والضحك والمزاح.	٤٤
						يصعب علي الجلوس بهدوءٍ لوقت طويل.	٥١
ثانياً: البعد الاجتماعي							
						ينظر إلي أصدقائي بإعجاب.	٢
						أجد صعوبة في الكلام مع الآخرين.	١١
						يصعب علي تكوين صداقات مع الآخرين.	٢٠
						يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم.	٢٦
						أستمتع بالعمل مع الآخرين والتعاون معهم.	٣٢

الملاحق

الرقم	الفقرة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
٦	٣٨							أجيد التعامل مع الناس.
٧	٤٥							أسامح الآخرين عندما يسيئون لي.
٨	٥٢							علاقتي مع أقاربي حميمة.
ثالثاً: بعد الثقة بالذات								
١	٣							أعتقد أنني شخصٌ قدير.
٢	٨							أعتقد أن مستقبلي مشرقٌ ومهمٌ.
٣	١٢							أفتقر للمهارات في شتى مناحي الحياة.
٤	١٧							أجد صعوبة في اتخاذ القرارات الصائبة.
٥	٢٧							عندما أنظر إلى الوراء أجد أن معظم قراراتي كانت بعيدةً عن الصواب.
٦	٣٣							أجد صعوبة في التعامل مع الأشياء التي يجدها الآخرون اعتياديةً.
٧	٣٩							أستطيع تذليل أية عقبةٍ حياتيةٍ اعتياديةٍ.
٨	٤٦							أنا إنسانٌ خيّرٌ وطيبٌ.
٩	٥٣							أقبل نفسي كما أنا بقوتي وضعفي.
١٠	٥٧							أعتمد على نفسي في القرارات المهمة.
١١	٦٠							هناك مهاراتٌ كثيرةٌ أعجز عن تحقيقها.

الملاحق

ملاحظات	الصياغة		الوضوح		الانتماء للبعد		الرقم	الفقرة
	غير سليمة	سليمة	غير واضحة	واضحة	غير منتمية	منتمية		
رابعاً: البعد الأكاديمي								
							٤	١
							٩	٢
							١٣	٣
							١٨	٤
							٢١	٥
							٢٨	٦
							٣٤	٧
							٤٠	٨
							٤٧	٩
							٥٤	١٠

ملاحظات	الصياغة	الوضوح	الانتماء للبعد	العبارة	الرقم
---------	---------	--------	----------------	---------	-------

الملاحق

	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة
خامساً: بعد الإصرار والمثابرة						
١	٥					
						أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعتها للقيام بشيء ما.
٢	١٤					أحقق أهدافي بعد أن أحاول عدة مرات.
٣	٢٢					أترك المهام أو الأعمال قبل إتمامها.
٤	٤١					يدفعني الفشل للعمل باجتهاد أكبر.
٥	٤٨					أراجع بسهولة عندما تواجهني المشكلات.
٦	٥٥					لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة الصعاب.
٧	٥٨					أنتقل من عمل أو مهمة إلى أخرى دون أن أكمل أيّاً منها.
سادساً : بعد ثقة الآخرين						
١	٦					أعتقد أنني موقع ثقة الذين أتعامل معهم.
٢	١٥					أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري.
٣	٢٣					عندما أتعامل مع الناس أجدهم يستخفون بي.
٤	٢٩					إذا لم أنجح في جعل الآخرين يفعلون ما أريد ألجأ إلى الكذب.

الملاحق

ملاحظات	الصياغة		الوضوح		الانتماء للبعد		الرقم	العبارة
	غير سليمة	سليمة	غير واضحة	واضحة	غير منتمية	منتمية		
							٣٥	٥ أنا موضع احترام الناس الذين حولي.
							٤٢	٦ أصدقائي يثقون بقراراتي.
							٤٩	٧ لا أحد يأخذني مأخذ الجد.
							٥٩	٨ لا يؤثر غيابي أو وجودي على مَنْ هم حولي.
سابعاً: البعد المعرفي:								
							٧	١ معلوماتي العامة واسعة.
							١٦	٢ أستمتع بجلّ الألباز والحزازير.
							٢٤	٣ يعجبني فهمُ كيفية عمل الأشياء.
							٣٠	٤ أجد الاطلاع على الكتب والمقالات العلمية.
							٣٦	٥ أعتقد حقيقةً أن الكتاب خيرٌ جليسٍ.
							٤٣	٦ أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة.
							٥٠	٧ يسهل علي الالتفات للمهم وإهمال التفاهات.
							٥٦	٨ أجد الفنون كالرسم والنحت والموسيقى والمسرح مضيعةً للوقت.

ملحق (٥)

فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة التي تم التعديل عليها من قبل السادة المحكمين

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
٤	أعتقد أنني ذكيّ.	أعتقد أنني شخصٌ ناجحٌ.
١٢	أفتقر للمهارات في شتى مناحي الحياة.	أفتقر للمهارات في كثيرٍ من مناحي الحياة.
١٧	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات الصائبة.	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات الصائبة بنفسي.
١٩	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب.	أفقد السيطرة على نفسي عندما أغضب.
٢٥	لدي القدرة على التغلب على شعوري بالقلق.	أستطيع التغلب على شعوري بالقلق.
٢٧	عندما أنظر للوراء أجد أن معظم قراراتي كانت بعيدة عن الصواب.	عندما أعيد النظر في القرارات التي اتخذتها أجد أن معظمها كانت خاطئة.
٢٨	يعاملني المعلمون على أساس أنني من الطلاب	يعاملني المعلمون على أنني طالبٌ جيدٌ.

الملاحق

	الجيدين.	
أستمتع بالعمل مع الآخرين.	أستمتع بالعمل مع الآخرين، والتعامل معهم.	٣٢
أحب التعاون مع الآخرين.	أجيد التعامل مع الناس.	٣٨
أستطيع تذليل أية عقبة حياتية اعتيادية.	أستطيع تذليل أية عقبة تواجهني في الحياة.	٣٩
لا أجيد المرح والمزاح.	لا أجيد المرح والضحك والمزاح.	٤٤
لا أحد يهتم بي بشكلٍ جديّ.	لا أحد يأخذني مأخذ الجد.	٤٩
أترجع بسهولة عندما تواجهني مشكلة.	أترجع بسهولة عندما تواجهني المشكلات.	٤٨
يسهل عليّ الانتباه للمهم وإهمال التفاصيل.	يسهل عليّ الالتفات للمهم وإهمال التفاصيل.	٥٠
أستطيع التخطيط لاختيار الفرع الدراسي الذي يناسب قدراتي (علمي، أدبي).	أستطيع التخطيط لاختيار الفرع الدراسي الذي يناسب قدراتي (علمي، أدبي، زراعي، صناعي.....).	٥٤

ملحق (٦)

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بصورته النهائية

أختي الطالبة:

فيما يأتي مجموعة من العبارات حول اعتقادك عن قدراتك، ضعي علامة (√) أمام كل عبارة فيما يلي تحت العمود المناسب لبيان مدى تطابق مضمون كل عبارة مع قناعاتك الشخصية أو مدى موافقتك على العبارة.

إن هذا الاستبيان هو مقياس لما يعتقد الشخص عن قدراته، لذلك ليس هناك إجابة خاطئة أو أخرى صحيحة. كما أن هذه الإجابات لن يطّلع عليها أحدٌ ولن تستخدم إلا لأغراض البحث.

وشكراً لتعاونكم

الباحثة بشرى المغربي

اسم المدرسة:.....، اسم الطالبة.....

الشعبة:.....الفرع.....

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبداً
١	أستطيع السيطرة على مشاعري.				
٢	ينظر إلي أصحابي بإعجاب.				
٣	أعتقد أنني شخصٌ قديرٌ.				
٤	أعتقد أنني شخصٌ ناجحٌ.				
٥	أستطيع تنفيذُ الخطط التي أضعها للقيام بشيء ما.				
٦	أعتقد أنني موضعُ ثقة الذين أتعامل معهم.				
٧	معلوماتي العامة واسعةٌ.				
٨	أعتقد أن مستقبلي مشرقٌ ومهمٌ.				

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبدأ
٩	أجد صعوبةً في تحضير دروسي.				
١٠	أجد صعوبةً في التخلص من مشاعري السوداوية.				
١١	أجد صعوبةً في الكلام مع الآخرين.				
١٢	أفتقر للمهارات في شتى مناحي الحياة.				
١٣	سمعتي بين زملائي أنني فاشل دراسياً.				
١٤	أحقق أهدافي بعد أن أحاول عدة مرات.				
١٥	أستطيع أن أقنع أي شخصٍ بوجهة نظري.				
١٦	أستمتع بجلّ الألباز و الحزازير.				
١٧	أجد صعوبةً في اتخاذ القرارات الصائبة بنفسي.				
١٨	أعتقد أن النجاح المدرسي من خصائص الفاشلين في الحياة.				
١٩	أفقد السيطرة على نفسي عندما أغضب.				
٢٠	يصعب عليّ تكوين صداقاتٍ مع الآخرين.				
٢١	أنجز واجباتي المدرسية أولاً بأولٍ.				
٢٢	أترك المهام أو الأعمال قبل إتمامها.				
٢٣	عندما أتعامل مع الناس أجدهم يستخفون بي.				
٢٤	يعجبني فهمُ كيفية عمل الأشياء .				
٢٥	لدي القدرة على التغلب على شعوري بالقلق.				
٢٦	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم.				
٢٧	عندما أعيد النظر في القرارات التي اتخذتها أجد أن معظمها كانت خاطئةً.				
٢٨	يعاملني المعلمون على أنني طالبٌ جيدٌ.				

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبداً
٢٩	إذا لم أنجح في جعل الآخرين يفعلون ما أريد ألجا إلى الكذب والحيلة.				
٣٠	أجيد الاطلاع على الكتب والمقالات العلمية.				
٣١	أستطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني.				
٣٢	أستمتع بالعمل مع الآخرين.				
٣٣	أجد صعوبة في التعامل مع أشياء يجدها الآخرون اعتيادية.				
٣٤	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة.				
٣٥	أنا موضع احترام الناس الذين حولي.				
٣٦	أعتقد حقيقة أن الكتاب خيرٌ جليس.				
٣٧	أنا شخصٌ هادئٌ.				
٣٨	أحب التعاون مع الآخرين.				
٣٩	أستطيع تذليل أية عقبة تواجهني في الحياة.				
٤٠	لا تجذبني الموضوعات الأدبية والإنسانية				
٤١	يدفعني الفشل للعمل باجتهادٍ أكبر.				
٤٢	أصدقائي يثقون بقراراتي.				
٤٣	أستطيع التعامل مع الأشياء بسرعة.				
٤٤	لا أجيد المرح والمزاح.				
٤٥	أسامح الآخرين عندما يسيئون لي.				

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبداً
٤٦	أنا إنسانٌ خَيْرٌ وَطَيِّبٌ.				
٤٧	أستطيع الاستفادة من المصادر الموجودة داخل المدرسة وخارجها لخدمة دراستي.				
٤٨	أترجع بسهولة عندما تواجهني مشكلة.				
٤٩	لا أحد يهتم بي بشكلٍ جيد..				
٥٠	يسهل عليّ الانتباه للمهم وإهمال التفاهات.				
٥١	يصعب عليّ الجلوس هادئاً لوقت طويل.				
٥٢	علاقاتي مع أقاربي ممتازة.				
٥٣	أقبل نفسي كما أنا بقوتي وضعفي.				
٥٤	أستطيع التخطيط لاختيار الفرع الدراسي الذي يناسب قدراتي(علمي، أدبي).				
٥٥	لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة الصعاب.				
٥٦	أجد الفنونَ كالرسم والنحت والموسيقى والمسرح مضيعةً للوقت.				
٥٧	أعتمد على نفسي في القرارات المهمة.				
٥٨	أنتقل من عمل أو مهمة إلى أخرى دون أن أكمل أيّاً منها.				
٥٩	لا يؤثر غيابي أو وجودي على مَنْ هم حولي.				
٦٠	هناك مهاراتٌ كثيرةٌ أعجز عن تحقيقها.				

ملحق (٧)

أسماء السادة محكمين البرنامج الإرشادي

الدكتور المحكم	المرتبة العلمية	الجامعة والكلية والقسم الذي يعمل فيه
د.ناديا رتيب	مدرس	جامعة دمشق، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.
د. كارولين المحسن	مدرس	جامعة دمشق، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.
د. أسيمة طاهر	مدرس	جامعة دمشق، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.
د. ريم قصاب	مدرس	جامعة البعث، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.
د. سوسن شيخ محمود	مدرس	جامعة البعث، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.

ملحق (٨)

طلب تحكيم البرنامج الإرشادي

الدكتور الفاضل: ----- المحترم

تحية طيبة وبعد:

الموضوع: طلب تحكيم برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة، بإشراف الأستاذ الدكتور كمال بلان. تقوم الباحثة بإجراء بحث يهدف إلى بناء برنامج الإرشاد الجمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة. وذلك كأحد متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه/إرشاد نفسي ولأغراض تحقيق أهداف هذا البحث تقوم الباحثة بإعداد برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة ويسرها أن تضع بين أيديكم المحاور الرئيسية لهذا البرنامج، علماً أن هذا البرنامج سيتألف في صورته الأولى من (١٢) جلسة، بواقع (٣) جلسات في الأسبوع تتراوح مددتها الزمنية (٦٠-٩٠) دقيقة وفقاً لطبيعة كل جلسة، وستشمل كل جلسة على مجموعة من الأنشطة، والإجراءات، والأساليب المقترحة.

وبما أنكم من أصحاب الخبرة والاختصاص والدراية العلمية والعملية؛ فقد تم اختياركم كأحد أعضاء لجنة تحكيم لهذا البرنامج؛ لذا يرجى التكرم بالإطلاع على البرنامج المقترح، وإبداء آرائكم وملاحظاتكم وأية تعديلات، أو مقترحات ترونها مناسبة حول:

-الهدف العام للبرنامج.

-عدد الجلسات الإرشادية، وترتيبها.

-المدة الزمنية لكل جلسة.

-الأساليب الإرشادية، والفنيات المقترحة.

-محتوى كل جلسة.

ختاماً لا يسع الباحثة إلا أن تشكركم على جهودكم المثمرة، ووقتكم الثمين الذي ستبدلونونه في تحكيم هذا البرنامج، شاكرة لكم حسن اهتمامكم وتعاونكم.

يرجى التكرم بتعبئة البيانات الآتية:

اسم المحكم.....:	الدرجة العلمية.....:
التخصص.....:	مكان العمل.....:
القسم.....:	التوقيع.....:

الباحثة : بشرى محمد بشار المغربي

معيدة في جامعة البعث

طالبة دكتوراه في جامعة دمشق - كلية التربية - قسم الإرشاد النفسي

ملحق (٩)

استمارة تحكيم برنامج الإرشاد الجمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة.

م	الموضوع	الحكم		المقترحات والتعديلات التي ترونها مناسبة
		مناسب	غير مناسب	
١	عنوان البرنامج			
٢	أهداف البرنامج			
٣	عدد جلسات البرنامج			
٤	ترتيب الجلسات			
٥	الأساليب الإرشادية			
٦	الأدوات المستخدمة في تنفيذ الأساليب الإرشادية			
٧	الإطار النظري للبرنامج			
٨	المهارات التي سيتم تدريب المجموعة الإرشادية عليها			

أية تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

.....

.....

ملخص البحث باللغة العربية

مناسبة عنوان الجلسة	مناسبة المدة الزمنية للجلسة الإرشادية		أهداف الجلسة		مناسبة الأساليب والفنيات الإرشادية		مناسبة الأدوات المستخدمة		إجراءات ومحتوى الجلسة		المقترحات والتعديلات التي ترونها مناسبة		مجال تقويم البرنامج
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	عدد الجلسات
													الجلسة الأولى
													الجلسة الثانية
													الجلسة الثالثة
													الجلسة الرابعة
													الجلسة الخامسة
													الجلسة السادسة
													الجلسة السابعة
													الجلسة الثامنة
													الجلسة التاسعة
													الجلسة العاشرة
													الجلسة الحادية عشرة
													الجلسة الثانية عشرة

أي تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة:

.....

الرقم :
التاريخ :
الموضوع :

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
مديرية التربية بريف حماة

مدرسة الثانوية العامة

إلى من يهمه الأمر

خطبكم علماً بأن الأمانة تشرى المغربله

قد قامت بتطبيق الجانب العملي في مدرستنا
أهم شئ طوع على طالبان الصف العاشر

عن الفترة ٢٤ - ١ - ٢٠١٦ إلى ١٦/٤/٢٠١٨

المديرية العامة للتربية بريف حماة
مدرسة الثانوية العامة
أحمد صالح
أحمد صالح

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

مديرية التربية في حماة

الرقم :

التاريخ : ٢٨/٤/٢٠١٦

إلى من يهمه الأمر

إن الطالبة بئر محمد بشار الفزول قامت بتطبيق

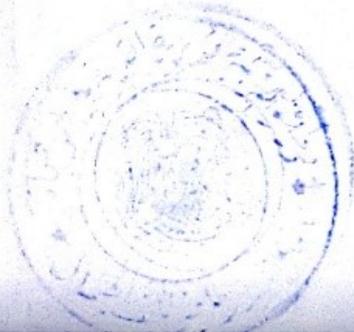
البرنامج الرياضي في مدرسة رياض نائف الجمال

على طالبات الصف الأول الثانوي

من الفترة ٢٤-١-٢٠١٦ إلى ٢٨-٤-٢٠١٦

إدارة مدرسة رياض نائف الجمال

أ. نوره العيسى



ملحق (١١)

البرنامج الإرشادي

فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي
العام في بعض مدارس مدينة حماة

الجلسة الأولى:

تمهيدية " التعارف - التعريف بالبرنامج - إرساء قواعد العمل "

المدة الزمنية: ٦٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

- ١- توضيح أبعاد البرنامج للمجموعة التجريبية ونظام الجلسات ومتطلبات البرنامج.
 - ٢- التعارف بين متدربات المجموعة والباحثة لكسر الحواجز بينهن والشعور بالثقة والألفة، ثم تُعرف الباحثة نفسها للمتدربات.
 - ٣- أن تتعرف متدربات المجموعة على البرنامج الإرشادي والهدف منه ومكوناته، ومدة تطبيق البرنامج وعدد جلساته وزمن وأجزاء كل جلسة.
 - ٤- تعريف متدربات المجموعة بأهمية البرنامج الإرشادي وفائدته المأمولة، وأساليب التعامل في الجلسات.
 - ٥- أن تتعرف الباحثة على توقعات المجموعة من البرنامج.
 - ٦- التعرف إلى الاعتقادات الخاطئة والمفاهيم الخاطئة المتعلقة بالمجموعة والبرنامج بجلساته الإرشادية لدى المتدربات ومناقشة تلك الأمور معهن.
 - ٧- عقد اتفاقية تحدد قواعد العمل خلال الجلسات الإرشادية.
 - ٨- الاتفاق على مكان ومواعيد جلسات البرنامج وضرورة الالتزام بها.
- الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، الحوار، التعزيز.
 - الوسائل المستخدمة: بطاقات من الورق المقوى، أوراق، أقلام.
 - الإجراءات والأنشطة:

نشاط (١): التعارف بين الباحثة والمتدربات (١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بالترحيب بعضوات المجموعة وشكرهن على الحضور والاستجابة والاشتراك في البرنامج الإرشادي برغبتهم الشخصية، ثم تقدم نفسها (الاسم، المؤهل، التخصص، العمل)، وتوضح لهن أن وجودهن هنا هو من أجل هدفٍ مشتركٍ وهو مساعدة بعضهن بعضاً

تطلب الباحثة من كل متدربة أن تعرف نفسها (الاسم، الهوايات، الميول ، الأسرة).

ثم تتحدث الباحثة عن دورها في المجموعة من خلال تسهيل عمليات المشاركة والتفاعل بين المتدربات وإمدادهن ببعض المعلومات، وتؤكد التزامها بالسرية، والرغبة في المساعدة، وتؤكد أن هذه المجموعة تستمد قوتها من أفرادها اللواتي قد يصلن في لحظة من اللحظات إلى مرحلة تساعد كل منهن الأخرى، وتحترم مشاعرهن.

نشاط (٢): التعريف بالبرنامج وأهدافه ومكوناته (١٠) دقيقة:

يتم تقديم فكرة عن البرنامج من حيث مكوناته، والهدف منه وأهميته؛ من خلال توزيع دليل البرنامج انظرالملحق(١٢)، حيث توضح الباحثة للمتدربات بأن هذا البرنامج يتكون من (١٥) جلسة إرشادية، تتراوح مدة الجلسة (٦٠-٨٠) دقيقة، وكل جلسة تتضمن تدريباتٍ ومناقشاتٍ وحواراتٍ، ومشاركة الخبرات وحلّ المشكلات وصنع القرار، والتفكير العقلاني والمنطقي بالإضافة للواجبات المنزلية، وتقديم نبذة مختصرة عن محتويات البرنامج وعناصره والأهداف من هذه الجلسات هو زيادة مستوى الكفاءة الذاتية لديهن، وهذا الأمرُ يجنبهن التعب والإرهاق والتشتت والخوف الشديد من الفشل، ويجعل تعاملهن أفضل مع زميلاتهن ومعلماتهن وأفراد أسرتهن، ويزيد من شعورهن بالارتياح وسيساعدهن على مواجهة الصعاب من خلال مجموعة من التقنيات المهمة.

نشاط(٣) بناء توقعات ملائمة وواقعية لدى الطالبات المشاركات في البرنامج (١٠) دقيقة:

تناقش الباحثة مع المتدربات توقعاتهن من البرنامج، تكتب الباحثة على السبورة كلمة (توقعاتي) تحت عنوان البرنامج، ثم تناقش المتدربات توقعاتهن، فنكتب كل التوقعات، وتصحح لهن التوقعات الخاطئة، وتعزّز التوقعات الصحيحة.

نشاط (٤) بناء العقد الإرشادي:(١٠) دقيقة:

-الهدف منه تحديد قواعد العمل أثناء الجلسات الإرشادية والعلاقة بين الباحثة والمتدربات وبين أفراد المجموعة أنفسهن.

- توضّح الباحثة أنه توجد عدّة سلوكياتٍ مرغوبةً، ويفضل ممارستها داخل المجموعة، مثل علاقات التدعيم وتبادل الآراء والأفكار والتعليقات بشكل مناسب والتفاعل الفعال بين المتدربات، كما توجد بعض السلوكيات غير المرغوبة ويجب عدم ممارستها مثل: الانسحاب، عدم الاشتراك بفاعلية في جميع أنشطة المجموعة، عدم الانتظام في حضور الجلسات، أو الحديث دون مراعاة مشاعر الآخرين، أو مقاطعتهم وعدم إعطائهم فرصة للحديث.

-وبعد ذلك يتم التوصل إلى مجموعة من (بنود العقد الإرشادي)، انظر الملحق (١٣)، ويوزع هذا العقد على المتدربات ومناقشة بنوده مع عضوات المجموعة، وإن كانت هناك أية استفساراتٍ بشأنها، واعتبارها قواعد أساسية، وتقوم الباحثة بكتابته على ورق مقوى، ثم تقوم المجموعة بالتوقيع عليه، ووضعه على أحد جدران القاعة للتذكير به ومراجعته.

-توزع الباحثة على المجموعة ملفاً خاصاً لكل متدربة، لحفظ الأنشطة التي يتم تنفيذها خلال الجلسات، وكذلك الواجبات المنزلية.

نشاط (٥) : تلخيص الجلسة (٥) دقيقة:

يساعد هذا النشاط تذكير المتدربات بالعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة؛ وذلك بتكليف إحدى المتدربات بذكر الأفكار الأساسية التي تم تداولها في الجلسة، وتلخيص ما تمّ التوصل إليه.

تقييم الجلسة (٥) دقيقة:

في نهاية الجلسة التمهيدية تقدم الباحثة التقييم من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

ضعي دائرةً حول الاختبار الصحيح فيما يأتي:

١- تتمثل بعض السلوكيات المرغوب ممارستها داخل المجموعة في علاقات التدعيم: تبادل الآراء والأفكار والتعليقات بشكل مناسب، والتفاعل الاجتماعي الفعال بين المتدربات؟

صح خطأ.....

٢- ما رأيك في هذه الجلسة التمهيدية؟

.....
.....

٣- هل تعتقدين أنّ هذه الجلسة التمهيدية قد أضافت شيئاً جديداً إلى معلوماتك؟ (نعم، لا) إذا كانت إجابتك بنعم فما هي هذه الإضافات.

.....
.....

٤- هل حدث شيءٌ ما لم تفهميه أو لم يعجبك في أثناء الجلسة؟ (نعم، لا) إذا كانت إجابتك بنعم فما هي هذه الإضافات؟

.....
.....

٥- ما أهم الأفكار والمشاعر التي راودتك وشعرت بها في أثناء الجلسة؟

.....
.....

٦- برجاء كتابة أية مقترحاتٍ أو توصياتٍ أو انتقاداتٍ لجلسة اليوم؛ مما قد يساعد ويفيد في تحسين الجلسة القادمة.

.....
.....

في نهاية الجلسة تشكر الباحثة المتدربات على تلبية الدعوة والحضور لهذه الجلسة، وتوديعهن على أمل الالتزام بموعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي (٥) دقيقة:

تطلب الباحثة من المتدربات المشاركات أن يكتبن ثلاثة توقعاتٍ ترغبن في تحقيقها من خلال البرنامج ويسلمن تلك الأوراق للباحثة.

وهذا نموذج لإجابة بعض الطالبات على استمارة التقييم الخاصة بالجلسة الأولى:

استمارة تقييم الجلسة التمهيدية

- ١- ضع دائرة حول الاختيار الصحيح فيما يلي.
- أ- تتمثل بعض السلوكيات المرغوب ممارستها داخل المجموعة في علاقات التدعيم، وتبادل الآراء والأفكار والتعليقات بشكل مناسب، والتفاعل الاجتماعي الفعال بين المتدربات.
صح خطأ
- ب- ما رأيك في هذه الجلسة التمهيدية.
مفيدة، تعلمنا فيها الكثير، ربضنا للمقبل بالأفكار ونعرف فيها تعريف...
بالجوانح، يلي بنواجرها.....
- ت- هل تعتدين أن هذه الجلسة التمهيدية قد أضافت جديداً إلى معلوماتك؟ (نعم، لا) إذا كانت إجابتك بنعم فما هي هذه الإضافات.
نعم، أضفنا لي الكثير من الجوانح وكل جلسة نتعلم عن الكثير.....
- ث- هل حدث شيئاً ما لم تفهميه أو لم يعجبك في أثناء الجلسة؟ (نعم، لا) إذا كانت إجابتك بنعم فما هي هذه الإضافات.
لل.....
- ج- ما أهم الأفكار والمشاعر التي راودتك وشعرت بها في أثناء الجلسة؟
الحاسيس للظهور الجلسات المأجزة والتشريف عنك وشعور الإستفادة من هذه الجلسات وهذه الأفكار الذي طرقت.....
- ح- برجاء كتابة أية مقترحات أو توصيات أو انتقادات لجلسة اليوم؛ مما قد يساعد ويفيد في تحسين الجلسة القادمة.
كأنه جميل جداً والأفكار مناسبة جداً وأقوى لما يعمد معنا في الحياة....
البروية والواجبة.....

الجلسة الثانية:

مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وأهميتها وأسباب تدنيها

المدة الزمنية: ٧٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

- ١- مناقشة الواجب المنزلي .
 - ٢- التعرف على مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وأهميتها وتمييزها في الحياة العملية والعلمية، وسلبيات تدنيها، ودورها في التحصيل الدراسي والحياة العامة .
 - ٣- التعرف على السمات التي تتصف بها الطالبات ذوات الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأسباب انخفاض هذه الكفاءة.
 - ٤- تقييم المتدربات مستوى الكفاءة الذاتية بأنفسهن.
 - ٥- أن تدرك المتدربات مدى الارتباط بين مشكلاتهن الأكاديمية والعملية والاجتماعية وانخفاض كفاءتهن الذاتية المدركة.
 - ٦- تمكين المتدربات من معرفة المهارات التي تعمل على زيادة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.
 - ٧- تأكيد الاعتقاد للمتدربات بأن الكفاءة الذاتية المدركة هي تلك الشيء الذي يمكن تنميته من خلال الممارسة والمثابرة على بذل الجهد، والاعتقاد الصحيح في قدراتهن على التعلم الفعال.
 - ٨- تقديم واجب منزلي.
- الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية والحوار، التوضيح والتساؤل، الواجب المنزلي.
 - الوسائل المستخدمة: سبورة، أوراق، أقلام، جهاز كمبيوتر.
 - الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١): المراجعة(٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة. ومن ثمَّ ترحب الباحثة بالمتدربات، وتؤكد على أهمية حضورهن جميع الجلسات حتى يتمكنَّ من اكتساب جميع المهارات التي تعمل على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهن. ثم تقوم بتذكيرهن بما ورد في الجلسة السابقة .

نشاط(٢):مناقشة الواجب المنزلي(١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بالطلب من المتدربات بقرأة إجاباتهن من الواجب المنزلي، ثم مناقشتها مع بقية العضوات وتوضيح ما يمكن تحقيقه من تلك التوقعات. ومن ثمَّ تقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدربات.

نشاط (٣): تقديم مفهوم الكفاءة الذاتية (٢٥) دقيقة:

-تبدأ الباحثة بتعريف مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة: بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عنا، والتي تعبر عن معتقدات الفرد حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرتة لإنجاز المهام المكلف بها.

-تشير الباحثة إلى أهمية الكفاءة الذاتية المدركة سواءً لمستقبلهن العلمي أو في تحقيق توافقهن النفسي والاجتماعي وتحقيق أهدافهن الحياتية.

بعد تقديم مفهوم الكفاءة الذاتية تقوم الباحثة بتعريف المتدربات بمسببات تدني الكفاءة الذاتية المدركة لديهن وذلك من خلال:

مثال تطبيقي لأحد الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية؛ من خلال عمل مقارنة في ميزانٍ خاصٍ، إحدى كفتيه الصورُ الذهنيةُ الجيدة التي يحتفظ الفرد بها في عالمه الخاص والتي يريد إشباع حاجاته بها، والكفةُ الأخرى الإشباعُ الحقيقة الموجودة في عالمه المدرك الذي يدركه ويعرفه والمفروض أن يشبع بها حاجاته.

فإذا كانت كفة ما يريده ويتصوره في عقله أثقل من كفة ما يملكه وما هو متوفرٌ لديه؛ ينتج عن ذلك عدم توازن كفتي الميزان مما يؤدي إلى عدم التوازن السلوكي، ومن ثم يشعر بالقلق والتوتر وعدم الكفاءة نتيجة الإحباطات التي أصابته من عدم توفر إمكانية تحقيق ما يريده.

-ثم تقوم الباحثة بتقديم التغذية الراجعة على مناقشات المتدربات والأخذ بآراء بعضهن.

-ومن منطلق تشجيع الباحثة للمتدربات تحثهن بقولها: بأنه بجهودهن وكفاءتهن قدرات على تقديم عمل يتميز بالكفاءة والنجاح إذا حاولن، وجعلهن يعتقدن أيضاً أنهن عندما يفشلن فإنما يكون ذلك لاعتقادهن بضعف قدراتهن وبالتالي يطورن استراتيجيات غير فعالة.

-توضح الباحثة أنّ الاعتقادات الإيجابية هدفٌ يسعى كل فرد لتحقيقه، ولا بد من أن التعرف على أهم الأمور التي يجب الاعتمادُ عليها في بناء هذه الاعتقادات؛ وحتى يقوم ببنائها لا بد أن يكتسب الكثير من المهارات بالاعتماد على الثقة في قدراته ومهاراته والطموحات الموجودة لديه.

-وتشير الباحثة إلى أنه يجب في كل فكرة أو اعتقاد تعتقدن به أن تراودكن الأفكار الآتية:

- ✓ هل هذا التفكير مفيد لكم؟
- ✓ هل يدفعكم للعمل بكفاءة؟
- ✓ هل تصلن به إلى نتائج أفضل؟

✓ هل سيجلب لكم الإحساسُ بالتقدير والقيمة الذاتية؟

فإذا قادكن تفكيركن إلى اتجاه إيجابي سعين إلى ممارسته والعكس صحيح، وإذا قادكن إلى اتجاه سلبي توقفتن عنه ويمكنكم التحول عنه إلى تفكيرٍ آخر.

- ثم تتيحُ الباحثة الفرصةَ لآراء وأفكار المتدربات لكي يناقشنها، ويتشجعن على استدعاء موقف إحباط و فشل مررن به، وقد نتج عن سوء الإدراك لهذه المواقف زيادةُ الشعور بالإحباط وتدني الاعتقادِ بالكفاءة الذاتية.

- ثم تعرض الباحثةُ نموذجين يتمثلان بـ:

نموذجٍ للكفاءة الذاتية العالية.

نموذجٍ للكفاءة الذاتية المنخفضة.

وعلى المتدربات التفكيرُ والمقارنةُ في الإدراكات الذاتية للنموذجين:

نماذج الكفاءة الذاتية العالية:

١- لقد وهبني الله القدرةَ على تحقيق طموحاتي وأحلامي.

٢- يمكنني أن أتقنَ تعلم واكتساب أية مهارةٍ إذا أردت ذلك، فلديَّ المقدرةُ على ذلك.

٣- حتى الحظُّ لا يأتي إلا لمن يستحقه، والمستقبل لا يأتي إلا لمن يحسن التعامل بكفاءةٍ مع مواقف الحياة.

نماذج للكفاءة الذاتية المنخفضة.

١- لماذا التعبُ والجهد على التعلم والمستقبل مليء بالغموض؟.

٢- دائماً أنتظر مساعدة الآخرين وأبقى واقفاً في مكاني.

٣- النجاحُ في الحياة يعتمد على الحظ.

٤- لا أستطيع أن أقوم بهذا العمل، أنا غير مستعدةٍ " حكمٌ مسبقٌ".

٥- أنا غير مؤهلةٍ لهذا العمل فهناك شيءٌ ما أفنقده.

٦- أثق تمامَ الثقة أن نهايةَ أدائي سوف تكون فاشلةً.

٧- أواجه عقبات لا أستطيع تخطيها.

٨- كل مَنْ لم يعمل على مساعدتي وتحقيق ما أصبو إليه، فهو إنسانٌ سيءٌ ويستحق أن أقاطعه.

- ثم تناقش الباحثة مع المتدربات تلك النماذج مع التأكيد أنّ الإنسان قادرٌ على التأثير في الظروف والأحداث، وأنه قادرٌ على تغيير الأمور والتحكم في مسار حياته العلمية والعملية؛ إذا اعتقد بكفاءته الذاتية العالية، وأن منخفضي الكفاءة الذاتية المدركة يتّسمون بعدة خصائصٍ أساسية، تتمثل في: ضعف الشعور الداخلي بكلٍ من الاستمرارية والمثابرة، وضعف القدرة على الأداء، وعدم القدرة على استكشاف بدائلٍ واختيار أنسبها وحلّ القضايا و المشكلات المرتبطة بالأداء والتحصيل.

- وبعد ذكر نماذجٍ من تلك الاعتقادات تطلبُ الباحثة من المتدربات ذكرَ بعض الاعتقادات السلبية التي يوجهنها لأنفسهن حين يُجبن على سؤالٍ أو يفشلن في الإجابة، وتسجل هذه الردودُ على السبورة، وتتم مناقشةُ هذه الاعتقادات وآثارها على كلٍ منهن.

نشاط (٤): تقييم مستوى الكفاءة الذاتية لدى المتدربات (١٠) دقيقة:

تقوم الباحثة بتوزيع مقياسٍ بعنوانٍ تقييمي لكفاءتي، يحتوي على مجموعة من المهام والأنشطة الهدفُ منه تقييمُ المتدربات كفاءتهن بأنفسهن من خلال وضع رقمٍ متدرجٍ بفئات على الشكل التالي:

(١٠، ٢٠، ٣٠، ٤٠، ٥٠، ٦٠، ٧٠، ٨٠، ٩٠، ١٠٠) بجانب كل بند؛ بهدف تقييم كل متدربة لقدرتها على القيام بكل مهمة، كما ملاحظ في النموذج رقم (١).

ضعي الرقم الذي يقيس كفاءتك في المواقف التالية كما ترينه من وجهة نظرك باستخدام (١٠ إلى ١٠٠) كما هو موضح على الشكلي الآتي:

١٠٠ ٩٠ ٨٠ ٧٠ ٦٠ ٥٠ ٤٠ ٣٠ ٢٠ ١٠ ٠

كفاءة ذاتية مرتفعة

كفاءة ذاتية متوسطة

كفاءة ذاتية ضعيفة

نموذج (١)

الدرجة (١٠ إلى ١٠٠)

- ١- لدي أهدافٌ محددةٌ أريد أن أحققها.
- ٢- أستمتع بالعمل في المهمات حتى بدون مكافآتٍ أو تشجيعٍ من الآخرين.
- ٣- أشعر بأنني حرةٌ في التعبير عن مشاعري الحقيقية إزاء الآخرين.
- ٤- أستمتع بممارسة تفكيري الخاص وبتأخذ قراراتي الخاصة.
- ٥- أستطيع أن أعترف بالأخطاء أو الهزائم دون أن أشعر أنني فاشلةٌ.
- ٦- أستطيع أن أقبل الاختلافات في الرأي بدون أن أشعر بالإيذاء.

- ٧- أستطيع أن أضحك من نفسي بدون أن أشعر بالمهانة أو الفشل.
- ٨- لا أتردد في التعبير عن آرائي وقناعاتي حتى عندما أختلف عن آراء الآخرين وقناعاتهم.
- ٩- أستطيع أن أحكي قصة عن نفسي بدون أن أميل إلى التفاخر أو الدعاية لنفسي.
- ١٠- أرحب بالتحديات الجديدة وأواجهها بثقة.
- ١١- أتحمّل المسؤولية إزاء تصرفاتي أو أعمالتي بدلاً من أن ألوم الآخرين في حالة الفشل.
- ١٢- أكوّن أصدقاء بسهولة وبشكلٍ طبيعي.
- ١٣- أميل إلى الثقة بالآخرين.
- ١٤- أستطيع أن أعترف بعيوبي أو تقصيري أو بالأشياء التي لم أعملها بشكلٍ جيد.
- ١٥- لا أنزعج من طرح أسئلةٍ أو طلب مساعدةٍ عندما أحتاج إلى ذلك.
- ١٦- لا أميل إلى القلق بشأن ما يخبئه المستقبل.
- ١٧- أجد من السهل أن أسامح الآخرين ولا أحمل ضغينةً نحوهم.
- ١٨- أنظر إلى الحياة كمجموعةٍ من التحديات والفرص لحلّ المشكلات (ريزونر؛ دوسا، ٣٠٠٣: ٣٠).

ثم تقوم الباحثة بعد ذلك بتقييم مدى معرفة كل متدربة لمستوى كفاءتها الذاتية كما تدرجها وذلك من خلال توزيع مدرج لتقييم كفاءتهن الذاتية بأنفسهن.



كفاءة ذاتية عالية

كفاءة ذاتية متوسطة

كفاءة ذاتية ضعيفة

-تطلب الباحثة من كل متدربة أن تحدد مدى معرفتها لكفاءتها الذاتية المدركة؛ وذلك بوضع إشارة على إحدى درجات المدرج، ومن ثمّ مناقشة تلك الدرجة مع عضوات المجموعة.

-تطلب الباحثة من المتدربات أن يحتفظن بالتقييم الحالي لحين الانتهاء من البرنامج الإرشادي لإجراء تقييمٍ بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج (Bandura,2006,p:312).

نشاط(٤): تلخيص الجلسة(٥) دقيقة:

يساعد هذا النشاط تذكير المتدربات بالعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة؛ وذلك بتكليف إحدى المتدربات بذكر الأفكار الأساسية التي تم تداولها في الجلسة، وتلخيص ما توصلن إليه.

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق، انظر ملحق(١٦).

الواجب المنزلي: (٥) دقيقة.

ضعي بعض الأفكار التي تعتدينها ضرورية؛ لتحقيق الكفاءة في مهمة معينة، قرري: أيّ العناصر تعتبر أكثر أهمية كي تكون وصفاً ناجحةً للكفاءة الذاتية.

الجلسة الثالثة

التدريب على مهارة حلّ المشكلات

١

المدة الزمنية: ٧٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

- ١-مراجعة ما تمّ في الجلسة السابقة.
 - ٢-توضيح مهارة حلّ المشكلات بشكلٍ عام.
 - ٣-أن تتعرف الطالبات على الخطوات الخاصة بتحديد المشكلة وتعريفها.
 - ٤-أن تتدرب الطالبات على صياغة مشكلاتهن بدقة ووضوح .
 - ٥-تطبيق مهارة حلّ المشكلات علمياً وعملياً.
 - ٦-تقديم واجب منزلي، الهدف منه تدريب الطالبات على كيفية تحديد المشكلة.
- فنيات الجلسة: الحوار، المناقشة، التعزيز، الاستبصار بالمشكلة، واجب منزلي.
 - الوسائل المستخدمة: السبورة، أوراق، أقلام، جهاز داتا شو، عرض power point.

الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١): المراجعة(٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة، فيما يخصّ التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة وأهميتها وأسباب تدنيها، وترحب الباحثة بالمتدربات ثم تبدأ الجلسة.

نشاط(٢): مناقشة الواجب المنزلي(١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق المتعلق بالكفاءة الذاتية، ومن ثمّ بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدربات.

نشاط(٣): تقديم مهارة حلّ المشكلات (٢٠) دقيقة:

تقدم الباحثة هذه المهارة من خلال الشرح التالي:

قد تواجهين مشكلةً معينةً أو مجموعةً من المشكلات، وهنا تجددين نفسك بحاجةٍ إلى تحديدٍ دقيقٍ للمشكلة التي تعانيين منها، وعليك أن تجدي الحلّ المناسب لها. لكن في كثيرٍ من الأحيان قد يكون هناك صعوبةً في تحديد مشكلتك، وبالتالي قد تلجئين إلى حلولٍ غير مناسبةٍ لمشكلتك، وكذلك قد تأخذي بحلٍ سريعٍ

للمشكلة دون التفكير في البدائل الأخرى، واختيار البديل الأفضل والمناسب لحلّها، وهذا يجعلنا نقع في مشكلات أخرى نحن بغنى عنها.

معظم الناس يمتلكون القدرة على حلّ المشكلات، ولكنهم في معظم الحالات لا يعرفون طريقة استخدام هذا الحلّ، والمعالجة بطريقة حلّ المشكلات تساعد في إزالة معوقات استخدام هذه الحلول، وجلب موضوعاتٍ مهمةٍ إلى دائرة التركيز، وبالتالي إيجاد مجموعة من الحلول للمشكلة والنظر إلى المشكلة على أنها فرصةٌ للتعلّم.

لذلك يجب علينا أن نحدد بشكل جيد المشكلة التي نعاني منها، ثم نضع في عين الاعتبار جميع البدائل الممكنة في حلّها، ثم نختار البديل المناسب ونتبعه بحيث نحصل على أفضل النتائج الإيجابية.

ويمكننا أن نعرف المشكلة على أنها:

- وضعٌ يحتوي على عائقٍ يحول بين المرء وتحقيق هدفه المتصل بهذا الوضع.
- موقفٌ يحتاج إلى حلّ، حيث لا ترى الطالبة طريقاً واضحاً ومحدداً يقودها إلى ما تريد.
- لا تحلّ بسهولة أو ليس لها حلّ جاهز.
- لا يكون حلّها دائماً بإيجاد إجابةٍ واحدةٍ صحيحة.
- معقدةٌ ومتداخلة العناصر وغير واضحة المعالم بطبيعتها.
- يتطلب حلّها تأملاً وبحثاً واستكشافاً في عدة اتجاهات.
- غالباً ما تتغير بإضافة معلوماتٍ أو معطيات جديدة.
- هي سؤال أو موقفٌ يتطلب إجابةً أو تفسيراً أو معلوماتٍ أو حلاً، مثل: ماذا أفعل كي أرفع من معدلي في المدرسة.
- توجد المشكلة عندما يواجه الفرد هدفاً محدداً، ولكنه لا يستطيع بلوغه بالإمكانات المتوفرة لديه، مثلاً: كيف يمكنني دراسة الطب البشري بالرغم من انخفاض معدلي في مادة الرياضيات والفيزياء.

-تقوم الباحثة بعرض **power point** لنموذج هبner يبين فيه المراحل العلمية لحلّ المشكلات، انظر ملحق رقم (١٤) .

نشاط(٤): التدريب على مهارة تحديد المشكلة(١٥) دقيقة:

-تطلبُ الباحثة من الطالبات أن يتوزعنَ إلى مجموعات تدرس كلّ منهنّ التعريفات السابقة للمشكلة، ومن ثمّ الخروجُ بتعريف خاصٍ للمشكلة لكل مجموعة.

-ثم توضح الباحثة بشكلٍ أدقّ الأمور التالية التي تساعد الفرد في التوصل إلى حلّ مناسب لمشكلته:

- أن يحدد الفردُ إذا كان يشعر بوجود مشكلة فعلية يعاني منها.
- أن يحدد طبيعة هذه المشكلة بدقة ويعرفها.
- أن يتعرف على أسباب المشكلة.
- أن يتعرف على جميع البدائل والحلول الممكنة للمشكلة.
- فحص الحلول ومن ثم اتخاذ القرار حول أيّ من الحلول التي سوف يتم استخدامها.
- تجربة الحلول المختارة ومدى قدرة هذه الحلول على حلّ المشكلة.

-تنتقل الباحثة إلى المرحلة التالية والمتمثلة بتحديد المشكلة وتوضيحها من خلال النقاط التالية:

- سبب السعي لحلّ هذه المشكلة بالذات، ولماذا تريدان جمع المعلومات عنها.
- تحديد حجم المشكلة، وطرح جميع المشكلات الفرعية المتعلقة بالمشكلات الرئيسية.
- فهم عناصر المشكلة، كالانفعالات والمزاج والأحاسيس الجسدية، والسلوك الظاهري، والاستجابات الحركية، والأفكار والحوار الداخلي، والسياق.
- تحديد درجة تكرار المشكلة.

- ثم تقوم الباحثة بتقسيم المتدربات إلى ثلاث مجموعات؛ بهدف تقييم مهارة تحديد المشكلة التي تم التدريب عليها من خلال التمرين التالي:

(س) طالبة في الصف الأول ثانوي، مستواها الدراسي متدنٍ في معظم المواد، تقضي معظم يومها مهمومةً شاردةً الذهن، يعاملها والدها بقسوةٍ متناهيةٍ تتراوح بين الزجر والتهديد والضرب.

من خلال مجموعتك وفي غضون (٥) دقائق استخدمي مهارات تحديد المشكلة بالإجابة على الأسئلة الآتية:

- هل توجد مشكلة فعلاً؟
- ما مدى تكرارها؟
- من صاحبة المشكلة؟ بماذا تشعر؟ بم تفكر؟ وماذا تفعل عندما تواجهها مشكلة؟
- ما الذي يؤدي إلى حدوث المشكلة؟ أين حدثت المشكلة ومتى؟
- ما الذي نتج عن المشكلة؟.

نشاط (٥): تلخيص (٥) دقيقة:

في نهاية الجلسة تلخص الباحثة أثر التحديدات المتعددة على الحلّ وصفاتها التي تؤدي إلى حلّوٍ فعّالٍ، وتشير إلى أن الشخصَ الفعّالَ يعمل على جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة، ويحدّدُها باستخدام عباراتٍ واضحةٍ، قابلةٍ للقياس والملاحظة، وذات علاقةٍ وثيقةٍ بها، ويقدم مقترحاتٍ عديدةً لحلّها، ولا يكتفي بإجاباتٍ قصيرةً عنها.

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

الواجب المنزلي: (٥) دقيقة:

في نهاية الجلسة تقدم الباحثة للمتدربات الواجب المنزلي الذي يهدف إلى تعليمهن تحديد المشكلة، والتعرف على البدائل الممكنة في حلّها، وذلك من خلال المواقف والمشاكل التي تواجههن في المدرسة، البيت ، السوق.

المشكلة	أسبابها	ما الذي نتج عن المشكلة
في المدرسة:		
في البيت :		
في السوق:		

الجلسة (الرابعة)

التدريب على مهارة حلّ المشكلات

٢

المدة الزمنية: ٩٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

- ١-مراجعة ما تم في الجلسة السابقة في التدريب على مهارة تحديد المشكلة.
 - ٢- أن تتعرف الطالبات على مفهوم توليد البدائل.
 - ٣- أن يكتسبن مهارة توليد البدائل.
 - ٤- تعرف الطالبات على مفهوم موازنة البدائل.
 - ٥- أن تكتسب الطالبات مهارة موازنة البدائل.
 - ٦- تقديم واجب منزلي بهدف التدريب على مهارة توليد وموازنة البدائل.
- فنيات الجلسة: الحوار، المناقشة، التعزيز، الاستبصار بالمشكلة، العصف الذهني، الواجب المنزلي.
- الوسائل المستخدمة: السبورة، أوراق، أقلام.
- الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١): المراجعة(٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة فيما يخصّ التدريب على مهارة تحديد المشكلة، ثم ترحب الباحثة بالمتدربات وتبدأ الجلسة.

نشاط(٢):مناقشة الواجب المنزلي(١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق المتعلق بمهارة تحديد المشكلة، ومن ثمّ بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدربات.

نشاط(٣): تقديم مهارة توليد البدائل (١٠) دقيقة:

تقوم الباحثة بتوضيح معنى توليد البدائل والذي يتمثل في توليد أكبر عددٍ ممكن من الأفكار الممكنة حول موضوع أو مشكلةٍ محددة. كأن تُسأل الباحثة كيف يمكن أن نتصرف أثناء اندلاع حريق، ويكون توليد البدائل بأن يفكرن بأكثر عددٍ ممكن من الطرق التي يمكن أن نتصرّف بها أثناء اندلاع حريق ما، بهدف

توضيح فكرة توليد البدائل وأهميتها، وتشجّع الباحثة الطالبات على المقترحات وتقبل بها حتى لو كانت بسيطةً أو ساذجةً وتدونها على السبورة بلغة الطالبات تحت عنوان (البدائل).

ثم تشير الباحثة إلى أنّ إيجاد الحلّ البديلة قد يساعد على حلّ المشكلة بشكلٍ أفضل، والسبب - أن- المشكلات عادةً ما تكون معقدةً، وبديلٍ واحد لحلّ المشكلة غالباً غير كافٍ؛ فيجب إيجاد عدة بدائل لكل هدفٍ من الأهداف، حيث إن الكمية تؤدي إلى النوعية. وكلما زادت كمية الحلّ والأفكار التي نفكر بها كان ذلك أفضل، وكلما زاد عددُ بدائل الحلّ التي نقوم على إنتاجها فإنّ هذا سوف يؤدي إلى زيادة الحلّ النوعية.

نشاط(٤): التدريب على مهارة توليد البدائل (١٥ دقيقة):

تقدم الباحثة المشكلة التالية مع طرح عدة بدائل بهدف مناقشة البدائل للوصول إلى البديل الأنسب:

المشكلة: صاحب مصنع لديه مشكلة في توفر المال الكافي لدفع أجور العمال، إذ لو دفع أجورهم سيُضطرُّ لإغلاق المصنع وبالتالي سيتعرض العمال للبطالة، كيف يمكن حلّ هذه المشكلة؟ (طعمة؛ العظمة، ٢٠٠٠: ٤٩-٥٠).

تلجأ الباحثة في الخطوة الأولى إلى استخدام استراتيجيه العصف الذهني؛ لتوليد أكبر قدر من البدائل التي تسهم في الوصول إلى حلّ للمشكلة وهذه البدائل هي:

١- يخبر العمال بوضعه المالي، فقد يعذرونه ويعملون حتى يحقق المصنع ربحاً.

٢- يعطيهم نفس رواتبهم ويستمر المصنع بالعمل بنصف طاقته.

٣- لا يعطيهم رواتبهم، وقد يتذمر العمال.

٤- يعطيهم رواتبهم ويغلق المصنع.

٥- يعطيهم رواتبهم ويستدين مبلغاً من المال لاستمرار المصنع بالعمل.

٦- يستشير العمال بإعطائهم نسبةً من ربحه لقاء تعاونهم معه.

٧- يأخذ قرضاً من البنك.

٨- يطلب المساعدة من أصدقائه.

٩- يقلل من عدد العمال.

١٠- يعطي العمال منتجات المصنع بدل مبلغ من الراتب.

١١- بيع بعض ممتلكاته أو ممتلكات زوجته.

١٢- يبيع المصنّع ويشترى مصنعاً أقلّ ثمناً.

١٣- يرهن آلات المصنّع.

١٤- يُدخِل شريكاً معه.

١٥- يعرض قسماً من أسهم المصنّع للبيع.

١٦- البحث عن الأمور المكلفة والاستغناء عنها أو استبدالها.

١٧- الهروب إلى بلدٍ آخر.

١٨- يرسل بعض العمال إلى مصانعٍ أخرى لبعض أصدقائه فيقلل من عدد العمال.

ثم تنتقل الباحثة للخطوة الثانية وهي موازنة البدائل مع تلخيص مهارة توليد البدائل، وبيان أنّ التركيز في هذه المهارة يتضمنُ عدم انتقاد الأفكار غير المرغوب فيها، والتفكير بحرية تامة، ومن ثمّ دمج الأفكار وتطويرها من خلال الحصول على كمية كبيرة من الحلول البديلة

نشاط(٥): تقديم مهارة موازنة البدائل (٥) دقيقة:

تبين الباحثة أن موازنة البدائل هي عملية تقييم إيجابيات وسلبيات كل من البدائل التي تم توليدها، وذلك من أجل المساعدة في اتخاذ القرار، وتوضّح الباحثة كيف أن عملية تقييم البدائل وموازنتها تتم في أربعة أبعادٍ هي:

١- تقييم نواتج كل بديل من إيجابيات وسلبيات؛ وذلك بحذف البدائل ذات النواتج السلبية الواضحة وذات الاحتمال الضعيف للنجاح.

٢- تقييم احتمالية ناتج كل بديل في إيصال الفرد لغاياته.

٣- تقييم رغبة الفرد وتفضيله للبدائل.

٤- اتخاذ القرار في ضوء هذه الموازنة ووضع خطة عملٍ.

نشاط(٦): التدريب على مهارة موازنة البدائل (٢٠) دقيقة:

تقوم الباحثة بإجراء الخطوة الثانية من التمرين السابق، وهي موازنة البدائل وتمييز الاختلاف بينهما، ومن ثم تحديد البديل الأنسب الذي تم طرحه في الخطوة الأولى؛ لإزالة هذا الاختلاف والوصول إلى البديل الأنسب:

ملخص البحث باللغة العربية

يتم تحديدُ البديل الأنسب من السابقة الذكر باستخدام ورقة عملٍ لتقييم البدائل حسب محكات مناسبة بحيث يعطى كلُّ بديلٍ تقديراً على محك، وهذه التقديرات هي: جيدة، ضعيفة، غير ملائمة.

الرقم	البديل	المحكات		
		جيدة	ضعيفة	غير ملائمة
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				
١٢				
١٣				
١٤				
١٥				
١٦				
١٧				
١٨				

وفي الخطوة الأخيرة حاول الباحثُ أن تحددَ أيّاً من البدائل الثلاثة السابقة الذكر هي الأكثرُ نفعاً وفائدةً ، وتسهم في حلِّ للمشكلة وتحقيق الوضع المستهدف، بالاستعانة باستراتيجيه العصف الذهني لملء الجدول التالي:

رقم البديل	النتائج الفورية	النتائج المتوسطة المدى	النتائج البعيدة المدى
------------	-----------------	------------------------	-----------------------

<p>- ضمان سير المصنع بالشكل المرغوب. - معرفة الخلل السابق واخذ الحيطة والحذر. - قد يعرض على الشريك مبلغا من المال ويستعيد مصنعه مجدداً.</p>	<p>تقاسم ربح المصنع مع الشريك.</p>	<p>دفع أجور العمال.</p>	<p>١٤- يدخل شريكا معه.</p>
<p>عدم سير إنتاج المصنع بالشكل المطلوب.</p>	<p>- قد تكون الآلات سريعة العطب. - قد تنخفض نسبة إنتاج المصنع</p>	<p>دفع أجور العمال.</p>	<p>١٦ البحث عن الآلات المكلفة واستبدالها.</p>
<p>البحث عن بديل آخر.</p>	<p>_____</p>	<p>إرضاء العمال لفترة مؤقتة.</p>	<p>٦ يستشير العمال وبإعطائهم نسبة من الربح لقاء تعاونهم معه.</p>

وهكذا تحدد الباحثة البديل المناسب لحل المشكلة وهو البديل رقم (١٤) وهو أن يدخل شريكا معه، وبعد أن تقرأ المتدريبات المثال السابق والذي قامت الباحثة بتفسيره وتوضيحه لهم، تبرر الباحثة اتباعها للخطوات السابقة بأن هناك بعض المشاكل التي قد تستدعي من الفرد استخدام أكثر من استراتيجيه لحل المشكلة، كذلك مناقشة البدائل، واختيار أحد البدائل ثم تقييم ذلك على أساس الفاعلية، والأثر المنشود في ضوء الأهداف، واختيار البديل الذي يرحح تفضيله والإيجابيات والسلبيات لها والأسباب التي أدت إلى اختيارهن لهذا البديل وكيف يمكن تطبيق ذلك في مواقف أخرى مشابهة .

نشاط(٨): تلخيص(٥) دقيقة:

في نهاية الجلسة تذكّر الباحثة المتدريبات بالاعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة مع ذكر الأفكار الرئيسة التي تم تداولها في جلسة توليد وموازنة البدائل، وتلخيص ما تمّ التوصل إليه، ثم تستمع لأراء المتدريبات في التقدم ومدى الفائدة التي اكتسبها. مع تذكير الطالبات بصعوبة تطبيق الحلول المقترحة جميعها، لأسباب كثيرة منها: ضيق الوقت، أو عدم توافر الإمكانيات اللازمة، أو استحالة بعضها وعدم جدواها؛ ولذا لابد من التركيز والاهتمام بواحد من الحلول المعقولة القابلة للتطبيق في إطار الإمكانيات المتوفرة.

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة. (٥) دقائق.

الواجب المنزلي: (٥) دقيقة:

بعد أن تتأكد الباحثة من فهم المتدريبات للمثال السابق تطرُح عليهم الموقف الإشكالي التالي على بطاقة مكتوبة وتطلب منهن اتباع الخطوات السابقة، باستخدام نموذج موازنة البدائل والتي ستساعدهن للوصول إلى حلٍ للمشكلة.

المشكلة:

جاء موعد امتحان الرياضيات والذي يعد من أصعب المواد التي يتم تدريسها، وقام المعلم بتوزيع الطالبات على مقاعد فردية لكي لا يتمكن أحد من الغش في الامتحان ولم يبق لك مقعد فاضطر المعلم لأن يجلسك على طاولته، وبدأ بتوزيع الأوراق وبقي الملف الذي يحتوي بداخله على ورقة الإجابة النموذجية على الطاولة التي كنت تجلسين عليها، وحينما قرأت الأسئلة لم تتمكني من الإجابة إلا على سؤالين فقط من أسئلة الامتحان الخمسة، فأتيت لك الفرصة لفتح الملف والاطلاع على الإجابة النموذجية بعد أن انشغل المعلم بالإجابة عن بعض استفسارات الطالبات، وبعد أن تم تصحيح أوراق الامتحان كنت أنتِ الطالبة الوحيدة التي حصلت على علامة كاملة، بينما كان مستوى علامات طالبات صفك تتراوح بين المتوسط ودون المتوسط لصعوبة أسئلة الامتحان، فأنتى المعلم على جهودك القيمة في الدراسة، وبعد يومين قرر المعلم إعادة الامتحان للطالبات اللواتي حصلن على علامة متدنية، بهدف رفع مستوى العلامات الصفية، فتوجهت إليك الطالبات المعنيات بالأمر لكي تساعدينهم في دراسة المادة، فحاولت الاعتذار إلا إنه لم يجد نفعاً إزاء محاولات زميلاتك وإصرارهن على أن تقدمي لهن مثل هذه الخدمة من منطلق الصداقة والزمالة، وأخبرن المعلم بأنك ستساعدينهن بالدراسة، فأنتى المعلم عليك مرة أخرى لتعاونك مع زميلاتك، سبب هذا الموقف لك إحراجاً كبيراً فأنتِ غير قادرة على أداء مثل هذه الخدمة لزميلاتك كما أن الامتناع عن تقديمها سيفقدك احترام وتقدير زميلاتك لك، وستخسرين العديد من الصداقات التي تحرصين دوماً على تكوينها، ومثل هذا النبأ بقرار عدم المساعدة يؤكد أنه سيزعج معلمك.

١- تقترحن أكبر قدرٍ من البدائل باستخدام استراتيجيه العصف الذهني لمساعدة الطالبة(م) في إيجاد حلٍّ للمشكلة.

٢- أن تحددن البديل الأكثر فعاليةً من البدائل المقترحة، ثم تقييم ذلك على أساس الفاعلية، والأثر المنشود في ضوء الأهداف، واختيار البديل الذي يرحح تفضيله والإيجابيات والسلبيات لها والأسباب التي أدت إلى اختياركن لهذا البديل باستخدام النموذج التالي:

نموذج (١)

موازنة البدائل

رقم البديل	البديل	تقييم النواتج		تقييم احتمالية نجاح كل بديل	التفضيل الشخصي لكل بديل
		إيجابيات	سلبيات		
١					
٢					
٣					
٤					

وهذا نموذج من إجابة بعض الطالبات على الواجب المنزلي:

سارة المصري

مشكلة بحاجة لحل:

جاء موعد امتحان الرياضيات والذي يعد من أصعب المواد التي تدرسيها، وقام المعلم بتوزيع الطالبات على مقاعد فردية لكي لا يتمكن أحد من الغش في الامتحان ولم يبق لك مقعداً فاضطر المعلم لأن يجلسك على طاولته، وبدأ بتوزيع الأوراق وبقي الملف الذي يحتوي بداخله على ورقة الإجابة النموذجية على الطاولة التي كنت تجلسين عليها، وحينما قرأت الأسئلة لم تتمكن من الإجابة إلا عن سؤالين فقط من أسئلة الامتحان الخمسة، فأتيحت لك الفرصة لفتح الملف والاطلاع على الإجابة النموذجية بعد أن انشغل المعلم بالإجابة عن بعض استفسارات الطالبات. وبعد أن تم تصحيح أوراق الامتحان كنت أنت الطالب الوحيد الذي حصل على علامة كاملة، بينما كان مستوى علامات طلاب صفك يتراوح بين المتوسط ودون المتوسط لصعوبة أسئلة الامتحان، فأنتى المعلم على جهودك القيمة في الدراسة. وبعد يومين قرر المعلم إعادة الامتحان للطالبات اللواتي حصلن على علامة متدنية بهدف رفع مستوى العلامات الصفية، فتوجه إليك الطالبات المعنيتين بالأمر لكي تساعديهم في دراسة المادة، فحاولت الاعتذار إلا انه لم يجد نفعاً إزاء محاولات زميلتك وإصرارهن على أن تقدم لهم مثل هذه الخدمة من منطلق الصداقة والزمالة، وأخبروا المعلم بأنك ستساعدنهم بالدراسة فأنتى المعلم عليك مرة أخرى لتعاونك مع زميلتك. سبب هذا الموقف لك إحراجاً كبيراً فأنت غير قادرة على أداء مثل هذه الخدمة لزميلتك كما أن الامتناع عن تقديمها سيفقدك احترام وتقدير زميلتك لك وستخسري العديد من الصداقات التي تحرصين دوماً على تكوينها، ومثل هذا النبا بقرار عدم المساعدة مؤكد انه سيزعج معلمك.

المطلوب منك عزيراتي الطالبات:

- 1- تقترحوا أكبر قدر من البدائل باستخدام إستراتيجية العصف الذهني لمساعدة الطالبة (م) في ايجاد حل للمشكلة.
- 2- أن تحددوا البديل الأكثر فعالية من البدائل المقترحة، ثم تقييم ذلك على أساس الفاعلية، والأثر المنشود في ضوء الأهداف، واختيار البديل الذي يريح تفضيله والإيجابيات والسلبيات لها والأسباب التي أدت إلى اختيارك لهذا البديل باستخدام النموذج التالي:

رقم البديل	البديل	تقييم النواتج		تقييم احتمالية نجاح كل بديل	التفضيل الشخصي لكل بديل
		إيجابيات	سلبيات		
1	التكلم بصراحة لأثر إذا تكلمت بالكذب سوف تكون الرئيسية بسينة	الصراحة من أول الصبح	إذا كنت تكلم بالكذب سوف تكون الرئيسية بسينة	80%	أفضل أنت
2	عندما البصفت الحقيقة - يجب الكشف عن الحقيقة	لا يجب تجاوز الكتاب	لا يجب تجاوز الكتاب	70% تقريباً	أفضل أنا أكبر
3	الطالب عدم الثقة				وتوصل إلى الإدارة

الجلسة الخامسة

التدريب على مهارة حلّ المشكلات

٣

المدة الزمنية: ٨٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

- ١- مراجعة ما تمّ في الجلسة السابقة المتعلقة بمهارة توليد البدائل وموازنتها.
 - ٢- التعرف على مهارة اتّخاذ القرار في اختيار البديل الأنسب.
 - ٣- أن تكتسب الطالبات مهارة اتخاذ القرار في اختيار البديل الأنسب.
 - ٤- تقييم ممارسة الطالبات لمهارة حلّ المشكلات.
 - ٥- تقديم واجب منزلي الهدف منه التدريب على مهارة اتخاذ القرار في اختيار البدائل.
- فنيات الجلسة: الحوار، المناقشة، التعزيز، الاستبصار بالمشكلة، الواجب المنزلي.
 - الوسائل المستخدمة: السبورة، أوراق، أقلام.
 - الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١): المراجعة(٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة فيما يخص التدريب على مهارة توليد وموازنة البدائل، ثم ترحب الباحثة بالمتدربات وتبدأ الجلسة.

نشاط(٢):مناقشة الواجب المنزلي(١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق المتعلّق بمهارة توليد وموازنة، ومن ثم بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدربات.

نشاط(٣): تقديم مهارة اتخاذ القرار (١٠) دقيقة:

-توضح الباحثة مهارة اتخاذ القرار بأنها اختيار أحد البدائل التي يكون الفرد قد ولّدها سابقاً ويكون الاختيار على أساس موازنة إيجابيات وسلبيات كل بديلٍ.

-ثم تقوم الباحثة بتوجيه الطالبات وإعطائهن التعليمات المناسبة من أجل فحص قائمة الحلول البديلة كما يلي:

- نحتاج الآن إلى فحص ومراجعة قائمة الحلول البديلة، وذلك من أجل حل المشكلة، ونحتاج لذلك من أجل مراجعة ومسح القائمة للوصول إلى أفضل الحلول .

- ثم تقوم الباحثة بتوفير معيار التقييم: من أجل مساعدة الطالبات على تقييم كل حلّ، ومن خلال التقييم ستتم الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل سيتم حلّ المشكلة بواسطة هذا الحلّ؟
- كيف ستكون مشاعري عند استخدام هذا الحلّ؟
- إذا قمتُ باستخدام هذا الحلّ كم سأحتاج من الوقت والجهد لحلّ المشكلة؟
- كيف ستكون حالتي الشخصية وعلاقاتي الاجتماعية إذا قمت باستخدام هذا الحلّ؟

مع الإشارة إلى العمل على تقييم كل حلّ بواسطة الإجابة على هذه الأسئلة.

- بعد ذلك تقدم الباحثة نشاطاً جماعياً يتضمن تدريب المتدربات على مهارة اتخاذ القرار من خلال عرض المشكلة التالية بهدف توليد البدائل المناسبة ثم مناقشتها من خلال نموذج اتخاذ القرار لموازنة البدائل واختيار أحد البدائل المناسبة.

نشاط(٤): التدريب على مهارة اتخاذ القرار(١٥) دقيقة:

عادت(س) إلى بيتها بعد يومٍ دراسيّ ولديها مشاعر من الانزعاج والغضب والخوف، بسبب تعرضها المستمر للمضايقة من قبل زميلتها، حيث تأخذ منها باستمرار أدواتها المدرسية وكتبها وحلّول واجباتها، والتكلم عنها لصديقاتها. وهذا الأمر وُلد حالةً نفسيةً سيئةً لدى (س) وترغب بالتخلص من هذه المشكلة.

فالمشكلة التي تعاني منها (س) هي تعرضها للمضايقة من قبل زميلتها، وهذا سبب لها حالةً من الانزعاج والخوف المستمر ومشاعر من الغضب.

أسبابها: أخذُ زميلتها لأدواتها وحلّول واجباتها باستمرار والتكلم بالسوء عنها لصديقاتها.

البدائل التي تستطيع (س) اتباعها في حلّ مشكلتها هي:

- أن تضرب زميلتها.
- أن تشكوها للمعلمة.
- أن تشكوها لمديرة المدرسة.
- أن تطرح مشكلتها للأخصائية النفسية الموجودة في المدرسة.

القرار: فاختارت (س) أن تذهب إلى الأخصائية لتطرح عليها مشكلتها وتساعدها في حلها، وهذا اختيار جيد لأن الأخصائية سوف تساعدها في حل مشكلتها دون أن تتعرض لمشكلة أخرى، وكذلك قد تساعد زميلتها في التخلص من مشكلتها التي تتمثل في أخذ الأدوات المدرسية من الآخرين من دون إذن، وتحسن العلاقات بينهما.

تقدم الباحثة للمتدربات المشكلة التالية على بطاقة مكتوبة وتطلب من جميع عضوات المجموعة أن يشاركن في تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً، ووضع البدائل الممكنة في حلها، ثم الموازنة بين أفضل البدائل من حيث السلبيات والإيجابيات ومن ثم اتخاذ القرار بالبدائل المناسب.

المشكلة:

استدعت الأخصائية النفسية الطالبة (م)، وأخبرتها بملاحظات جميع المدرسين والمدرسات عنها، وكانت الملاحظات هي تقدير المدرسين لطبيعة المشاركة التي تبديها (م) داخل الحصص الصفية، فهي طالبة حريصة على إبداء الملاحظات القيمة، ولكنهم مستأثرون من عدم التزام (م) بأداء الواجبات المدرسية المقررة عليها في الوقت المحدد.

المطلوب منهن عزيزاتي الطالبات:

المشاركة في تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً، ووضع البدائل الممكنة في حلها، ثم الموازنة بين أفضل البدائل من حيث السلبيات والإيجابيات ومن ثم اتخاذ القرار بالبدائل المناسب.

نشاط (٥) تقييم ممارسة الطالبات لمهارة حل المشكلات في نهاية التدريب دقيقة (٢٠):

في نهاية جلسات التدريب على حل المشكلات تقوم الباحثة بخلق فرصة للمرح، وتقييم مهارة حل المشكلات التي تم التدريب عليها من خلال:

- تقسيم المتدربات إلى ثلاث مجموعات.
- جمع كل مجموعة حول طاولة منفصلة.
- تعطي كل مجموعة صغيرة مواقف ومشكلات مقترحة من المجموعة الأخرى.
- تتكون المجموعة الصغيرة الواحدة من متدربة تحدد المشكلة، وأخرى تحدد الأسباب، وأخرى تولد البدائل، أما المتدربة الرابعة فتوازن البدائل، والأخرى تتخذ القرار.
- تتبادل المتدربات الأدوار، حتى تمارس كل متدربة جميع خطوات حل المشكلة.

في نهاية الجلسة تذكّر الباحثة المتدربات بالعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة، مع ذكر الأفكار الرئيسية التي تم تداولها في جلسات التدريب على مهارة حلّ المشكلات، وتلخيص ما تم التوصل إليه، ثم تستمع لآراء المتدربات في التقدم ومدى الفائدة التي اكتسبنها.

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

الواجب المنزلي: (٥) دقيقة:

تقدم الباحثة الواجب المنزلي على بطاقة مكتوبة:

عزيزاتي الطالبات مَنْ منكن قد تعرّضت أو قرأت أو سمعت، عن شخصٍ واجه حدثاً استدعى فيه الغش في الامتحان؟ ماذا ترتب على ذلك؟ كيف تصرف؟ ماذا وجب عليه أن يفعل؟ ما هي المقترحات أو البدائل التي توصي بها؟ اكتبي على ورقة جانبية مجريات الحدث وأحضريه معك في الجلسة القادمة لكي نقوم بمناقشته معاً.

الجلسة السادسة

التدريب على مهارة العزو السببي (النجاح والفشل)

المدة الزمنية: ٨٠ دقيقة

أهداف الجلسة:

- ١- مراجعة ما تم في الجلسة السابقة.
 - ٢- استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى المتدربين.
 - ٣- زيادة وعي المتدربين بالعوامل التي يعززون إليها نجاحهم وفشلهم من خلال الحديث عن خبراتهم الشخصية والاستماع لخبرات زميلاتهن.
 - ٤- تدريب المتدربين على العزو الداخلي لرفع مستوى الإحساس بالكفاءة الذاتية المدركة لديهم.
 - ٥- التدريب على عزو خبرات النجاح وعزو خبرات الفشل.
 - ٦- تحسين وزيادة الاعتقاد لدى المتدربين بأن النجاح والتفوق يُعزى إلى عواملٍ داخليةٍ (القدرة والجهد والمثابرة) وليس إلى عواملٍ خارجيةٍ (صعوبة المهمة والحظ والصدفة).
 - ٧- تقديم واجب منزلي يهدف إلى التدريب على عزو خبرات النجاح والفشل.
- **فنيات الجلسة:** النمذجة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي، نشرةٌ تثقيفيةٌ بعنوان (إرشادات في التدريب على عزو خبرات النجاح والفشل).
 - **الوسائل المستخدمة:** السبورة، أقلام.
 - **الإجراءات والأنشطة:**

نشاط (١): المراجعة (٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة. وترحب الباحثة بالمتدربين، وتقوم باستعراضٍ سريعٍ لما تم في الجلسة السابقة .

نشاط (٢): مناقشة الواجب المنزلي (١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق المتعلق بمهارة حلّ المشكلة واتخاذ القرار، ومن ثمّ بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدربات.

نشاط (٣): تقديم مهارة العزو السببي للنجاح والفشل (١٠) دقيقة:

تقدّم الباحثة هذه المهارة من خلال المثال الآتي:

-إذا فشلت في امتحان مادة اللغة العربية، وأرجعته إلى اعتقادك بأنك لم تدرسي بشكلٍ جادٍ للموضوعات التي كانت محور الأسئلة؛ فإنه من المرجح أن تقومي بمزيد من الجهد والمثابرة استعداداً للامتحان القادم، أما إذا اعتقدت أن السبب الأساس يرجع إلى عدم تقبلك لمدرسة اللغة العربية، وبالتالي كراهيتك للمادة نفسها؛ فإنه من الممكن أن يقلل ذلك من تركيزك أيضاً في الامتحان القادم.

-هذه التفسيرات للنجاح والفشل تسمى " العزو السببي " أي الطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم وفشلهم تؤثر في دافعيتهم، وبالتالي، في تحصيلهم.

- و يعزو الأفراد نجاحهم أو فشلهم إلى أربعة عواملٍ أساسيةٍ هي: القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ. فقد يرى الفرد أنه ذو قدرةٍ مرتفعةٍ أو متدنيةٍ، أو أنه بذل جهداً كبيراً أو محدوداً، وقد يعيد نجاحه أو فشله إلى سهولة أو صعوبة المهمة، وقد يعيده إلى الحظ. كما قد يعزو البعض النجاح والفشل إلى عواملٍ أخرى مثل الحالة المزاجية، المرض، والتعب، والشخصية، والمساعدة من قبل المدرس.

نشاط(٤): التدريب على استراتيجيه إعادة بناء المدركات (١٠) دقيقة:

تبدأ الباحثة التدريب على هذه الاستراتيجيه من خلال مرحلة التعليم، وفيها تتلقى الطالبات تفسيرات تبين العلاقة بين المدركات والسلوك، وكيف أن مثل هذه العلاقة تؤثر في كفاءتهن . وهذا يتم من خلال إعطاء المتدربات مجموعة من العبارات السلبية تتعلق بعزو الفشل إلى القدرة، ثم الطلب من المتدربات تقديم عباراتهن السلبية التي يقلنهن لأنفسهن.

ثم تطلب منهن تقديم قائمة بعباراتٍ إيجابية تناقض العبارات السلبية، مثال ذلك، المتدربة التي تقول " أنا لا أستطيع القيام بهذا العمل لأنني غبية " يمكن أن تقدم عبارةً جديدةً، مثل " لم أستطع إنجاز المهمة، لأنه كان يجب عليّ أن أعمل بجدٍ أكبر".

ثم تقوم الباحثة بتقسيم المتدربات إلى مجموعاتٍ وتطلب من كلٍ منهن تخيل خبرة فشلٍ ثم تبدأ بذكر عباراتٍ إيجابية تناقض العبارات السلبية بصوت مسموع، ثم مرحلة التطبيق، وتطلب فيها من المتدربات التلطفُ بالعبارات الإيجابية في مواقف الضغط المتعددة التي يمررن بها.

نشاط(٥) التدريب على عزو خبرات الفشل (١٠) دقيقة:

-تطلب الباحثة من المتدربات استدعاء مواقف وخبرات فشلٍ واستخدمن فيها هذه الاعتقادات وتم عزوها إلى أسبابٍ غير منطقية، وكتابة النتائج التي ترتبت على نوع الاعتقاد، وأثرت بشكلٍ سلبيٍّ على كفاءتهن الذاتية، ثم تقوم الباحثة بمناقشة المتدربات، والرد على استفساراتهن .

- ثم تعرض الباحثة مواقف على المتدربات تتطلب تفسيراً لفهمها؛ يُطرح على المتدربات موقفٌ ثم يليه ثلاثة بدائل، وعليها أن تختار البديل الصحيح :

الموقف: أشرتكي في مسابقة ثقافية في المدرسة، وكنت أفضل المشاركات أداءً، باعتقادك يعود السبب في ذلك إلى:

- أنني أقرأ وأطالع كثيراً.
- أن الأسئلة كانت سهلة.
- أن المعلمة التي تدير المسابقة تفضلني على زميلاتي.
- أنني ذكية وسريعة البديهة.
- أنني لا أعرف بالضبط السبب في أدائي المتميز في المسابقة.

- وبعد إعطاء الموقف تطلب الباحثة من كل متدربة أن تختار الإجابة الصحيحة بنفسها، ثم تتناقش مع مجموعتها في الإجابة التي اختارتها، ثم يتم الاتفاق على الإجابة الصحيحة، ثم تدور مناقشةً جماعيةً على مستوى المجموعة التدريبية يناقش فيها عدة قضايا، وتحديدًا يُطلبُ منهن تقديم تفسيراتهن مع تقديم إحياءات من قبل الباحثة للمتدربة العاجزة عن إدراك الإجابة الصحيحة.

نشاط(٦) التدريب على عزو خبرات النجاح (نمذجة المثابرة) (١٥ دقيقة):

وذلك من خلال تعريض المتدربات لنماذج سلوكية لطالبات مررن بخبرات نجاح، ولم يكن ممن يتحكمن بالمهام بسهولة ويسر، ولكنهن ممن يكافحن لتجاوز العقبات قبل أن ينجحن، بل إنهن يُحوّلن الفشل إلى نجاح؛ حيث تقوم الباحثة بقراءة ثلاث قصص قصيرة لثلاث طالبات مررن بتجارب حوّلن خلالها الفشل إلى نجاح، ويتضمن ملخص إحدى القصص طالبةً كانت دائماً ذات أداءٍ متدنٍ في الرياضيات في بدايات المرحلة الإعدادية، وكانت هذه المادة ذات أهمية قصوى لها لرغبتها الشديدة بدراسة علوم الهندسة المعلوماتية، ثم تناقشت مع بعض المدرسين والأقارب حول سبل حل المشكلة، وعرفت أنه لا بدّ من تعلّم المفاهيم الرياضية السابقة التي كانت قد درستها في سنواتٍ دراسيةٍ سابقة، هذه نقطة انطلاق طالبة نحو سلسلة من النجاحات التي توجت بتحقيق طالبة درجة الامتياز في الثانوية العامة في هذه المادة .

ويلي قراءة كل قصة مناقشةً ثم التركيز فيها على طبيعة مشاعر وأفكار بطلة القصة قبل النجاح، ومن ثمّ تحديد أهم خطوة من خطوات صناعة النجاح.

نشاط(٧): ملخص الجلسة (٥) دقائق.

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة، وتذكر المتدربات بالعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة وذلك بتكليف إحدى المتدربات بذكر الأفكار الأساسية التي تم تداولها في جلسة التدريب على العزو السببي للنجاح والفشل، ثم تقدم الباحثة لهن النشرة التثقيفية للإطلاع وهي بعنوان: "إرشادات في التدريب على عزو خبرات النجاح والفشل" ملحق (١٨).

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

الواجب المنزلي: (٥) دقيقة:

يتمثل الواجب المنزلي في هذه الجلسة بأن تكتب المتدربات آراءهن وأفكارهن كواجب منزلي حول العبارات التالية:

-النجاح عبارة عن : ١٠ في المائة موهبة ، و ٣٠ جهد و ٦٠ في المائة حظ.

منطقي:.....

غير منطقي:.....

-أساس نجاح العمل ولي الاعتماد على الحظ.

منطقي:.....

غير منطقي:.....

تحقيق النجاح يتطلب أن يكون للإنسان أهداف محددة وواضحة، وجهوداً لا تعرف اليأس.

منطقي:.....

غير منطقي:.....

وهذا نموذج لإجابة بعض الطالبات على الواجب المنزلي :

أملك، لمصري

الواجب المنزلي

إليك مجموعة من العبارات اكتب رأيك حول تلك العبارات :

-النجاح عبارة عن : ١٠ في المائة موهبة ، و ٣٠ جهد وعرق و ٦٠ في المائة حظ

منطقي: ... لأنني فيها جهد من المجهود.

غير منطقي: ... لأنه الحظ كما يوجد في الدنيا.

أساس النجاح العمل وليس الاعتماد على الحظ.

منطقي: ... لأن العمل هو أساس النجاح.

غير منطقي: ... لأن الحظ هو أساس النجاح.

-تحقيق النجاح يتطلب أن يكون للإنسان أهداف محددة وواضحة، وجهوداً لا تعرف اليأس.

منطقي: ... لأن النجاح لا يمكنه أن يتحقق إلا بتواضع العمل.

غير منطقي: ... لأن بعض الناس يمشي في الحظ ويسير على الحظ.

الجلسة (السابعة)

التدريب على التفكير اللاعقلاني

١

المدة الزمنية: ٨٠

• أهداف الجلسة:

في نهاية الجلسة سيكون بمقدور المتدربات:

- ١- القدرة على تحديد الجوانب المعرفية السلبية لديهن، والتعرف عليها بأنفسهن.
 - ٢- معرفة العلاقة بين طريقة تفكيرهن وإدراكهن لمستوى كفاءة ذواتهن وتحصيلهن العلمي.
 - ٣- تدريب متدربات المجموعة على التفكير العقلاني من خلال تنمية القدرة على الربط بين (الأفكار، المشاعر، السلوك).
 - ٤- تقديم واجب منزلي بهدف التدريب على إدراك العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك.
- تقنيات الجلسة: النمذجة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.
 - الوسائل المستخدمة: أوراق، أقلام، نموذج العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك (A,B,C).
 - الإجراءات والأنشطة:

نشاط (١): المراجعة (٥) دقيقة.

تقوم الباحثة بتقديم ملخص سريع عن محتوى الجلسة السابقة ومناقشة النقاط الهامة التي وردت فيها.

نشاط (٢): مناقشة الواجب المنزلي (١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق، مع تقديم التعزيز والثناء لجميع المتدربات. ثم البدء بالحديث عن مضمون الجلسة الحالية.

نشاط (٣): تقديم مهارة التفكير بعقلانية (١٥) دقيقة:

- في البداية توضح الباحثة أن الجلسات الثلاث المتتالية تدور حول موضوع وهدف واحد وهو التدريب على التفكير بعقلانية؛ وأن الهدف الرئيسي هو الكشف عن الأفكار اللاعقلانية لديهن والمعتقدات الخاطئة، ومحاولة تعديل هذه المعتقدات وإبدالها بأفكار جديدة، والاعتماد على مواقف حياتية وأكاديمية والتأكيد على ضرورة مشاركة المتدربات في الحوار وتشجيعهن على أن تتخيل كل منهن كيف يستجبن في المواقف.

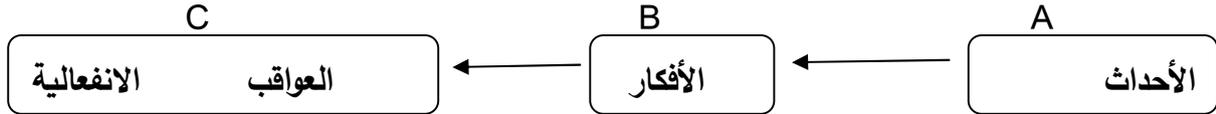
-تبدأ الباحثة حديثها مع المتدربات عن الفيلسوف الفرنسي (مونتيني) الذي وضع الكلمات الأريخ عشرة التالية كشعارٍ لحياته "إن الإنسان لا يضار كثيراً بما يحدث مثلما يضار بسبب رأيه فيما يحدث".
بالمقابل إذا راودتنا أفكارٌ سعيدة فسوف نكونُ سعداء، والعكس إذا راودتنا أفكارٌ تعيسة فسوف نصبح تعساء، وإذا راودتنا أفكارٌ مريضة فسوف نكون مرضى، وإذا فكرنا في الفشل فمن المؤكد أننا سوف نفشل؛ كما أن الحياة ليست بسيطةً إلى هذا الحد ولكنني أدعو إلى التفكير بطريقةٍ إيجابية بدلاً من التفكير السلبي، نحن نحتاج إلى أن نكون مهتمين بمشاكلنا لا قلقين بشأنها.

-ثم تبدأ الباحثة بإعطاء فكرةٍ عامة عن نموذج (A-B-C) ويتم شرحُ معنى كل حرف.

A: وهو يرمز إلى الحدث Activating event

B: وهو يرمز إلى الاعتقاد أو الأفكار التي تعلق بالذهن Belief

C: وهو يرمز إلى النتيجة Consequence الناتجة عن تلك الأفكار والمعتقدات وتقترح هذه النظرية أنه إذا كانت معتقدات (B) شخصٍ ما عن الأحداث إيجابية فإن الشخص يشعر بالسعادة والانبساط وتكون الأشياء سارة، أما إذا كانت معتقداته (B) عن الأحداث (A) سلبيةً فإنه سيشعر بتعاسةٍ وتبدو الأشياء أيضاً كذلك.



-تعطي الباحثة متدرباتِ المجموعة حدثاً منشطاً يحدث تدريجياً في حياة كلٍ منا، وتطلب من المتدربات المشاركة بالمعتقدات والأفكار فيما يتعلق بالحدث (A) وتطلب من متدربةٍ متطوعةٍ أن تعطي أفكاراً محببةً وتؤثر بالسلب على كفاءة الفرد الذاتية، وإذا عرفن كيفية خلق أو إيجاد هذا فإنهن سوف يعرفن كيفية التخلص منها.

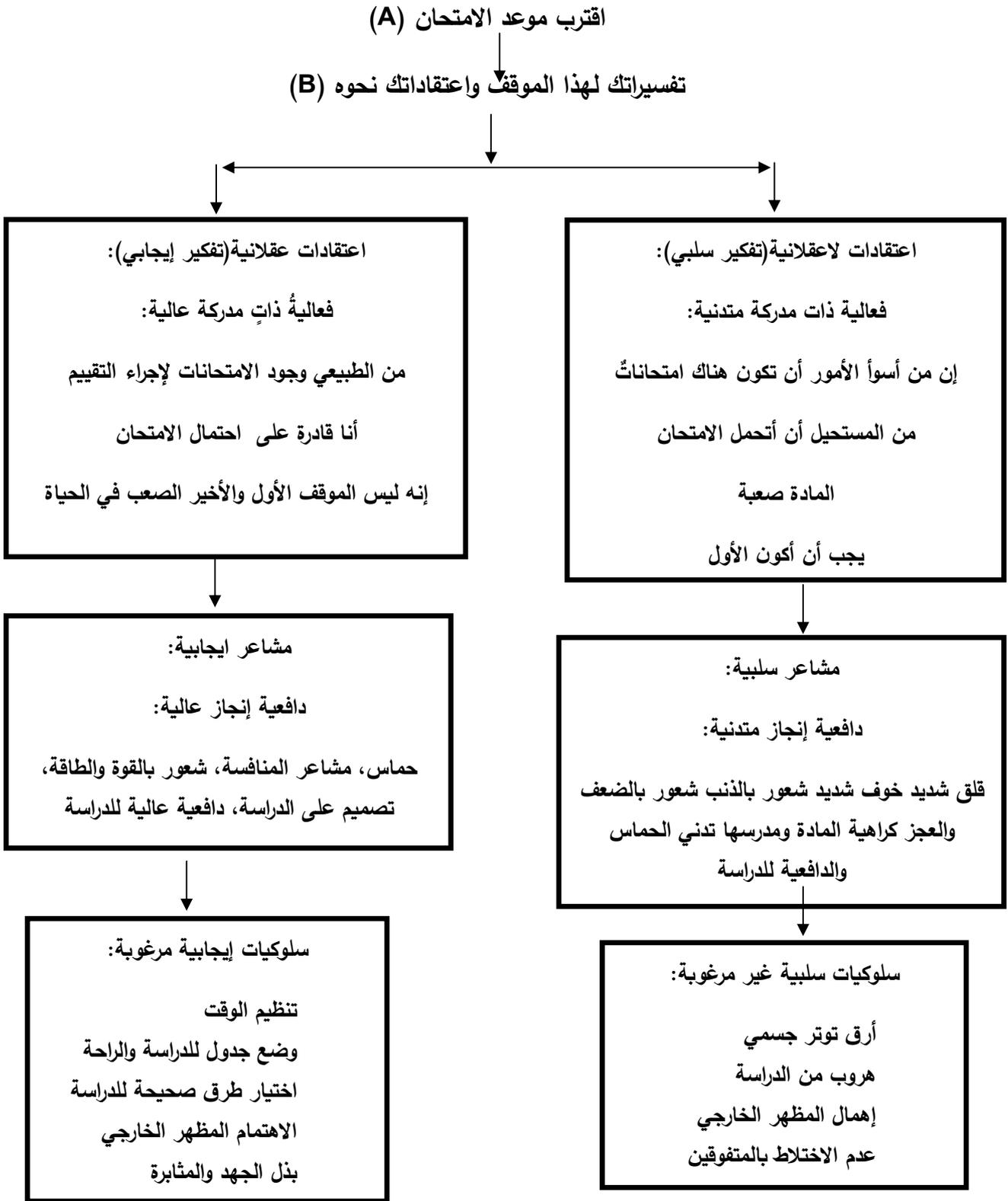
-تخبرُ الباحثة المتدربات بأنه مثلما كان التفكير محبباً فإن الطمأنينة يمكن أن تحدث بنفس الطريقة وتولد الكفاءة.

نشاط(٤): التدريب على التفكير العقلاني من خلال نموذج (A-B-C) (٣٠) دقيقة:

-تطلب الباحثة من المتدربات أن يتخيلن أنفسهن في امتحان مادةٍ ما (A)، وأن يحددن الأقوال السلبية (B) التي يوجهنها لأنفسهن؛ حين يُجبن على سؤال أو يفشلن في الإجابة، وتسجل هذه الردود والاستجابات (C) على السبورة، ويتم مناقشة هذه الأقوال وآثارها على كل متدربةٍ.-

بعد ذلك تقوم الباحثة بتقديم نموذج يوضح العلاقة بين أنماط التفكير والمشاعر والسلوكيات؛ من خلال

تقديم مثالٍ على أنماط التفكير الإيجابي والسلبى وعلاقتها بمستوى التحصيل العلمي والشكل (٥) يوضح ذلك:

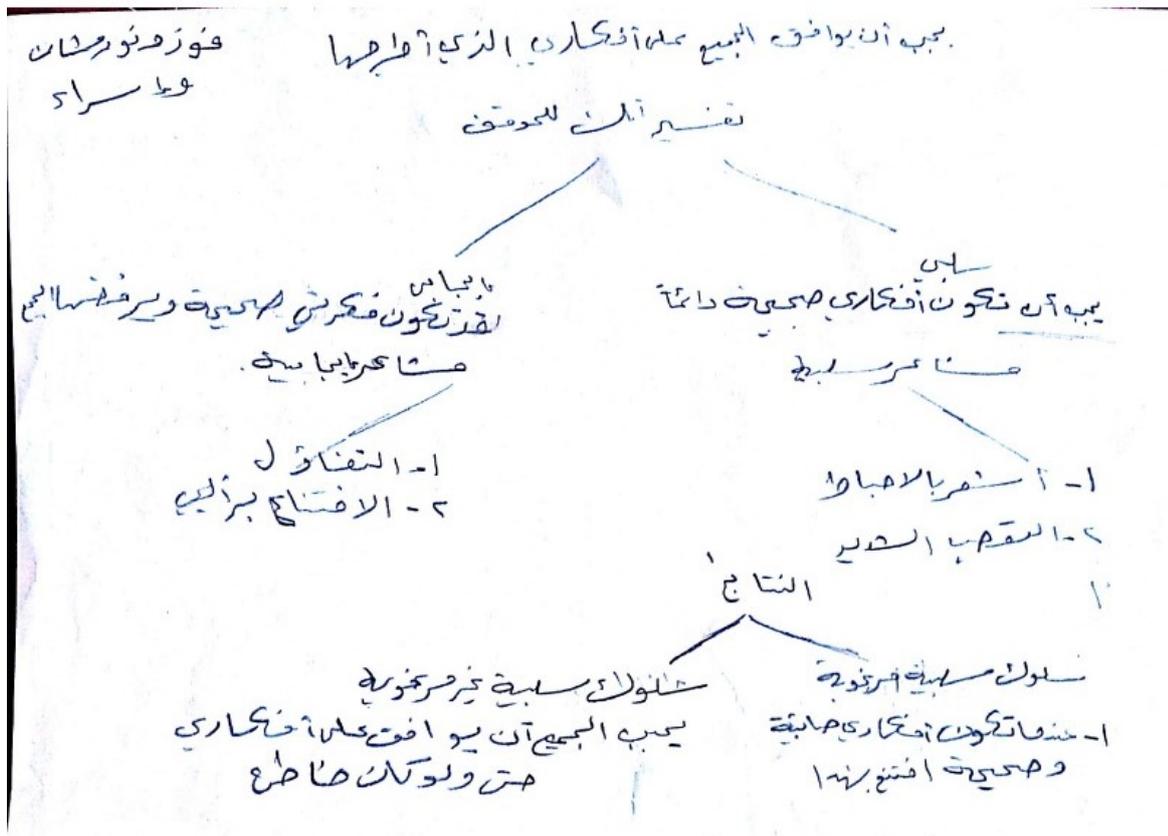


النتائج (C)

شكل (٤) العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوكيات (الطراونة، ١٤٨: ٢٠٠٥)

بعد تقديم النموذج السابق للاعتقادات والمشاعر والسلوكيات العقلانية وغير العقلانية، تقسم الباحثة المتدربات إلى ثلاث مجموعات في كل مجموعة أربع متدربات، وتطلب من كل مجموعة وضع مثال اعتماداً على نموذج (A- B- C) من حياتهن وخبرتهن الدراسية، يوضح العلاقة بين أنماط تفكيرهن ومشاعرهن وأدائهن، ثم تطلب الباحثة أن تقوم متدربة واحدة من كل مجموعة بعرض المثال أمام أعضاء المجموعة التجريبية ومناقشة الأمثلة بشكل جماعي، ثم تقدم التغذية الراجعة.

وهذا نموذج لإجابة إحدى المجموعات على النشاط:



نشاط: تلخيص (٥) دقائق.

تلخص الباحثة ما تمّ مناقشته في الجلسة وتطلب منهن أن يفكرن ويتمتعن فيما اكتسبنه من معلومات وأفكارٍ وخبراتٍ في جلسة اليوم.

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

الواجب المنزلي: (٥) دقيقة:

تطلب الباحثة من كل متدربة -كواجب منزلي- أن تكتب مثلاً توضح من خلاله مدى تأثرُ تحصيلها العلمي جراء أفكارها السلبية عن نفسها ومستقبلها والعالم من حولها.

حيث إنّ كلّ متدربة قد تدرّبت على كيفية إجراء الواجب المنزلي أثناء الجلسة؛ وذلك من خلال مناقشة المتدربات الجماعية للمثال المبين في الشكل السابق.

الجلسة (الثامنة)

التدريب على التفكير العقلاني

٢

المدة الزمنية: ٩٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

في نهاية الجلسة سيكون بمقدار المتدربات:

١- تحليل المواقف أو العلاقات أو المشكلات التي يواجهنها من خلال التدريب على مهارة إدارة المواقف والخبرات .

٢- يحددن ثلاثة مواقف أو خبراتٍ على الأقلٍ تؤدي إلى اعتقادهن بتدني كفاءتهن الذاتية.

٣- يذكرن الأسباب التي تجعل التفكير السلبي معيقاً للسلوك الإيجابي.

٤- التدريب على مهارة تحليل الأفكار اللاعقلانية.

٥- يناقشن خطواتٍ تغير الأفكار اللاعقلانية.

٦- تقديم واجب منزلي.

• فنيات الجلسة: النمذجة، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

• الوسائل المستخدمة: أوراق، أقلام، سبورة.

• الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١): المراجعة(٥) دقيقة.

تبدأ الباحثة بالترحيب بالمجموعة التدريبية وتقوم بتقديم ملخصٍ سريعٍ عن محتوى الجلسة السابقة ومناقشة النقاط الهامة التي وردت بها، مع التنويه لهن بأن هذه الجلسة هي مكملةً للجلسة السابقة ومتابعة لها.

نشاط(٢):مناقشة الواجب المنزلي(١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق، مع تقديم التعزيز والثناء لجميع المتدربات. ثم البدء بالحديث عن مضمون الجلسة الحالية.

نشاط(٣): التدريب على مهارة إدراك المواقف والخبرات التي تؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية لديهم(٢٠) دقيقة.

- تعرف الباحثة المتدربات بأن هذه الجلسة تنطلق من أساس تغيير مدركاتهن من أجل إحداث تغيير في السلوك، ومن ثم مساعدتهن على رؤية الأمور وإدراكها بصورة جديدة أو إطار جديد، يساعدهن في تغيير مشاعرهن وتغيير خياراتهن المدركة. ويتطلب ذلك استكشاف كيفية إدراكهن المعتاد لحدث أو موقف ما، ومن ثم منحهن إطاراً أو رؤية جديدة للمواقف تساعدهن على تغيير المعنى، الذي يفسرن فيه الحدث وبالتالي تغيير مشاعرهن وسلوكياتهن.

- و حتى يتسنى لكل متدربة الكشف عن أسباب تدني الكفاءة الذاتية لديها، فعليها وضع أفكارها تحت التحليل لتتعرف بشكل أدق على طبيعة أفكارها السلبية؛ كسبب يؤدي إلى نتيجة متمثلة بتدني الكفاءة لديها وبالتالي تدني التحصيل العلمي لديها.

- تُقسّم الباحثة المتدربات إلى ثلاث مجموعات في كل مجموعة أربع متدربات، وتطلب من كل مجموعة خلال (خمس) دقائق محاولة التفكير في المواقف أو الخبرات أو المشكلات التي يتعرضن لها؛ فتؤدي إلى اعتقادهن بتدني كفاءتهن الذاتية... ومن ثم كتابة هذه المواقف.

- ثم توزع الباحثة نموذج تحليل المواقف، والعلاقات والمشكلات على النحو التالي:

نموذج تحليل المواقف والعلاقات والمشكلات

الزمن: في أي وقت من اليوم تعرضت لذلك الموقف أو الحدث الضاغط؟ إنه كان في تمام الساعة.....

المكان: في أي الأماكن تعرضت للموقف أو الحدث الضاغط؟

لقد كنت في المنزل ، المدرسة ، في السوق ، الباص ، في منزل صديقة ، مكان آخر .

الأشخاص: مع من كنت عندما تعرضت للموقف أو الحدث الضاغط.

كنت وحيدة ، كنت مع العائلة ، كنت مع صديقتك ، كنت مع مدرستك ، كنت مع أناس آخرين.

المواقف والأحداث الحالية: ما الذي جعلك منفعلة؟ بسبب..

كلمات نقد قيلت لي ، طريقة تعامل الآخرين معي (المعلمة، الوالدين ، الزميلات) ، تركيزي على مشكلات المنزل ، قلقي حول المستقبل ، أخذ علامة بتقدير مقبول ، عدم فهمي للمادة ، تفوق زميلة لي في الامتحان ، غضب والدي لتدني علاماتي .

تطلب الباحثة من كل متدربة أن تقوم بتعبئة هذا النموذج من خلال تذكر المواقف والأحداث التي تعرضن لها الأسبوع الماضي، والتي أدت فعلاً إلى تدني تقديرهن لذاتهن وبالتالي تدني الشعور بالكفاءة الذاتية؛ ليتسنى لهن تحليل تلك الأحداث للوقوف على الحدث أو الأحداث التي أدت فعلاً إلى انخفاض كفاءتها الذاتية، وتتم مناقشة تلك النماذج من قبل جميع المتدربات بشكلٍ جماعي.

نشاط(٤): تمرين العرض والمرض للكشف عن أسباب التفكير السلبي(١٠) دقيقة:

- تعطي الباحثة مثلاً -كمشكلة تدني التحصيل الدراسي- على أنه نتيجة لممارسة سلوكٍ خاطئ، وهذا السلوك ناتج عن مشاعرٍ سلبية وأفكارٍ سلبية متمثلة بتدني الكفاءة الذاتية المدركة، ثم تقوم الباحثة بتوزيع تمرين (العرض - المرض) وهو عبارة عن التمرين التالي:

تصوّرن أن هناك شخصاً ما يعاني من ارتفاع في درجة الحرارة(حمى) وسعى جاهداً لتخفيضها مستخدماً أنواعاً كثيرةً من مخفضات الحرارة، فهل تتوقعن أن تزل الحرارة المرتفعة كلياً؟

- بعد أخذ حلول التمرين من جميع المتدربات ومناقشتهم جماعياً، توضح الباحثة إجابة هذا التمرين على النحو التالي: بالطبع لا، فهي ستزول مؤقتاً ولكنها ما تلبث أن تعود مباشرة بعد زوال مفعول خافض الحرارة، وما ذلك إلا أنه سعى إلى معالجة العرض وليس المرض، حيث أن الحمى عبارة عن عرض لمشكلة داخلية تتمثل بوجود التهاب جرثومي لعضو ما داخل الجسم، لذا فإن عليه أن يبحث عن السبب الحقيقي وراء تكرار ارتفاع حرارة جسمه، وذلك بمعالجة المرض الأصلي المسبب لارتفاع حرارة الجسم عن معدلها الطبيعي تنخفض درجة حرارة الجسم، يجب الآن أن نتذكرن المجهود الذي يمكن أن توفرن على أنفسكن إذا تعرفتن على سبب مشكلة ما تعانين منها ومعالجتها بدلاً من علاج أعراضها.

ثم توضح الباحثة للمتدربات أنه حتى يتسنى لكل متدربة الكشف عن أسباب تدني شعورها بالكفاءة الذاتية، فعليها وضع أفكارها تحت المجهر التحليلي لتتعرف بشكلٍ أدق على طبيعة أفكارها السلبية كسبب يؤدي إلى نتيجة متمثلة بتدني الشعور بالكفاءة الذاتية والشعور بالفشل.

نشاط(٥): التدريب على مهارة تحليل الأفكار اللاعقلانية(٣٠)دقيقة:

-تقسم الباحثة المتدربات إلى مجموعتين، مجموعة العواطف، ومجموعة السلوكيات، وتطلب من كل مجموعة التفكير بالأسباب التي تجعل التفكير السلبي معيقاً ومحبطاً، وتطلب منهن توضيح السبب الذي جعل الباحثة تقسمهن إلى مجموعة عواطف ومجموعة سلوكيات .. بعد أخذ إجاباتهن تقدم لهن الباحثة التغذية الراجعة.

- ثم توزع الباحثة نموذج تقييم ممارسة عملية تحليل الأفكار، وتطلب من كل متدربة تعبئته وهو على النحو التالي:

نموذج

تقييم ممارسة عملية تحليل الأفكار

هل استخدمت قائمة تحليل الأفكار ضمن المحاور الأربعة: الزمن، المكان، الأشخاص، والأحداث وذلك عندما شعرت بتدني الكفاءة الذاتية المدركة؟ نعم لا
 هل قمت بالتوقف والتركيز على نمط / أنماط التفكير التي قمت بملاحظتها أثناء تلك المحاور وانعكس ذلك على صحة أفكارك؟ نعم لا
 هل بدأت بسؤال نفسك فيما إذا كانت هذه الأفكار فعلاً صحيحة؟ نعم لا
 هل قلت لنفسك: كيف يمكنني رؤية الأشياء بطريقة أكثر موضوعية وواقعية؟ نعم لا
 هل استطعت القيام بهذه الواجبات؟

إذا كانت الإجابة نعم: فقد عملت بشكل جيد، ذلك أن التفكير والعمل على مشاكلك خلال الأسبوع يعتبر جزءاً هاماً لرفع مستوى كفاءتك الذاتية.

-تطلب الباحثة من المتدربات عرض إجابتهن على النموذج السابق؛ ومن ثم تطلب منهن الاحتفاظ بهذا النموذج واستخدامه بعد كل عملية تحليل للأفكار التي تراودهن عند التعرض لموقف محبط.

- تطلب الباحثة من المتدربات محاولة تلخيص أهم الأسئلة والأكثر فائدة في مساعدتهن على تحليل أفكارهن الحالية (اللاعقلانية) والتي أدت إلى شعورهن بتدني كفاءتهن الذاتية، بعد ذلك تقدم الباحثة التغذية الراجعة وتلخص للمتدربات أنه تم الانتهاء من الخطوة الأولى التي تمثلت بتدريب المتدربات على أن انفعالاتهن الإيجابية والسلبية وسلوكياتهن الفعالة وغير الفعالة ناتجة عن أفكارهن وتقييماتهن وتفسيراتهن للأحداث النشطة ولا علاقة للأحداث بها.

والخطوة الثانية تتمثل في التمييز بين أفكارهن العقلانية واللاعقلانية عن الأحداث النشطة والعواقب الانفعالية.

وفي الخطوة الثالثة توضح الباحثة أنه خلال هذه الجلسة والجلسة التالية سنتدرب على مهارة مناقضة الأفكار اللاعقلانية ودحضها، واستبدالها بأفكار عقلانية من خلال طرح الأسئلة التي تتحدى الأفكار اللاعقلانية وبشكل خاص "الينبغيات المطلقة"، وعدم تحمل الإحباط وكورثة النتائج وغير ذلك من الاستنتاجات التي تقلل من قيمة الذات، والكفاءة الذاتية.

-تقوم الباحثة بتوزيع نموذج رصد الأفكار المثيرة للإحباط والفشل وعدم الكفاءة في المواقف الدراسية ويتم التدريب على كيفية استخدامه، وتطلب من المتدربات أن يقمن بملء النموذج وبعد ذلك تتم مناقشته.

نموذج (٤)

رصد الأفكار التي تؤدي إلى الشعور بتدني الكفاءة الذاتية.

الحدث	الانفعال	التفكير	الدحض	النتيجة أو الأثر المترتب على التفكير العقلاني
صفي الموقف أو الحدث	صفي انفعالاتك تجاه الموقف أو الحدث	صفي الأفكار التي سببت الانفعال	حاوي وناقشي أفكارك ومعتقداتك الخاطئة بالإجابة على التساؤلات هل هذه الأفكار منطقية؟ ما الدليل؟ هل هناك أفكار أخرى تفسر الموقف بطريقة منطقية؟	هل تحسن أدائك وانفعالاتك نتيجة استخدام الأفكار البديلة. نعم تحسن بعض الشيء لا

-تقدم الباحثة بطاقةً مكتوباً عليها مثالاً لطالبةٍ لديها أداءٌ دراسي جيد؛ ولكنه في إحدى المرات حاولت بذل جهدٍ إضافي للدراسة والحفظ، ولكنها بعد ذلك وعند محاولتها الإجابة على أسئلة المادة فشلت في الإجابة عن بعض تلك الأسئلة، وفي الحال شعرت بالنقص وغضبت من نفسها وراودتها الأفكار التالية: أنا سيئة، أنا أنسى باستمرار، ذاكرتي ضعيفة ولا أستطيع الحفظ، لن أكون أفضل من ذلك، أنا لست محظوظة، كل شيء يسير عكس ما أتمناه وبطريقة سيئة، ولكن السبب الرئيس أنني دائماً أنسى وذاكرتي ضعيفة... ثم توضح الباحثة للمتدربات أنه سيتم مناقشة كيفية تطبيق خطة تحدي ودحض الأفكار اللاعقلانية ذات الخطوات الثلاث على هذا المثال:

الحدث	الانفعال	التفكير	الدحض	النتيجة أو الأثر المترتب على التفكير العقلاني
عند محاولتي الإجابة على جميع أسئلة المادة فشلت في تذكر إجابة سؤالين من ثمانية أسئلة	شعور بالنقص والغضب من نفسي	توضيح الفكرة بشكل مباشر وهي : أنا دائماً أنسى الأشياء والمعلومات، أنا فاشلة.	ب طرح بعض الأسئلة: هل عدم الإجابة على السؤالين حقاً كارثة مدمرة؟ - ما هي أسوأ نتيجة تترتب على عدم إجابتي؟ - لماذا لا أستطيع تحمل ما حصل؟ - هل من المؤكد أنني سوف أستطيع الإجابة بجدارة في المرة القادمة؟	ماذا فعلت؟ ذهبت إلى النوم وتجنبت الدراسة مرة أخرى؟ بشكل عام هل كان ذلك التفكير معيقاً أم (محفزاً) لي؟

نشاط: تلخيص (٥) دقائق.

تلخص الباحثة ما تم مناقشته في الجلسة وتطلب منهن أن يفكرن ويتمتعن فيما اكتسبنه من معلومات وأفكار وخبرات في جلسة اليوم.

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

الواجب المنزلي: (٥) دقائق: تحدد الباحثة الواجب المنزلي التالي:

تطلب الباحثة من كل متدربة كواجب منزلي أن تسجل بعض الشعارات التي تحملها وتمثل وجهة نظرها نحو الحياة، مع التحدث عن مدى تأثيرها على قوتها (هل تزيد من قوتها، هل تضعف من قوتها؟).

مثال:

- تجنب المشكلة سوف يجعلها تزداد وأعلم أنني لن أستطيع مواجهتها.

- ربما تراودني مشاعر سيئة لكنها لن تدوم طويلاً وسوف أواجهها.

الجلسة التاسعة

التدريب على التفكير العقلاني

٣

المدة الزمنية: ٨٠ دقيقة

أهداف الجلسة:

- ١- متابعة التدريب على مهارة اكتشاف وتحديد وتنفيذ الأفكار اللاعقلانية.
- ٢- التمييز بين الأفكار السلبية (المعيقة) والأفكار الإيجابية.
- ٣- تقديم واجب منزلي حول مهارة استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

فنيات الجلسة: النمذجة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي، نشرة تنقيفية (كيفية مواجهة الموقف الغامض - الضاغط بكفاءة وفاعلية)، فيديو عن الضدع الفائز.

الوسائل المستخدمة: سبورة، أوراق، أقلام، شاشة عرض .

الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١): المراجعة(٥) دقيقة.

تقوم الباحثة بتقديم ملخص سريع عن محتوى الجلسة السابقة ومناقشة النقاط الهامة التي وردت بها مع التنويه لهن بأن هذه الجلسة هي مكملة للجلسة السابقة ومتابعة لها.

نشاط(٢):مناقشة الواجب المنزلي(١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق، مع تقديم التعزيز والثناء لجميع المتدربات. ثم البدء بالحديث عن مضمون الجلسة الحالية.

نشاط(٣): متابعة التدريب على مهارة اكتشاف وتحديد وتنفيذ الأفكار اللاعقلانية(٤٥) دقيقة.

-تقوم الباحثة بعرض بعض أنماط المعتقدات الخاطئة والتي رأت أنه من الضروري أن تتعرض لها المتدربات بغرض تعديل المعتقدات الخاطئة لديهن، وإكسابهن معتقداتٍ منطقيةً قبل وبعد أي حدث، وتُذكر المتدربات كيف أننا عندما نقوم بهذا العمل نتعرف كيف أنّ المعتقداتِ الخاطئة تؤدي إلى تعطيل السلوك والتفكير؛ وبالتالي تمنعنا من تحقيق أهدافنا.

-تقدم الباحثة نماذج من الاعتقادات الخاطئة التي تؤثر بالسلب على الكفاءة الذاتية، وتقوم بنمذجتها، ثم التعليق عليها ومناقشة المتدربات في المجموعة التدريبية.

الاعتقاد الخاطئ الأول: (أعرف حكم الأخريات عليّ، فهن ينظرن إليّ على أنني فاشلة وهذا يؤثر بالسلب على أدائي).

تعرض الباحثة النموذج التالي وهو رأي أحد أعظم فلاسفة العصور الحديثة برتراندراسل ويقول "أنا لا أهتم كثيراً بآراء الناس فيما أقوم به من أعمال، ولقد كنت فيما مضى أهتم حتى توفّر لي قدر من الثقة بالنفس جعلني أستعني عن مديحهم وأشعر أنني أقدر من أيّ إنسانٍ آخرَ على معرفة قيمة عملي؛ فالعمل إذا سار على ما يرام فهو في حد ذاته متعةٌ كبيرةٌ، وأهم شيءٍ بالنسبة لي هو احترام الذات الذي أحصل عليه من العمل".

الاعتقاد الخاطئ الثاني : (إنني فاشلة في ذلك الامتحان وأرى نفسي طالبة غبية).

تعرض الباحثة نموذجين الأول تجربة داروين عالم الوراثة الشهير الذي ظل واحداً وعشرين عاماً يجمع الشواهد والأدلة قبل أن يجرؤ على نشر قوانينه وأبحاثه في التطور العضوي للكائنات الحية بعد أن شعر بالإحباط والفشل في البداية لسخرية الآخرين منه.

والنموذج الثاني هيمنجواي "الأديب والمفكر العالمي الذي قام بتعديل روايته (وداعاً للسلاح) تسعاً وثلاثين مرة قبل أن يرضى عنها وفي كل مرة كان يشعر فيها بفشله.

-تطلب الباحثة من كل متدربة أن تضع نفسها في موقفٍ مشابهٍ بموقف الشخصية التي تتصورها - وأن تذكر حالتها عندما تكون في موقف مماثل، حتى وإن لم يكن مررناً بموقف كهذا - يجب أن تضع موقفاً خيالياً وأن تشعرن بأنفسهن وبالذور الذي يقمن به.

الاعتقاد الخاطئ الثالث: (يجب أن أحصل على كل ما أطلبه .. لابتوب، موبايل، ... إلخ)

يمكن تنفيذُ الفكرة بالقول: حبذا لو كان عندي لابتوب، أنا أفضل لو كان عندي لابتوب، وإذا لم يكن بإمكانني الحصول على لابتوب فلا بأس بإمكانني العيش بدونه، وبدرجةٍ مناسبةٍ من السعادة، وسعادةُ الإنسان ليست بما يملك؛ إنما بمقدار شعوره بالرضا عن ذاته، وعن عالمه، والاستمتاع بما لديه بدل صرف الوقت والجهد في الحزن والأسى على ما لا تستطيع الحصول عليه... وهكذا.

الاعتقاد الخاطئ الرابع: (يجب أن أحصل على الدرجة الكاملة في امتحان الرياضيات).

تفنيد الفكرة: تسأل الباحثة لماذا يجب؟ وإذا لم أحصل؛ ماذا سيحدث؟ طبعاً هذا أمر سيئ ولكن ليس أمراً رهيباً ولا يمكن احتمالاه.. طبعاً من الأفضل أن أحصل على درجة كاملة ولكن إذا لم يحدث فإن ذلك لا يعني أنني طالبة فاشلة.

الاعتقاد الخاطئ الخامس: (يجب على والدتي أن تتوقف عن معاملتي كطفلة).

تفنيد الفكرة: لماذا يجب على والدتي أن تتوقف عن معاملتي كطفلة، ربما كان من الأفضل لو أنها تحترم مرحلتي العمرية ولكن " يجب هذه" لا يوجد ما يوجبها؛ ولو أن أمي احترمت هذه المرحلة لشعرت بالارتياح وكان الأمر أفضل، وإذا لم تحترم رأيي فهذا يزعجني ولكنه أمر يمكن احتمالاه وتفهمه، وهو ليس بكارثة ويمكن أن أغفر لها تصرفها معي.

ثم تطلب الباحثة من المتدربات أن يقمن بتفنيد باقي الاعتقادات التي تؤثر بالسلب على أدائهن وعلى حالتهم النفسية ويلمسن بأنفسهن الفرق بين الشعور قبل تفنيد الفكرة وبعد التفنيد.

١- يجب أن يكون المستقبل واعداً ومبشراً بالنسبة لي.

٢- يجب أن أحظى بحب الجميع وثقتهم؛ سواء الأهل أم المعلمون أم الطالبات أم الإدارة.

٣- يجب أن أحصل على كل ما أطلبه.

٤- يجب أن تكون المعلمات أكثر عدالةً في تعاملهن معي.

والهدف من عرض تلك الأفكار هو أن تقوم المتدربات بإعادة تقييم اعتقاداتهن وتفسيراتهن الأصلية بأنفسهن، سواء للمواقف أو الأفكار التي تؤثر بالسلب على الكفاءة الذاتية.

وكدعم للفكرة السابقة تعرض الباحثة مقطع لفيلم قصير الضفدع الفائز؛ لتبين للمتدربات ما سبق وهي قصة رمزية ثم تناقش المتدربات بفكرة الفيديو بجو يسوده الهدوء والإيجابية.

نشاط(٥) : تلخيص(٥) دقائق.

تقوم الباحثة بتذكير المتدربات بالعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة وذلك بتكليف إحدى المتدربات بذكر الأفكار الأساسية التي تم تداولها في الجلسة، وتلخيص ما توصلت إليه ثم تقدم الباحثة للمتدربات نشرةً تثقيفيةً بعنوان "كيفية مواجهة الموقف الغامض - الضاغط بكفاءة وفاعلية" ملحق(١٩).

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

ملخص البحث باللغة العربية

الواجب المنزلي: (٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بتوزيع الواجب التالي وتطلب منهن ملء هذا الجدول لمحو المعتقدات والأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار واستجابات جديدة في المواقف المختلفة والمشابهة:

الأفكار اللاعقلانية	والمعتقدات	الاستجابات القديمة	الاستجابات الجديدة
يجب أن تكون الامتحانات سهلة.			
يجب أن تكون ظروف عائلتي المادية ممتازة.			
يجب أن أكون محبوبة من جميع الناس.			

وهذا نموذج لإجابة بعض الطالبات على الواجب المنزلي:

سارة المصري

الواجب المنزلي:

أملئ هذا الجدول بالعبارات المناسبة لمحو المعتقدات والأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار واستجابات جديدة في المواقف المختلفة والمشابهة

الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية	الاستجابات القديمة	الاستجابات الجديدة
يجب أن تكون الامتحانات سهلة.	كان لدي شعور بالفشل والخوف	سأدرس وأتفوق لأحصل على النجاح
يجب أن تكون ظروف عائلتي المادية ممتازة.	نعم، وكنت لا أقدر أمه الذي أريه سيصل وكنت أفكر أن كل شيء نقرر أن نشره بالمال	أصبحت أقدر ظروف الآخرين و ظروف عائلتي
يجب أن أكون محبوبة من جميع الناس.	كنت أفكر في هذه الفكرة قليلاً	سأصمم آراء الآخرين مثل ما يحبون آرائى وليس كل من يسيئ سيفي هنا أصبحت أعرض آرائى كلاد بأفكار آراء أحبها هكذا

الجلسة (العاشرة)

مهارة حديث الذات الإيجابي

١

المدة الزمنية: ٨٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

- ١- مراجعة ما تم في الجلسة السابقة.
 - ٢- أن تدرك المتدريباتُ معنى مهارة الحديث الإيجابي مع الذات قبل القيام بالسلوك.
 - ٣- أن تمارس المتدريباتُ مهارة الحديث الإيجابي مع الذات قبل القيام بالسلوك.
 - ٤- التدرّب على إدراك الجوانب الإيجابية في الذات.
 - ٥- استبدال الحديث السلبي بالحديث الإيجابي الفعّال لتعزيز الثقة بالنفس.
 - ٦- تقديم واجب منزلي، الهدف منه التدريب على الحديث الإيجابي مع الذات.
- فنيات الجلسة: التعليمات الذاتية، النمذجة، لعب الدور، المناقشة، التعزيز.
 - الوسائل المستخدمة: سبورة، أوراق، أقلام، CD، نشرة تثقيفية بعنوان (رسائل ذاتية إيجابية).
 - الأنشطة والإجراءات:

نشاط (١): المراجعة (٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة. وترحب الباحثة بالمتدريبات، وتقوم بتذكيرهن بما ورد في الجلسة السابقة، ثم تبدأ الجلسة .

نشاط (٢): مناقشة الواجب المنزلي (١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق، ومن ثمّ بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدريبات.

نشاط (٣): تقديم مهارة حديث الذات الإيجابي (١٠) دقيقة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بقولها: تلعب التعليمات الذاتية دوراً وسيطاً في سلوكنا، أي من خلال تغيير الألفاظ الذاتية، بما نقوله لأنفسنا ونتحدث به مع أنفسنا .

بمعنى آخر: كلّ منا قد يتعرض لموقفٍ فيه إشكالية، وقد يمثل مشكلةً كبيرةً لشخص ما، بينما يعتبره آخرُ أمراً عادياً، أي بمقدور كل واحدٍ منا أن يزيد من سوء الموقف بردود أفعاله وبما يقوله لنفسه، كما أنه

بإمكان كل واحد منا أن يخفف من حدة الموقف أو المشكلة التي تواجهه من خلال ردود الأفعال الإيجابية وبما يقوله لنفسه بالطريقة ذاتها.

- تسأل الباحثة المتدربات السؤال التالي: ما هي العبارات التي تخطر ببالكن عندما تتعرضن لحادثة مزعجة (حديثك لذاتك)؟

- بعد أن تحصل الباحثة على عدة إجابات، تلخص مهارة حديث الذات الإيجابي بقولها: إن الفرد يخاطب نفسه من خلال عبارات وجمل يرددها داخل نفسه، وهذه العبارات يرددها الفرد بعد أن يشاهد حادثة معينة أو بعد أن يحدث معه موقف معين أو نشاط كان قد قام به، وكذلك فإن ردة فعلنا تجاه هذه المواقف يختلف باختلاف نوعية هذه العبارات التي يرددها داخلياً، فإذا كانت هذه العبارات التي يرددها لأنفسنا إيجابية، تكون ردة فعلنا إيجابية، أما إذا كانت سلبية، فإن ردة فعلنا ستكون سلبية.

فالعبارات التي يرددها الفرد داخلياً لنفسه تنقسم إلى نوعين:

١- عبارات أو ألفاظ ذاتية إيجابية: وهذه العبارات تنعكس إيجابياً على سلوك الفرد وعلى مشاعره، وتزيد من تقديره لذاته، وبالتالي ينتج عنها سلوك مرغوب فيه لدى الفرد، ومن الأمثلة على هذه العبارات:

- أنا طالبة جيدة لأنني أستطيع أن أسيطر على نفسي عندما أتعرض لمشكلة.
- لدي القدرة على تحمل نقد زملائي لي والاستفادة منه.
- لدي القدرة على التركيز في الأعمال التي أقوم بها.

٢- عبارات وألفاظ سلبية: وهذه العبارات تنتج عنها مشاعر سلبية تؤدي إلى التقليل من دافعية الفرد، وتزيد من الضيق لديه، وتؤدي كذلك إلى تدني تقدير الفرد لذاته، وبالتالي ينتج عنها سلوك غير مرغوب فيه لدى الأفراد، ومن الأمثلة على هذه العبارات:

- أنا لا أصلح للأمور التي تحتاج إلى تركيز في الأعمال مهما كانت بسيطة.
- سوف أصبح أضحوكة لأنني تحملت نقد زميلاتي.
- أنا لا أستطيع حل المشكلات التي تواجهني.

ثم تعطي الباحثة فرصة للمتدربات لتقديم أمثلة حول العبارات الإيجابية والسلبية، ويتم مناقشتها من قبل المتدربات والباحثة.

سارة المصري
فاطمة الشيخ سعيد
بيان السمات

سلبى

- سأكون فاشلة لأن كل من حولي يكون من قدراتي (هذه العبارة تضعني).
- لا أدرس أي مادة أنا فاشلة في كل لأنني سأرسل (// //)
- أن لا أتعلم كثيراً بالناس لأنهم يمكن في أي لحظة فتونوني (// //)

إيجابي

- سأطعم لأصبح الأفضل لأن ليس كل من حولي أفضل عني (هذه العبارة تقويني)
- سأرضى دائماً بالقليل لأن الله يعلم أنني وسيعبت لي الكثير (// //)
- سوف أدرس كثيراً وأجتهد لأصل لكل عائلتي وأحبتي (// //)

نشاط(٤): التدريب على مهارة حديث الذات الإيجابي من خلال لعب الدور (١٥) دقيقة:

-تقوم الباحثة بلعب دور إحدى الطالبات وما تقوله من أفكارٍ سلبيةٍ وتذكر المثال التالي:

"إذا كان المطلوب من (س) أن تلقي محاضرةً أمام الآخرين مثلاً فإنها تقول قبل الموقف لنفسها أنا فاشلة لا أستطيع الوقوف أمام الآخرين، أما أثناء الموقف فنقول لنفسها : أنا أتلعثم والعرق يتصبب مني، وأنا لا أستطيع أن أتحدث بشكلٍ جيد، وسيعرف الجميع أنني فاشلة، وبعد الموقف فإنها تقول :أنا إنسانة فاشلة لا أصلح لشيءٍ، ومن الأفضل أن أبقى وحيدةً.

-تطلب الباحثة من المتدربات أن يقمن بلعب الدور للمثال السابق نفسه.

وتقوم الباحثة بنمذجة المثال الأول ولكن بحديث ذاتي مناسب إيجابي(عكس الدور) كالتالي:

قبل الموقف تقول لنفسها أنا واثقة من نفسي لأنني مستعدة بشكل جيد . أثناء الموقف تقول لنفسها كوني هادئة فأنت قوية وتستطيعين التحدث بشكل جيد.

بعد الموقف تقول لنفسها : أنا إنسانة ناجحة وممتازة، لقد نجحت في التحدث أمام الآخرين بشكل صريح ودون خوف.

- ثم تطلب الباحثة من بعض المتدربات أن يقمن بلعب الدور للمثال الثاني؛ ولكن بحديث ذاتي مناسب (إيجابي) وتساعدنهم في توضيح ذلك.

-توضح الباحثة في النهاية أنّ الحديث الإيجابي مع الذات يساعد الأفراد على التخلص من المشكلات والنجاح في المواقف؛ بينما الحديث السلبي مع الذات يؤدي إلى استمرارية المشكلات والوقوع في الفشل و تطوير أفكار ومعتقدات سلبية.

نشاط (٥): التدريب على الحوار الذاتي الإيجابي (١٥) دقيقة.

- الهدف من النشاط تدريب المتدربات على تقنية الحوار الذاتي الإيجابي.

-تستمع الباحثة والمتدربات ل CD لشخص يتكلم عن نفسه بعبارات سلبية، فهو يشعر بالدونية، ويضح عيوبه، ويبالغ بالصعوبات التي تعترضه، و يعتقد أن الناس يسخرون منه، وعند كل عبارة تطلب الباحثة من إحدى المتدربات أن ترد على هذا الشخص بعبارة إيجابية، ثم تضع الباحثة CD لشخص آخر يتحدى الصعوبات ويثق بقدراته ولا يستسلم بسهولة، والهدف من هذا الإجراء توضيح التمييز بين العبارات الإيجابية والعبارات السلبية، وفي أثناء رد المتدربات على العبارات السلبية تطلب الباحثة أن ترد إحدى المتدربات بصوت عالٍ تسمعه زميلاتها، ثم بصوت أخفض ثم بحوار صامت مع ذاتها. وتقوم الباحثة بنمذجة ذلك أولاً، وأثناء النقاش تحاول الباحثة أن تجيب المتدربات على النقاط الآتية:

- ماذا سيتغير من سلوكك إذا تحدثت مع ذاتك بعبارات إيجابية ؟

- ماذا سيتغير من سلوكك إذا تحدثت مع ذاتك بعبارات سلبية ؟

-تسجل الباحثة عدداً من الإجابات وتطلب من المتدربات تمييز التغييرات في السلوك والتفكير، والتي تنتج عند ترديد العبارات الإيجابية والعبارات السلبية.

نشاط(٦): التدريب على إدراك الجوانب الإيجابية في الذات (١٠) دقيقة :

الهدف من هذا النشاط تُعرفُ المتدربات على الصفات الإيجابية الموجودة لديهن، واستبدال أفكارهن السلبية عن أنفسهن بأفكارٍ أكثرٍ إيجابيةً.

التمرين:

تطلب الباحثة من كل متدربة أن تتخيل أن كل واحدة منهن مرشحة لتكون رئيسة للصف، وحتى يقع عليها الاختيارُ لابد من عمل حملة دعائية صادقة تبيّن فيها قدراتها وصفاتها المميزة والمحبة من زميلاتها في الصف، وتتمثل هذه الدعاية بالرسم أو الكتابة أو التمثيل وذلك حسب الرغبة، وبعد انتهائهن من ذلك يتم الطلب من كل متدربة أن تقدم نفسها بالطريقة التي اختارتها لحملتها الدعائية، وبعد انتهائها من ذلك تقوم باقي العضوات بمناقشتها ومحاورتها وتقديم التغذية الراجعة لها.

مع التأكيد أن لكل إنسان قدراته وصفاته ومهاراته الحيوية المحببة من قبل الآخرين، ولكنه لا يدرك ذلك أحياناً، وأن الأفكار الإيجابية تزيد من ثقته بنفسه.

نشاط(٧): تلخيص الجلسة(٥) دقيقة :

تلخص الباحثة الجلسة وما تم مناقشته ثم تحيي المتدربات وتشكرهن، وتقدم لهن نشرّة تثقيفية للاطلاع بعنوان (رسائل ذاتية إيجابية) انظر ملحق(٢٠)، ثم تنهي الجلسة.

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

الواجب منزلي (٥) دقيقة:

تطلب الباحثة من المتدربات كتابة العبارات الإيجابية و السلبية التي يصفن به ذواتهن ومظهرهن الخارجي وأسلوب تعاملهن مع الآخرين سواءً في محيطهن الأسري أم المدرسي أم الاجتماعي.

الجانب السلبي	الجانب الإيجابي	
		شخصيتك
		مظهرك الخارجي
		تعاملك مع الآخرين

وهذا نموذج من إجابة بعض الطالبات على الواجب المنزلي :

الواجب منزلي

اكتبي العبارات الإيجابية و السلبية التي ترين بها ذاتك ومظهرك الخارجي وأسلوب تعاملك مع الآخرين سواء في محيطك الأسري أو المدرسي أو الاجتماعي.

الجانب السلبي	الجانب الإيجابي	
لدي أقلك نفسي عندي أغضب	وانفة من نفسي- أتوث الشيء وأقوله دون أن أوافق	شخصيتك
أرتدي الملابس القصيرة قليلاً	أرتقيت وجهي في نظر بعض الناس	مظهرك الخارجي
أنا بعض الناس في مجتمعنا ولكن أنا أكره النفاق والكذب في وجه الناس و أتكلم بصراحة	أتكلم بصراحة لأنا فاضلي وجه الأخرين	تعاملك مع الآخرين

الجلسة (الحادية عشرة)

التدريب على مهارة تأكيد الذات

المدة الزمنية: ٨٠ دقيقة

١

• أهداف الجلسة:

- ١- مراجعة ما تم في الجلسة السابقة.
- ٢- تقديم مهارة تأكيد الذات.
- ٣- التعرف على أنماط الاستجابات الثلاث: العدوانية، السلبية، الكفاءة.
- ٤- أن تكتسب المتدريبات الوعي في سلوكياتهن التأكيدية وغير التأكيدية، من خلال عرض تصنيفات مختلفة من الاستجابات التي تتسم بالعدوانية، والاستجابات السلبية، واستجابات الكفاءة.

٥- تقديم واجب منزلي حول مهارة تأكيد الذات.

- فنيات الجلسة: النمذجة، لعب الدور المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.
- الوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام، أوراق.
- الإجراءات والأنشطة:

نشاط (١): المراجعة (٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة فيما يخص التدريب على مهارة حديث الذات الإيجابي. ثم ترحب الباحثة بالمتدريبات وتبدأ الجلسة .

نشاط (٢): مناقشة الواجب المنزلي (١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق المتعلق بمهارة حديث الذات الإيجابي، ومن ثم بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدريبات.

نشاط(3): تقديم مهارة تأكيد الذات والتعرف على الاستجابات العدوانية، والسلبية، واستجابات الكفاءة(15) دقيقة.

تقدم الباحثة هذه المهارة من خلال الشرح الآتي:

بأن تكن مؤكداً لذاتك في علاقاتك مع الآخرين يعني أن تحترم حقك ومشاعرك وأفكارك في العلاقة، وأن تعطي الآخرين الحق في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وأن تحترم ما يقولون أو ما يعبرون عنه. وتقدم الباحثة شرحاً أكثر:

-قد يبدو أنّ تأكيد الذات أمراً سهلاً لكنه مهارة تتطلب الكثير من الممارسة.

-في السلوك التأكيدي أنت تعبرين بوضوح وبساطة عن حاجاتك وأرائك بطريقة مناسبة دون أن تهددي أو تعاقبي الآخرين.

-إن الكثير من العلاقات تتطلب منا أن تكون استجاباتنا تأكيدية، ولكن أحياناً نستجيب للموقف إما: بالأنا نقول شيئاً وإما لا نعمل شيئاً (سلوك غير تأكيدية)، وإما بأن نرد بفعل غير مناسب للموقف، ونبالغ فيه عن طريق اتهام الآخر بشيء ما؛ دون أن نراقب بشكل مناسب سلوكياتنا أو استجاباتنا (عدوان).

-تقوم الباحثة بعرض مجموعة من المواقف لتوضيح الفكرة بشكل أوضح:

○ عند الاستدانة، يلحّ المستدين على الطرف الآخر بإقراضه مبلغاً قد يكون كبيراً أو هو في حاجته فيقرضه وهو كاره (ضعف القدرة على الاعتذار).

○ التنازل عن بعض القيم والمبادئ خجلاً من شخص أو أشخاص ما.

-ثم تقوم الباحثة بتقديم بعض المعلومات للتمييز بين أنواع الاستجابات منها:

١- الاستجابات السلبية: هي استجابات غير فعّالة ولا توصل صاحبها إلى هدف أو إشباع حاجة؛ كما تنطوي على صعوبة في التعبير عن الذات والسماح للآخرين بتحمل مسؤولية الفرد.

٢- الاستجابات العدوانية: وهي تعني محاولة الفرد التضخيم من قيمة الذات بطريقة خاطئة، ومحاولة الحصول على مزايا على حساب الآخرين.

٣- استجابة الكفاءة: وهي التي تنطوي على تقدير وتحقيق الذات دون إنكار حقوق الآخرين أو التقليل من قيمتهم.

نشاط(٤): التدريب على الاستجابات الثلاث (٣٠) دقيقة:

-تقدم الباحثة المثال التالي:

حين تقاطعك إحدى زميلاتك في الفصل وأنت تعرضين رأيك في مسألة أو موضوع هام، فإن ما يمكن أن تعلقه:

- ١- تقولي لها اسكتي بنبرة حادة و غضبٍ شديد (استجابة عدوانية).
- ٢- تلتزمي الصمت حتى تنتهي من كلامها ولا تصدري أي تعليق (استجابة سلبية).
- ٣- تقولي أحترم رأيك لكن أتمنى أن تدعيني أكمل عبارتي (استجابة تتسم بالكفاءة).

-تقوم الباحثة بنمذجة المثال السابق أمام المتدربات وتكرر التعريف بنمط كل سلوك.

-تطلب الباحثة من المتدربات أن يقمن بنمذجة السلوك وتقديم تغذية راجعة لهن.

-بعد ذلك تقوم الباحثة ببعض التمارين لزيادة التدريب على الاستجابات الثلاث السابقة مثل:

التمرين الأول: تقسم الباحثة المجموعة إلى أزواجٍ وتحدّد من هو (أ) ومن هو (ب) ثم تكلفهن بأن يقمن بلعب الدور التالي لعدة دقائق:

اتصلت (أ) بالهاتف إلى (ب) وهي زميلة لها في الفصل لتخبرها بقدمها إليها في منزلها، مع العلم أن (ب) مشغولة بأداء واجباتها الدراسية، ولا تستطيع استقبالها (أ).

-تكلفهن الباحثة بأن يقمن بلعب الدور لعدة دقائق: أريد القدوم إليك الآن كي نشاهد البرنامج التلفزيوني معاً.

تتصرفين بعدوانية وتقولين لها لقد كنا سوياً منذ ساعات في المدرسة ولا داعي أن نلتقي الآن لدي واجباتي المدرسية أريد حلّها.

-تطلب الباحثة من الأزواج أن يقمن بتبديل الأدوار بحيث (أ) يصبح(ب)، (ب) يصبح(أ).

-تقترح الباحثة نمذجة لبعض المواقف وقد تطلب من المتدربات أن يلعبن الدور لبعض المواقف.

-ثم تقدم الباحثة التغذية الراجعة، ويتم إعادة الإجراءات السابقة والحديث عن نوع الاستجابات التي تظهرها المتدربات في المواقف المختلفة ومناقشتها معهن.

تقوم الباحثة بإعطاء كل متدربة نموذج (٥) (وجدت من الصعب عليّ أن أؤكد ذاتي) والطلبِ منهن التفكير في مواقف يعتقدن أنهن كنّ غير مؤكّياتٍ لذواتهن في تلك المواقف.

نموذج (٥)

وجدت من الصعب عليّ أن أؤكد ذاتي:

	الموقف
	أين حدث
	كيف تصرفت في ذلك الموقف

- تطلب الباحثة من المتدربات تقسيم المجموعة على شكل أزواج (كل اثنتين) ومناقشة هذه المواقف من خلال الأسئلة التالية:

١- ماهي النتائج قريبة المدى التي أحرزتها جراء عدم التوكيد في هذا الموقف؟

٢- ماهي النتائج بعيدة المدى التي تحرزتها إذا استمرت، على أنك غير قادرة على التوكيد في هذا الموقف؟

نشاط(5): تلخيص الجلسة(٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة، وتذكر المتدربات بالعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة؛ وذلك بتكليف إحدى المتدربات بذكر الأفكار الأساسية التي تم تداولها في جلسة مهارة تأكيد الذات، وتلخيص ما تم التوصل إليه، وتطلب من المتدربات أن يكنّ مؤكّياتٍ لذاتهن في جميع المواقف القادمة. التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

الواجب المنزلي : (٥) دقيقة.

اذكري ثلاثة مواقف حدثت لك منعتك من تأكيد ذاتك واقتري ثلاث استجاباتٍ لها.

الاستجابات	المواقف	
		الموقف الأول
		الموقف الثاني
		الموقف الثالث

وهذا نموذج لاجابة بعض الطالبات على الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

اذكري ثلاث مواقف حدثت لك منعتك من تأكيد ذاتك واقترحي ثلاث استجابات لها.

المواقف	الاستجابات
الموقف الأول عندما كان لدي زيارته أتارينا وبعد ان أنقيت من ارتد الملاهي أنته لعي حديثه	العينه الزمارة وقلوبه ملاهي وملبسته مع حديثه .
الموقف الثاني عندما كان لدينا من العا لله هذا زنافة دارات حديثه لبس الحذاء الذي كنت سأرتديه أنا وأنا	جيت منها واهلها اياه ولبست خره .
الموقف الثالث طلبه لدي حديثه مساعدتها بعمل المنزل ما كنت عندهم اعلم بأنه في الوعد لرياري لها	سألها لان ارتدتها منه كله .

الجلسة (الثانية عشرة)

التدريب على مهارة تأكيد الذات

٢

المدة الزمنية: ٨٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

١- تطوير مهارات المتدريبات المشاركات في الدفاع عن حقوقهن واحترامها بطريقة لا تتعارض وحقوق الآخرين.

٢- التدريب على العبارات الإيجابية التأكيدية بدل العبارات السلبية.

٣- مساعدة الطالبات على التمييز بين المعتقدات العقلانية وغير العقلانية والعبارات الذاتية السلبية التي تمنعهن من التأكيد.

٤- تقديم واجب منزلي بهدف متابعة التدريب على مهارة تأكيد الذات.

• فنيات الجلسة: النمذجة، لعب الدور المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

• الوسائل المستخدمة: سبورة، أوراق، أقلام.

• الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١): المراجعة(٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة فيما يخص التدريب على مهارة تأكيد الذات. ثم ترحب الباحثة بالمتدريبات وتبدأ الجلسة .

نشاط(٢): مناقشة الواجب المنزلي(١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق المتعلق بمهارة تأكيد الذات، ومن ثم بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدريبات.

نشاط(٣): التدريب على مهارة الدفاع عن الحقوق واحترامها دون أن تتعارض وحقوق الآخرين دقيقة(١٥).

تقدم الباحثة ثلاث بطاقات مطبوعةً بمجموعة من المواقف وعلى كل متدربة أن تشير إلى الكيفية التي تتصرف بها.

١- تشتريين مشروبك المفضل من السوبر ماركت، وبعد أن تخرجي من المكان تجدين أن النقود ناقصة ٥٠ ليرة، سوف.....

٢- تذهبين أنت وصديقتك إلى دعوة عيد ميلاد، ولكن صديقتك تتحرك ببطء؛ لذا فإنك ستصلين إلى المكان متأخرة.....

-تقوم الباحثة على مناقشة عضوات المجموعة بالمواقف السابقة والاستجابات لتلك المواقف وتطلب منهن التفكير باستجابات بديلة يشعر الفرد من خلالها بالراحة والمطالبة بحقوقه الشخصية.

-ثم تبين الباحثة أن الفرد غير المؤكد لذاته غالباً ما يشعر بأن حقوقه أقل من حقوق الآخرين، وأن الفرد العدوانى ينظر إلى الآخرين بنظرة السيطرة، وأن الفرد المؤكد لديه الثقة ولديه الرغبة في التعرف على وجهة نظر الآخرين. ثم توضح الباحثة أن العلاقات على طريقة أنا جيد- وأنت جيد هي التي تسمح بتعزيز العلاقات وحتى لو كانت اتجاهات الأفراد مختلفة.

نشاط(٤): التدريب على العبارات الإيجابية التأكيدية بدل العبارات السلبية(١٠) دقيقة.

-تطلب الباحثة من المتدربات كتابة عبارات ذاتية سلبية تدور في أذهانهن في المواقف التي يواجهنها، وتتطلب أن يؤكدن ذواتهن فيها، وتمنعهن من التصرف على نحو مؤكد.

-تناقش الباحثة المتدربات بالعبارات الذاتية السلبية التي كتبتها وتصنفها مع أعضاء المجموعة على النحو التالي:

- هل هي صحيحة.
- هل هي مفيدة.
- هل هي منطقية.

-تذكر الباحثة المتدربات بمزايا العبارات الذاتية الإيجابية بأنها تجعلنا أكثر قدرة على تأكيد ذواتنا بصورة تمكنا من إقامة علاقات إيجابية.

-تقوم الباحثة بتأكيد أن الأفراد متساوون في الحقوق الإنسانية، وأن كل طالبة مثلها مثل أي شخص آخر مؤهلة لقول ما تفكر فيه أو تشعر به، وأن تغير رأيها، وأن تقول " لا" وأن تعمل أخطاء ومن المفيد في بعض الأحيان أن تذكر نفسها بحقوقها.

نشاط(٥): التدريب على تمييز المعتقدات غير العقلانية والعبارات الذاتية السلبية التي تمنعهن من تأكيد الذات (٢٠) دقيقة.

-توضح الباحثة للمتدربات دور المعتقدات غير العقلانية والعبارات الذاتية في تحديد مستوى التوكيد، وتذكرهن بالعبارات الذاتية التي سبق التدرّب عليها في الجلسات الماضية، وهي التي هي نَحَدث بها أنفسنا، وهي عبارات يقولها الفرد لذاته قبل أو أثناء أو بعد الحدث، وتوضح بأنّ منخفضي تأكيد الذات يُصدرون قبل الموقف أو أثناءه عدداً من العبارات السلبية، وتقوم الباحثة بإعطاء أمثلة:

- أنا قلقةٌ حول ما سيقوله الناس عني إذا رفضت تنفيذ ما يطلبونه.
- سأكون غير جيدةٍ إذا قلت له لا.
- من الأفضل الاحتفاظُ بآرائي لِنفسي.
- إذا قام أحدٌ بالاعتداء عليّ فالأفضل السكوت.

-ثم تقوم الباحثة بمناقشة عضوات المجموعة بهذه العبارات السلبية وأثرها على عدم تأكيد الفرد وشعوره بالقلق نتيجة عباراتٍ ذاتيةٍ سلبية.

-ثم تحفّز الباحثة المتدربات بقولها: لم يكن لديك الخيارُ وأنت صغيرةٌ في تلك الاعتقادات التي تعلمتها كطفلة، أما الآن فالخيارُ لك بعد أن كبرت، في تقرير إذا ما كنت ترغبين بالاستمرار، بتبني الافتراضات التقليدية التي تمنعك من تأكيد ذاتك أم لا.

-بعد ذلك تقدم الباحثة التمرين الآتي بهدف زيادة الوعي بالحقوق المشروعة:

تمرين:

تقوم الباحثة بتوزيع نموذج (٦) لكل متدربةٍ فيه مجموعةٌ من الافتراضات، وتطلب من كل متدربةٍ أن تقرر إذا كان هذا الافتراض أو ذاك يخالف أحدَ حقوقك المشروعة كإنسانة.

ثم تطلب الباحثة من المتدربات تكوين ثلاث مجموعاتٍ، وكل مجموعة تناقش فيما بينها الافتراضات التقليدية وما يقابلها من الحقوق المشروعة.

نموذج (٦)

الافتراضات التقليدية والحقوق المشروعة

افتراضات تقليدية خاطئة	حقوق مشروعة
من المعيب ارتكابُ الأخطاء، يجب أن تتصرفي بشكل مناسب دائماً وفي كل مناسبة.	لك الحق أن ترتكبي الأخطاء، كي تتعلمي من أخطائك.
يتوجب عليك دائماً أن تكوني منطقياً وثابتة.	لك الحق في تغيير آرائك، وأن تقرري مسار عمل آخر لحل مشكلة ما.
يمكن للأشياء أن تصبح أسوأ في النقاش والحوار.	لك الحق في التفاوض من أجل التغيير أو التعديل.
يجب ألا تأخذي وقت الآخرين القيم من أجل مشاكلك.	لك الحق في طلب المساعدة أو الدعم العاطفي.
لا يجب أن تقاطعي الآخرين؛ طرحك للأسئلة يثبت مدى غباؤك.	لك الحق في المقاطعة بنظامٍ وهدوء، وأن تسألي من أجل التوضيح.

في نهاية التدريب تؤكد الباحثة على ضرورة إبقاء الافتراضات والحقوق السابقة في الذهن، وتضيف: أنت المحامية الأفضل في التعبير عن المواقف المختلفة، وبسبب أنك فريدة فإن هناك الكثير من المواقف والأوقات التي تختلف فيها مع أناس آخرين ذوي أهمية في حياتك، وبالتالي فإن لك الحق في التعبير عن مواقفك وأن تناقشي وتتفاوضي على اختلافك مع الآخرين. ثم تسأل الباحثة المتدربات عن ردود أفعالهن عما تم في جلسة اليوم.

نشاط (٦): تلخيص الجلسة (٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة، وتذكر المتدربات بالعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة وذلك بتكليف إحدى المتدربات بذكر الأفكار الأساسية التي تم تداولها في جلسة مهارة تأكيد الذات، وتلخيص ما تم التوصل إليه.

التقييم: توزيع استمارة تقييم الجلسة (٥) دقائق.

الواجب المنزلي : (٥) دقيقة.

في نهاية الجلسة تقدم الباحثة الواجب المنزلي والذي يهدف إلى أن تتعلم المتدربات كيفية استخدام عبارات مؤكدة للذات، وذلك من خلال المواقف الحياتية اليومية التي تتعرض لها المتدربات .

اذكري خمس عبارات توكيدية تعتقدن بها عن نفسك، وتذكرى بأنك إنسانةٌ جديرة، قادرة، محبوبة، محترمة، ماهرة، ولديك اطلاع جيد ستكون عباراتك التأكيدية أكثر فاعليةً إذا ما صغتها بصيغة الحاضر، و استخدمت فعلاً يعبر عن عمل وأضفت إليه مشاعرك.

مثال عندما أواجه مواقفَ مختلفةً أو صعبةً، فإنني لا أستسلم بل أحقق النجاح بأن أحاول أكثر.

.....

.....

.....

.....

.....

الجلسة (الثالثة عشرة)

التدريب على مهارة تأكيد الذات

٣

المدة الزمنية: ٨٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

- ١-مراجعة ما تم في الجلسة السابقة.
- ٢-مساعدة المتدريبات على قول (لا) في المواقف التي تتطلب ذلك.
- ٣-تدريب المتدريبات على التعامل مع المشكلات بشكلٍ تأكيدٍ.
- ٤-زيادة عدد وأنواع المواقف التي يكون فيها التصرفُ الإيجابي ممكناً والتقليلُ من المناسبات التي تحدث فيها انهياراتٌ سلبيةً أو تصرفاتٌ عدوانية.

فنيات الجلسة: النمذجة، لعب الدور المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الوسائل المستخدمة: السبورة، أوراق، أقلام.

الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١): المراجعة(٥) دقيقة.

يهدف النشاط إلى التذكير بما ورد في الجلسة السابقة، ثم ترُحِب الباحثة بالمتدريبات وتبدأ الجلسة .

نشاط(٢) مناقشة الواجب المنزلي(١٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بمراجعة وتصحيح الواجب المنزلي السابق المتعلق بمهارة تأكيد الذات، ومن ثم بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لما قامت به المتدريبات.

نشاط(٣) التدريب على قول لا في المواقف التي تتطلب ذلك (١٥) دقيقة.

-توزعُ الباحثة المتدريباتِ إلى مجموعتي عملٍ تتناول كلٌّ منها أحدَ المواقف التالية، ثم يقمن بتمثيلها أمام الجميع ويجري النقاش حولها، وهي:

○ ذهبتَ لتناول وجبة الغذاء في أحد المطاعم، وكانت الخدمة سيئة، ولم تعجبك. فهل تتجنبن

الشكوى؟

○ بينما أنت تتجولين في أحد الأسواق، وإذ ببائعٍ لحوحٍ يعرض عليك سلعة لا تريدينها، فهل تجدين صعوبة في رفضها؟

-بعد الانتهاء من تحليل الموقفين السابقين تطلب الباحثة من كل مجموعةٍ تعيينَ طالبةٍ منها لتتحدث عن الموقف الذي تناقشَ به، ثم تناقش الباحثة المجموعة حول النشاط التالي:

١- هل تجدين صعوبة في قول " لا"؟

٢- هل تصبحين بحالة جيدة إذا قلت " لا"؟

٣- ما هي التأثيرات السلبية لكونك غير قادرةٍ على قول " لا"؟

٤- ما هي النتائج السلبية التي يمكن الحصول عليها من قول " لا"؟

-تطلب الباحثة من المتدربات التفكير في مواقفٍ أخرى واجهتها في حياتهن اليومية ولم يستطعن قول " لا" داخل المجموعة ومناقشتها.

نشاط(٤): التدريب على التعامل مع المشكلات بشكل تأكيدي(٣٠) دقيقة:

تعمل الباحثة على تقسيم المجموعة إلى أزواج (كل اثنين)، ثم تعطين بعض الأمثلة، وتطلب منهن إعطاء استجاباتٍ مؤكدةٍ لهذه المواقف.

الموقف	الاستجابة
إذا قام أحد باستغلالك.	
حين يقاطعك شخصٌ وأنت تعرضين رأيك في مسألة مهمة.	
إذا طلب منك الذهاب لمكان لا ترغبين بالذهاب إليه.	
صديقتك قالت إنها قادمة إليك، مع أنك مشغولة الآن.	
إذا تخطاك أحدٌ في الدور.	
طلبت منك صديقتك أن تقومي بعملها دون مبرر.	

-ثم تطلب الباحثة من المتدربات ذكرَ مواقفٍ موجهةٍ لهن من خلال انتقادٍ لهن من أفراد آخرين، وتناقشن حول عبارات الانتقاد التي وُجّهت لهن أهي للسلوكيات التي يقومن بها أم لشخصياتهن؟ ثم تطلب منهن التفكير باستجاباتٍ بديلة يشعرن من خلالها بالراحة والمطالبة بحقوقهن الشخصية.

-تقدم الباحثة أمثلةً عن العبارات المؤكدة للذات، والتي تستطيع المتدربات استخدامها في حياتهن اليومية مثل:

- هذا الكتاب لي، لو سمحتِ أرجو أن تعيده إليّ، وأن تستأذني قبل أخذه مني.
- من فضلك تحركي قليلاً إلى اليمين حتى أتمكن من مشاهدة السبورة.
- دعينا نناقش الأمر بهدوء لنعرف من هو المخطئ.

-ثم تبين الباحثة للمتدربات أهمية استخدام هذه المهارة في حياتنا، من حيث:

- تعطينا شعوراً بالراحة النفسية واحترامنا لأنفسنا وللآخرين.
- توفر لنا مشاعرَ أفضلَ ونتائجَ إيجابيةً.
- إنها استجابةٌ تتسم بالكفاءة وهي أفضل لنا من الاستجابة العدوانية.
- تمنح الفردَ حريتهُ بأن يقول من هو؟ وكيف يشعر؟ وكيف يفكر؟ وماذا يريد؟ دون الاعتداء على الآخرين.

-تقدم الباحثة للمتدربات بعض المجالات المهمة التي قد يحتجن فيها إلى تأكيد ذاتهن:

١- طلب معروف أو معونة من شخص ما.

٢- إنكار أو رفض الطلبات.

٣- معارضة الآخرين (عدم الموافقة).

٤- البدء بالحديث ومعرفة ما تقول.

٥- تلقي المديح من الآخرين (تلقي المجاملات).

٦- تقبل أو رفض النقد.

نشاط(٥): تلخيص الجلسة(٥) دقيقة:

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة، وتذكر المتدربات بالعناوين الأساسية المطروحة في الجلسة؛ وذلك بتكليف إحدى المتدربات بذكر الأفكار الأساسية التي تم تداولها في جلسة مهارة تأكيد الذات.

ثم تذكر المتدربات أنّ الجلسة القادمة ستكون الجلسة الأخيرة في البرنامج والتي سيتم فيها تقييم البرنامج الإرشادي، وتقصّد الباحثة من ذلك تهيئتهم لعملية إنهاء البرنامج خاصة بعد أن يتولد بينهم نوعٌ من العلاقة بحكم اللقاءات السابقة.

ملخص البحث باللغة العربية

كما تطلب الباحثة من كل متدربة أن تكتب ملخصاً في دفتر يومياتها توضح فيه أهم المعلومات والمهارات التي اكتسبتها، وأهم المناقشات والتمارين والملاحظات التي استغدت منها وأهم ما أخبرته من أفكار ومشاعر مرتبطة بالكفاءة الذاتية المدركة وذلك خلال جلسات البرنامج.

التقييم: في نهاية التدريب على مهارة تأكيد الذات، تقدم الباحثة لكل متدربة المقياس التالي بهدف قياس تقدّم المتدربات في مهارة تأكيد الذات (٥) دقائق.

م	الموقف	أستطيع أن أفعل ذلك الآن	لا أستطيع أن أفعل ذلك
١	أقوم بالاتصال لإلغاء موعد سبق أن وافقت عليه.		
٢	أن أستوضح عن نقطة معينة غامضة في المنهج مع مدرس صارم في المعاملة.		
٣	أن أصرّ على موقفي في موضوع معين.		
٤	أن أطلب من شخص ما أن يتركني بمفردي.		
٥	أن أعبر للبائع عن رفضي لشراء سلعة ما.		
٦	أن أكرّر بيني وبين نفسي بعض العبارات الإيجابية التي تدفني للعمل بكفاءة.		
٧	أن أرفض إعطاء الآلة الحاسبة لزميلة تريدها وأنا في حاجة إليها في نفس الوقت.		

الجلسة (الرابعة عشرة)

الإنهاء والتقييم

المدة الزمنية: ٧٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

الوقوف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى متدربات المجموعة التجريبية، حيث يتم في هذه الجلسة التعرف على آراء المتدربات في البرنامج، ومدى فاعليته في إعادة بناء وتقييم الكفاءة الذاتية المدركة وتنميتها؛ وذلك كما تراه متدربات المجموعة دون تدخل الباحثة.

الأهداف الفرعية:

- ١-مراجعة وتلخيص جماعي لما تم في جلسات البرنامج من مناقشات وتمارين وملاحظات و واجبات منزلية استقادت منها المتدربات خلال حضور الجلسات.
 - ٢- أن تعبر المتدربات عن مشاعرهن تجاه زميلاتهن.
 - ٣- تطبيق الاختبار البعدي لأدوات البحث .
 - ٤- تشجيع المتدربات على الالتزام بالمهارات التي تم تعلمها أثناء البرنامج.
 - ٥- تقييم البرنامج.
 - ٦- الاتفاق على موعد الجلسة التي يتم فيها القياس المؤجل.
- فنيات الجلسة : الحوار، المناقشة، التعزيز .
 - الوسائل المستخدمة: السبورة، أقلام، بطاقة تقويم نهائية، مقاييس البحث.
 - الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١) تلخيص جماعي لجلسات البرنامج (مهارات وتمارين وملاحظات وواجبات منزلية) (٢٠) دقيقة:

-الترحيب بالمتدربات وشكرهن على تفاعلهن الإيجابي طوال فترة جلسات البرنامج، وإبداء الإعجاب و الثناء على ما لمستته الباحثة من رغبتهن الصادقة في المشاركة و تصميمهن على الاستعادة و الاندماج و المشاركة الفعالة وحرصهن على الحضور والانتظام و التزامهن بأداء مهامهن، مع الإشارة إلى ما يمتلكن من قدراتٍ وشخصياتٍ قادرةٍ على تحقيق الثقة بأنفسهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهن ومسؤولياتهن تجاه تصرفاتهن ومعتقداتهن.

-تناقش الباحثة انطباق المتدربات عن الجلسات السابقة وذلك عن طريق توجيه الأسئلة ومناقشة إجاباتهن بشكل جماعي، وتقديم التغذية الراجعة.

-تقوم الباحثة بالمشاركة مع المتدربات بمناقشة الملخص الذي طلبته في الجلسة السابقة وذلك بتدوينهن في دفتر يوميتهن أهم المعلومات والمهارات والمناقشات التي تمت في أثناء البرنامج والملاحظات والتمارين التي استقدن منها، وأهم ما تعلمنه من أفكار ومشاعر مرتبطة بالكفاءة الذاتية المدركة وذلك خلال جلسات البرنامج.

-ثم تطلب من كل متدربة فيما لا يزيد عن خمس دقائق مناقشة بعض ما كتبه.

-تقوم الباحثة بإجراء تقييم عام لمدى تحقيق أهداف عملية الإرشاد الجماعي؛ وذلك لتحديد إنهاء أو عدم إنهاء عملية الإرشاد، ويتم ذلك من خلال ملاحظة الباحثة لمدى تحقيق العناصر التالية: (من خلال استجابات المتدربات خلال الجلسات التدريبية هذا من جانب، ومن جانب آخر من خلال مناقشة المشاركات بمدى تحقق هذه العناصر بعد إجراء البرنامج الإرشادي).

-تقوم الباحثة بتوزيع استمارة تقييم البرنامج النهائية على المتدربات. انظر ملحق (١٦).

- تشجّع الباحثة المتدربات على التعبير عن مشاعرهن تجاه بعضهن بعضاً، بعد قضاء خمس عشرة جلسة على سبع أسابيع، وتطلب الباحثة من كل متدربة أن تقدم كلمة أخيرة عن البرنامج وعلاقتها ببقية المتدربات.

نشاط (٢) تطبيق أداة الدراسة (٥٠) دقيقة:

-تقوم الباحثة بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مرة أخرى على المتدربات في المجموعة التجريبية، بهدف القياس البعدي للوقوف على مدى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المتدربات.

-ثم تتفق الباحثة مع المتدربات في المجموعة التجريبية على موعد الجلسة المقبلة، وهي التي يتم فيها القياس المؤجل.

-تؤكد الباحثة على أهمية المتابعة بعد إنهاء البرنامج وذلك بتتبع مدى تقدم وتحسن حالة كل متدربة، وتؤكد على أن عملية المتابعة جزء لا يتجزأ من عملية الإرشاد، وبدونها تكون عملية الإرشاد ناقصة، وتوضح الباحثة أهمية المتابعة على النحو التالي:

- قد تحتاج المتدربة إلى إجراء بعض التعديلات .
- قد تحتاج المتدربة إلى المساعدة والتشجيع من حين لآخر .

○ درء خطر الانتكاس.

-ثم توضح الباحثة وسائل المتابعة وهي:

○ الاتصال تليفونياً أو بالمراسلة للاستفسار و السؤال.

○ المقابلة الشخصية للمتدربة.

-تقدم الباحثة مشاعرها كمدرية وقائدة للمجموعة، وتتحدث عن خبرتها في تطبيق البرنامج، ثم تشكر عضوات المجموعة على انتظامهن بالبرنامج، وحسن تعاونهن مع الباحثة، مع التأكيد على ضرورة التواصل فيما بين العضوات على المستوى الفردي وتشجيع بعضهن بعضاً فيما يتعلق بالتغيير الإيجابي في أفكارهن وانفعالاتهن وسلوكهن.

-وفي اليوم التالي تلتقي الباحثة بمتدربات المجموعة الضابطة وتقوم بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مرةً أخرى، و يتم الاتفاق على تقديم ورشة تدريبية لهن عن موضوع البرنامج.

-وهذا نموذج لإجابة إحدى الطالبات على استمارة التقويم النهائي:

استمارة تقييم البرنامج

الجلسة الختامية

زيبي راوي

عزيتي المتكررة المشاركة :

نظراً لأهمية آرائك في جلسات البرنامج و إيماناً بأهمية الدور الذي تشكله آرائك و مقترحاتك في الوصول إلى أفضل أداء للمجموعة أمل التكرم بالإجابة على أسئلة هذه الاستمارة ، وشكراً لاهتمامك ومشاركتك الاسم إن أمكن: _____ /التاريخ: _____ /اليوم: _____

ضع إشارة (x) تحت المستوى الذي ينطبق عليك أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان .

م	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة متدنية	درجة متدنية جداً
١	شعرت بأن هذا البرنامج ضروري.		✓			
٢	ساعدني هذا البرنامج على تفهم ذاتي.	✓				
٣	اكتشفت من خلاله الأفكار التي أعتقد بها.			✓		
٤	تعرفت على مفاهيم جديدة ومتعددة.		✓			
٥	اكتسبت مهارة حل المشكلات.		✓			
٦	اكتسبت مهارة تأكيد الذات.		✓			
٧	أتقنت مهارة الحديث الإيجابي.		✓			
٩	أتقنت مهارة العزو السببي.	✓				
١٠	استبدلت معتقداتي السلبية بمعتقدات أكثر إيجابية.		✓			
١١	استفدت من هذا البرنامج في حياتي اليومية (بالمدرسة والمنزل).		✓			
١٢	شعرت أن البرنامج حقق لي فائدة		✓			
١٣	شعرت أن البرنامج حقق لي المتعة.			✓		
١٤	يمكن تطبيق البرنامج على مجموعة أخرى من الطالبات.		✓			

الجلسة (الخامسة عشرة)

جلسة التطبيق (المؤجل) ما بعد البرنامج الإرشادي

المدة الزمنية: ٦٠ دقيقة

• أهداف الجلسة:

- ١- التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة.
 - ٢- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.
- فنيات الجلسة: الحوار والمناقشة، التعزيز.
- الوسائل المستخدمة: أوراق، أقلام، مقياس البحث.
 - الإجراءات والأنشطة:

نشاط(١) : تطبيق أداة الدراسة (٥٠) دقيقة:

- ترحب الباحثة بعضوات المجموعة التجريبية وتثني عليهن، وتشكرهن على حضور الجلسة.
- تقوم بتوزيع مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وتقوم بقراءة التعليمات عليهن، مع التأكيد على أهمية تحري الصدق والموضوعية في ذلك، بعدها
- تطلب الباحثة من متدربات المجموعة التجريبية التحدث عن مدى الاستفادة من البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة، وتسألهن عن مدى تحقق توقعاتهن من البرنامج الإرشادي.

الإنهاء : (١٠) دقيقة.

تشكر الباحثة عضوات المجموعة التجريبية وتتمنى لهنّ التوفيق والنجاح في حياتهنّ الدراسية والأسرية والمهنية.

ملحق (١٢)

دليل البرنامج

عزيتي الطالبة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى بناء برنامج الإرشاد الجمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام.. وذلك كأحد متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه/إرشاد نفسي.

يتكون البرنامج من (١٥) جلسة مدة كل جلسة تتراوح بين (٦٠-٩٠) دقيقة أثناء الدوام الرسمي، سيتم البدء بالبرنامج في ٢٤/١/٢٠١٦، في مدرسة رياض نايف جمال.

هدف البرنامج:

-تطوير بعض المهارات بهدف مساعدتك على تحسين اعتقادك بقدراتك الذاتية على إنجاز وأداء المهام المطلوبة .

-تبصيرك بما تحملنه من أفكار ومعتقدات إيجابية وسلبية حول ذواتك والعالم والآخرين، وكذلك بتحديد مستوى وطبيعة إدراكك لذواتك، ومدى ما تملكه من اعتقادات في قدراتك على الإنجاز والتحصيل.

-تعزيز الثقة بالنفس لديك من خلال مجموعة من المواقف من الحياة العملية.

-تقديم المساعدة في استخدام طرائق علمية بسيطة لحل مشكلاتك، ومساعدتك على تبني أسلوب حل المشكلات كطريقة للتفكير المنطقي.

-التدريب على مهارة العزو لأسباب النجاح والفشل لرفع مستوى الإحساس بالكفاءة الذاتية المدركة لديك.

-التدريب على التعامل مع المشكلات بشكل تأكدي و الوعي للسلوكيات التأكيدية وغير التأكيدية.

-تطوير بعض المهارات التي تساعد في التعبير عن رغباتك واهتماماتك ومشاعرك وأفكارك ، دون مضايقة لأنفسك أو للآخرين.

محتوى البرنامج:

أهدافها	الجلسة والتاريخ	عناوين الجلسات
التعارف بين الباحثة وعضوات المجموعة، والاتفاق على قواعد الجلسات والتعريف بالبرنامج وأهدافه، و التعرف على توقعات المتدربات من البرنامج.	الأولى	التمهيدية (التعارف، التعريف بالبرنامج، إرساء قواعد العمل)
تعريف المتدربات بمفهوم الكفاءة الذاتية وأهميتها. وتمكين المتدربات من معرفة المهارات التي تعمل على زيادة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وأن تدرك المتدربات مدى الارتباط بين مشكلاتهن الأكاديمية والعملية والاجتماعية وانخفاض كفاءتهن الذاتية المدركة. تقييم المتدربات لمستوى كفاءتهن بذاتهن	الثانية	مفهوم الكفاءة الذاتية وأهميتها وأسباب تدنيها
- التعرف على الخطوات الخاصة بتحديد المشكلة وتعريفها. - التعرف على مفهوم توليد البدائل، والتدريب عليه. - التعرف مفهوم موازنة البدائل، والتدريب عليه. - التعرف على مهارة اتخاذ القرار في اختيار البديل الأنسب.	الجلسة الثالثة والرابعة والخامسة	مهارة حل المشكلات
- التعرف على أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى المتدربات. - زيادة الوعي بالعوامل التي يعزوين إليها نجاحهن وفشلهن من خلال الحديث عن خبراتهن الشخصية والاستماع لخبرات زميلاتهن.	السادسة	مهارة العزو السببي (النجاح والفشل)
- تحديد الجوانب المعرفية السلبية لدى المتدربات، والتعرف عليها بأنفسهن، وإدراكهن للعلاقة بين طريقة تفكيرهن وإدراكهن لمستوى كفاءة ذواتهن وتحصيلهن العلمي. - تحليل المواقف أو العلاقات و المشكلات التي يواجهنها، تحديد المواقف و الخبرات التي تؤدي إلى الاعتقاد بتدني كفاءتهن الذاتية. - التدريب على مهارة اكتشاف وتحديد وتقني الأفكار اللاعقلانية. والتمييز بين الأفكار السلبية(المعيقة) والأفكار الإيجابية والتدريب على الأفكار الإيجابية ودحض السلبية.	السابعة والثامنة والتاسعة	التدريب على التفكير العقلاني

ملخص البحث باللغة العربية

<p>- تمارس المتدربات مهارة الحديث الإيجابي مع الذات قبل القيام بالسلوك. - التدريب على إدراك الجوانب الإيجابية في الذات. - استبدال الحديث السلبي بالحديث الإيجابي الفعال لتعزيز الثقة بالنفس.</p>	<p>العاشرة</p>	<p>مهارة حديث الذات الإيجابي</p>
<p>- التدريب على مهارة تأكيد الذات والتعرف على الاستجابات العدوانية، والسلبية، واستجابات الكفاءة. - أن تكتسب المتدربات الوعي في سلوكياتهن التأكيدية وغير التأكيدية. - تطوير مهارات المتدربات في الدفاع عن حقوقهن واحترامها بطريقة لا تتعارض وحقوق الآخرين. - مساعدة المتدربات على قول لا في المواقف التي تتطلب ذلك، تقييم مهارة تأكيد الذات.</p>	<p>الحادية عشر، الثانية عشر، الثالثة عشر</p>	<p>التدريب على مهارة تأكيد الذات</p>
<p>-مراجعة وتلخيص جماعي لما تم في جلسات البرنامج من مناقشات وتمارين وملاحظات وواجبات منزلية. -تشجيع المتدربات على الالتزام بالمهارات التي تم تعلمها أثناء البرنامج. -تطبيق مقاييس البحث على العينة بهدف التقييم البعدي. -التعرف على انطباع و ملاحظات المتدربات حول البرنامج، تقييم البرنامج، الإنهاء.</p>	<p>الرابعة عشرة</p>	<p>التقييم البعدي</p>
<p>-التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة. -تطبيق أداة البحث على متدربات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد شهر من إنهاء البرنامج.</p>	<p>الخامسة عشرة</p>	<p>التقييم التتبعي (ما بعد البرنامج الإرشادي)</p>

مع الشكر الجزيل

الباحثة

ملحق (١٣)

العقد الإرشادي

نحن - متدريبات المجموعة التجريبية - نلتزمُ بتنفيذ الأمور التالية في هذا البرنامج:

- ١- أن نلتزم بمواعيد الجلسات والبرنامج التزاماً دقيقاً.
- ٢- أن نناقش بكل حرية وأن نعبر عن آرائنا بكل صراحة.
- ٣- أن نحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائنا الشخصية.
- ٤- أن نشارك بشكل فاعل مع المجموعة.
- ٥- أن يتكلم شخص واحد في آن واحد.
- ٦- أن نستمع ونصغي للآخرين لكي يستمعوا ويصغوا إلينا بالمثل.
- ٧- نحن جميعنا مسؤولات عن نجاح أو فشل البرنامج.
- ٨- أن نلبي الواجب المنزلي المطلوب.
- ٩- لا توجد كلمة (أنا) في عالم الفريق.
- ١٠- العلاقة بين المتدريبات قائمة على الأخوة والتعاون والاحترام.
- ١١- أن نضع نصب أعيننا النجاح للمهمة التي نعمل من أجلها.
- ١٢- أن نتعامل بمنتهى الثقة والصدق والصرامة مع بعضنا.
- ١٣- السرية في كل ما يقال أو يحدث داخل المجموعة التجريبية.

ملحق (١٤)

المراحل العلمية لحلّ المشكلات

المرحلة الأولى: التعريف بالمشكلة	
تذكري أن المشكلة المحددة تحديداً جيداً تعتبر مشكلة نصف محلولة	
المشكلة	صيغة المشكلة بشكل مختصرٍ متناولةً أبعادها المختلفة وآثارها المتعددة.
الحالة المرغوبة	أين تحبين أن تكوني أو النتيجة التي ترغبين في الوصول إليها بعد حلّ المشكلة؟.
لا بد من مراعاة	<p>عرض المشكلة بشكل موضوعي.</p> <p>استخدام أدوات الاستفهام:</p> <p>ماذا؟ ما هي المشكلة / ماذا سيحدث لو لم تفعل.</p> <p>أين ؟ أين تحدث/ أين لا تحدث.</p> <p>متى؟ متى تَحْدُثُ/ متى لا تحدث.</p> <p>كيف؟ كيف تحدث/ كيف لا تحدث.</p> <p>من؟ مع من تحدث/ مع من لا تحدث.</p> <p>تساوي مفهوم المشكلة مع الجميع.</p> <p>تجنب التبسيط أو المبالغة أو التعميم في المشكلة .</p> <p>تحديد تناقضات المشكلة.</p>
المرحلة الثانية : تحليل المشكلة	
المعلومات	أن نقوم بجمع للمعلومات والحقائق والآراء المختلفة والمتعلقة بالمشكلة.
الأسباب	أن نذكر جميع الأسباب الكامنة و المحتملة والتي تساهم في حدوث المشكلة ولا بدّ من تحديد الأسباب الجذرية للمشكلة والأكثر احتمالاً من خلال تحليل المعلومات.
لا بد من مراعاة	<p>تنوع مصادر المشكلة.</p> <p>استخدام أكثر من طريقة لتحليل الأسباب.</p> <p>عدم إغفال أي سببٍ مهما كان حتى وإن كان بسيطاً من وجهة نظرك.</p> <p>ترتب الأسباب من حيث الأهمية ودرجة الأثر.</p> <p>نستشير من نثق برأيه.</p>
المرحلة الثالثة: البدائل والحلّ	
البدائل	جمع قائمةً طويلةً من الحّلّول الممكنة دون تقويمها ثم اختصار القائمة إلى بضعة حّلّول محتملة.
الحلّ	تقويم الحّلّول الممكنة والعمل على تطويرها ثم وضع معايير نراها الأنسب لاختيار حلّ

المشكلة ثم نختار الأفضل.	
<p>اختيار البديل الأنسب وليس الأمثل أو الأفضل. وضع الخطة المتدرجة للتنفيذ. مراعاة الإمكانيات والظروف البيئية في التنفيذ. ندرج آلية متابعة التنفيذ في كل خطوات الحل. المرونة عند الوصول إلى النتيجة.</p>	لا بد من مراعاة

ملحق (١٥)

استمارة تقييم جلسات البرنامج من جلسة رقم ٢ إلى ١٣

م	جوانب التقييم	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
١	موضوع الجلسة مناسب لي.			
٢	أهداف الجلسة واضحة ومحددة.			
٣	طريقة عرض الجلسات مناسبة لي.			
٤	الأساليب التي استخدمتها الباحثة نالت إعجابي.			
٥	المدة الزمنية لتنفيذ الجلسة كافية.			
٦	الأنشطة المقدمة كافية.			
٧	أشعر بالروح الجماعية تسود الجلسات.			
٨	أرغب في متابعة المزيد من الجلسات.			
٩	تتقبل الباحثة أخطاءنا بشكل لا يسبب لنا الحرج والغضب.			
١٠	تتعامل الباحثة مع الجميع بحب واحترام دون تمييز.			
١١	ارتباط موضوعات الجلسة بأهدافها.			
١٢	يسود الملل بين المتدربات أثناء التدريب.			
١٣	يشارك الجميع في أنشطة الجلسة.			
١٤	أرغب في القيام بمزيد من الأدوار في الجلسات.			
١٥	حصلت على الفائدة من خلال أنشطة الجلسة.			
١٦	الواجبات المنزلية كان لها أثر بالغ في فهم المعلومات.			
١٧	النشرة التثقيفية أضافت لك معلومة جديدة.			

القادمة

الجلسة

لتحسين

اقتراحاتك

.....

.....

.....

ملحق (١٦)

استمارة تقييم البرنامج (الجلسة الختامية)

عزيزتي المتدربة المشاركة :

نظراً لأهمية آرائك في جلسات البرنامج و إيماناً بأهمية الدور الذي تشكله آراؤك و مقترحاتك في الوصول إلى أفضل أداءٍ للمجموعة أملُ التكرم بالإجابة عن أسئلة هذه الاستمارة، وشكراً لاهتمامك ومشاركتك .

الاسم إن أمكن: _____/التاريخ: _____/اليوم: _____

ضعي إشارة (X) تحت المستوى الذي ينطبق عليك أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان .

م	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة متدنية	درجة متدنية جداً
١	شعرتُ بأن هذا البرنامج ضروري.					
٢	ساعدني هذا البرنامج على تفهم ذاتي.					
٣	اكتشفتُ من خلاله الأفكار التي أعتقدُ بها.					
٤	تعرفتُ على مفاهيم جديدة ومتعددة.					
٥	اكتسبتُ مهارة حلّ المشكلات.					
٦	اكتسبت مهارة تأكيد الذات.					
٧	أتقنت مهارة الحديث الإيجابي.					
٩	أتقنت مهارة العزو السببي.					
١٠	استبدلتُ معتقداتي السلبية بمعتقداتٍ أكثر إيجابية.					
١١	استفدتُ من هذا البرنامج في حياتي اليومية (بالمدرسة والمنزل).					
١٢	شعرتُ أن البرنامج حقّق لي فائدةً.					

م	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة متدنية	درجة متدنية جداً
١٣	شعرتُ أن البرنامج حقق لي المتعة.					
١٤	يمكن تطبيق البرنامج على مجموعة أخرى من الطالبات.					

-هل تعتقدن أنه يمكن تطبيق الفنيات التي استُخدمت داخل الجلسات في مواقف الحياة الواقعية خارج المجموعة (نعم-لا) ؛ إذا كانت إجابتك بنعم فهل ستطبقين تلك الفنيات في الحياة الواقعية خارج المجموعة؟

.....

.....

-هل تعتقدن بوجود شيء ما يجب أن نغيره في البرنامج ؟ إذا كانت إجابتك بنعم فما هو هذا الشيء؟ ولماذا يجب تغييره؟

.....

.....

-هل تعتقدن أنّ التعامل مع المواقف الضاغطة بكفاءة وفاعلية يكون عن طريق ما استقدته من البرنامج؟ (نعم - لا) إذا كانت إجابتك بـ لا، فما هي الطرق والوسائل الأخرى التي تفيدك في التعامل؟

.....

.....

-هل توصين بهذا البرنامج بصديقة لك؟ ولماذا؟

.....

.....

-ما تقديرك لهذا البرنامج (ضعيف جداً - ضعيف - مقبول - جيد - جيد جداً - ممتاز)؟

.....

.....

-اكتبي أية مقترحات أو توصيات أو انتقادات لجلسة اليوم مما قد يساعد ويفيد في تحسين البرنامج؟

.....

.....

ملحق (١٧)

نموذج تقييم لجلسات البرنامج (خاص بالباحثة)

رقم الجلسة () العنوان () : اليوم : التاريخ : الغياب:.....

أهداف الجلسة	خطوات العمل	ملاحظات المتدربات	حول مشاركة
١ -			
٢ -			
٣ -			
٤ -			
٥ -			
مدى تحقق الأهداف:			
نعم			
لا			
هدف ١			
هدف ٢			
هدف ٣			
هدف ٤			
هدف ٥			

الواجبات المنزلية:

.....

.....

ملاحظات:

.....

.....

ملحق رقم (١٨)

نشرة تثقيفية (١): إرشادات في التدريب على عزو خبرات النجاح والفشل:

عزيزتي الطالبة: لديك مجموعة من الإرشادات التي تساعدك في إعادة التدريب على خبرات النجاح والفشل بشكلٍ إيجابي.

وهذه الإرشادات هي:

- ١- قللي المبالغة في النتائج المرغوبة بشدة.
- ٢- حددي أهدافك الواقعية مثلاً: فشلك في الحصول على ترتيب في المدرسة ليس نهاية العالم، مازال يمكنك أن تكوني طالبةً كفوءة ومتميزة.
- ٣- أعيدي ترتيب أهدافك.
- ٤- تعلمي كيف تتنازلي عن الأهداف التي لا يمكن تحقيقها.
- ٥- ردي دائماً... أنا لا أعطي وزناً لصعوبة المهمة والحظ حينما أفكر بالحظ أو بنوعية المهمة أو صعوبتها، وإنما أركز جهدي على عمليات أضبطُ فيها المهمة وأختبر نفسي وأقدر قدراتي وأثق بها وأشعر أنني دائماً أحقق ما أريد.

ملحق رقم (١٩)

نشرة تثقيفية (٢): كيفية مواجهة الموقف الغامض - الضاغط بكفاءة وفاعلية .

ملحق بأهم المعلومات للتعامل مع الفشل وتوقع الفشل في البداية لكي يتحقق المحافظة على الكفاءة الذاتية

الأفكار المنطقية	التحديات	الأفكار
تم تحذيري من المواقف التي تشابه ذلك أنها مجرد حالة مؤقتة.	ما هو الدليل على ذلك؟ أنني أبالغ في أهمية الأحداث.	إنني أعاني من الشعور بالفشل والإحباط.
الآن أصبح لي وجهة نظر خاصة بي في الحكم على الأمور.	إنني مسؤولة بصورة كاملة عما يصدر عني من أفعال والماضي يمكن تعديل آثاره السيئة.	إنني أتصرف وأسلك بطريقة معينة بسبب آثار سيئة حدثت معي في الماضي.
هذا مجرد موقف عارض، كل الأفراد لديهم هذه الانتكاسات.	ما أثر التفكير بهذه الطريقة؟ هل من المعقول أن أعاقب نفسي على الفشل في حادث واحد؟ هل أقوم بالنظر إلى الجانب السيئ فقط من الأشياء؟	أتوقع الفشل دائماً في أي عمل أو إنجاز أكاديمي أقوم به .
ضرورة إعادة تصنيف وترتيب أفكاري لأنني أستطيع مواجهة والتوصل إلى النتائج المرجوة.	هل أنا أقوم بالتركيز على نقاط ضعفي وأتجاهل نقاط القوة؟	لا أثق في النتائج التي أصل إليها.
علي أن أبحث عن أهداف بديلة إذا ما تطلب الأمر ذلك لتحقيق سعادتي وتقدير ذاتي.	أستطيع أن أحقق سعادتي من مصادر مختلفة	هناك مصدر واحد للسعادة وأنها كارثة إذا ما أغلق هذا المصدر.
قمة المتعة أن يشعر الفرد بأنه قادر على مواجهة التحديات وحل مشاكله.	يجب مواجهة المواقف الصعبة فالبعد عنها نوع من العجز.	من الأفضل لي تجنب المواقف والأسهل لي الانسحاب منها.
بمقدار الجهد المبذول بمقدار ما تتحقق الغايات والأهداف الشخصية.	على الإنسان أن يفعل شيئاً وأن يكافح لخلق مصادر خاصة لسعادته.	السعادة البشرية والنجاح يمكن الوصول إليهما دون جهد.
على قدر بذل الجهد والثقة في ذاتي سأحقق في مادة الرياضيات ما أريده.	أختلف عن الأخريات في القدرات والإمكانات والمثابرة على نيل الجهد وليس نيل المطالب بالتمني.	معظم الطالبات يرسبن في مادة الرياضيات

ملحق رقم (٢٠)

نشرة تثقيفية (٣) : رسائل ذاتية إيجابية:

عزيزتي الطالبة..... هذه أربع رسائل تساعدك على أن تكوني إيجابيةً ومكيفةً مع الواقع:

الرسالة الأولى: أنا أحب التحدث إلى الآخرين.

الرسالة الثانية: أنا ذاكرتي قوية.

الرسالة الثالثة: أنا نشيطة وأتمتع بطاقةً عاليةً.

الرسالة الرابعة: أنا هادئة المزاج.

والآن عزيزتي الطالبة: اتبعي الخطوات التالية لتستفيدي من هذا التدريب:

١- دوني رسالتك الإيجابية في مفكرة صغيرة واحتفظي بها معك دائماً.

٢- خذي نفساً عميقاً وقرئي الرسائل الواحدة تلو الأخرى إلى أن تستوعبها جداً.

٣- ابدئي مرةً أخرى بأول رسالةٍ وخذي نفساً عميقاً واطردي أيَّ توترٍ داخل جسمك، اقرئي

الرسالة الأولى عشر مراتٍ بإحساسٍ قوي، أغمضي عينيك، وتخيلي نفسك بشكلك الجديد، ثم افثحي عينيك.

٤- ابتداءً من اليوم احذري ما تقولينه لنفسك، وكوني دائماً إيجابية بأقوالك وكلماتك.

٥- لو لاحظت أية رسالة سلبية قومي بالغائها بأن تقولي: " الغي " وقومي باستبدالها برسالة أخرى إيجابية.

٦- تذكري دائماً:

عش كل لحظة كأنها آخر لحظة في حياتك

عش بالإيمان.....عيشي بالأمل

عيشي بالحب..... عيشي بالكفاح

وقدري قيمة نفسك

ملخص البحث باللغة العربية

فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة

كثيراً من مشكلات الطلاب قد تنجم عن انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، فاعتقادات الطلبة حول أنفسهم تعدُّ إحدى المحددات المهمة للسلوك، والطلاب الذين يفتقرون إلى الشعور بالكفاءة الذاتية، يُلاحظ عليهم عدم التفاؤل في جهودهم الدراسية، فهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم، ويفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير دوماً بشكلٍ خاطئٍ، فهم يستسلمون بسهولة، وغالباً ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفاتٍ سلبيةٍ مثل "سيئ" و"عاجز" ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة.

وقد تضمن البحث الحالي ستة فصول ، و تناول الفصل الأول:

مشكلة البحث ومسوغاته: حيث تبلور الدافع لمشكلة البحث بعد عودة الباحثة للعديد من الدراسات والأدبيات كدراسة مقدادي (٢٠٠٣) ودراسة الشبول(٢٠٠٤) ، ودراسة أبو سليمان(٢٠٠٧)، ودراسة رزق(٢٠٠٩) ودراسة الزق(٢٠١١)، أبو ازريق وجرادات(٢٠١٣) و دراسة هوفمان و سشراو(Hoffman; Schraw 2009) ودراسة بشيرات و بارتو (Besharat; Parto 2011)، والتي أكدت على أنّ امتلاك المراهق للمهارات التي يمكن تدريبه عليها، كمهارات حلّ المشكلات والعزو السببي، والتدريب على تأكيد الذات يحسّن من كفاءته الذاتية والاجتماعية والأكاديمية والجسدية، مما يعكس مكانته وسط الآخرين، ويساعده على التكيف الشخصي والنفسي والاجتماعي.

استناداً لما تقدم تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لدى باندورا في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة؟

أما أهمية البحث تركزت بالنقاط التالية:

- يعد هذا البحث من أوائل البحوث التطبيقية، حيث يستند إلى نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي جرى توظيفه في تحسين و دعم الكفاءة الذاتية المدركة في الجمهورية العربية السورية (في حدود علم الباحثة) والتحقق تجريبياً من فاعليته ثم تعميمه إذا كان فاعلاً.

- قد تأتي أهمية هذا البرنامج ممّا يحتويه من تقنيات معرفية وسلوكية، وذلك بهدف تحقيق الصحة النفسية. حيث يعمل هذا البرنامج وفق المنحى الإيجابي لعلم النفس، فهو يركز على الجوانب الإيجابية وتشجيع المتدربات على استثمار طاقتهن الذاتية.

- تدريب عينة البحث على بعض المهارات التي تساعد على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة؛ كمهارة حلّ المشكلات ومهارة حديث الذات الإيجابي، ومهارة تأكيد الذات ومهارة العزو السببي للنجاح والفشل؛ حيث تعمل تلك المهارات على زيادة تقييم المتدربات لذواتهن وقدراتهن والوعي بها، بالإضافة لاستبدال الأفكار والمعتقدات الخاطئة بأفكار ايجابية وعقلانية من خلال تنفيذ ودحض بعض الأفكار اللاعقلانية الموجودة لديهن.

وتركزت أهداف البحث الحالي: في إعداد برنامج إرشادٍ جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، والذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٦) عاماً وينبثق عن هذا الهدف هدف فرعي وهو:

- قياس فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة من خلال التدريب على مجموعة من المهارات التي تساعد على تحسين الكفاءة وهي (حلّ المشكلات، تأكيد الذات، العزو السببي لمهارات النجاح والفشل، التدريب على التفكير العقلاني، حديث الذات الإيجابي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وتضمن **الفصل الثاني الإطار النظري** والذي يحتوي على باين الأول الكفاءة الذاتية المدركة و بعض المفاهيم المرتبطة بها، ومصادرها وأبعادها وقياسها وتنميتها.

والباب الثاني تضمن مهارات البرنامج التي ارتكز عليها وهي: مهارة حلّ المشكلات، مهارة توكيد الذات، مهارة العزو السببي للنجاح والفشل، مهارة التدريب على التفكير العقلاني، مهارة حديث الذات الإيجابي.

واحتوى **الفصل الثالث على دراسات سابقة** حيث عرضت وفقاً لتصنيفين الدراسات العربية والأجنبية متضمنة دراسات تناولت الكفاءة الذاتية المدركة و دراسات أعدت برامج إرشادية لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة. ومن ثمّ تحليل هذه الدراسات وإظهار ما الذي استفادته الباحثة من الدراسات في دراستها الحالية، وما هي نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي. كذلك احتوى على فرضيات البحث وكانت كالآتي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في (القياس البعدي) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في (القياس القبلي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي)، على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في (القياس البعدي) ومتوسط درجاتهم في (القياس المؤجل).

أما **الفصل الرابع** فهو منهج البحث وإجراءاته: واحتوى على منهج البحث، حيث اقتضت طبيعة البحث إتباع المنهج شبه التجريبي.

و بلغت حجم العينة (٢٨) طالبة (١٣) طالبة في العينة التجريبية، و (١٥) طالبة في العينة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوية بمدينة حماة، واللواتي تتراوح أعمارهن بين (١٥-١٦) عاماً.

و استخدمت الباحثة لأغراض البحث مقياس الكفاءة الذاتية المدركة إعداد (أنور الشبول ٢٠٠٤) بعد تقنيه على البيئة السورية، و التحقق من صدقه وثباته على البيئة السورية.

كذلك أعدت الباحثة برنامجاً إرشادياً، وتم تعريفه في هذا الفصل والتحدث عن أهدافه وطريقة إعداد مكوناته، حيث تكون من (١٥) جلسة تدريبية مدة كل جلسة تتراوح بين (٦٠-٨٠) دقيقة.

وتضمن **الفصل الخامس** العمل شبه التجريبي وإجراءات تطبيق البرنامج.

أما **الفصل السادس** فكان عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها وأظهرت نتائج البحث الآتي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في (القياس القبلي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي)، على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في (القياس البعدي) و متوسط درجاتهم في (القياس المؤجل)، على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

٤- إن البرنامج المقترح ذو فعالية مناسبة في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى متدربات المجموعة التجريبية وفقاً لـ نسبة الكسب المعدل لـ بلاك إذ بلغت (٢,٥٤)، ويعد هذا مؤشراً تجريبياً قوياً لفعالية البرنامج الإرشادي.

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الباحثة ما يأتي:

١- إجراء المزيد من الدراسات حول الكفاءة الذاتية المدركة بمصادرها وأبعادها وربطها بمتغيرات أخرى.

٢- ضرورة دراسة الكفاءة الذاتية المدركة نمائياً، من نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة حتى نهاية المرحلة الجامعية، ومدى تمايزها عن بعضها بعضاً لمزيد من فهم شخصية البناء خلال تلك المرحلة.

٣- إعداد برامج مستقبلية تستهدف تنمية الكفاءة الذاتية المدركة في مختلف المواد الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychological Counseling



**The efficiency of a group counseling program to improve perceived self-
efficacy at a sample students of first secondary grade in some public
schools in Hama**

**A dissertation to obtain PhD degree in psychology (psychological
counseling)**

Prepared by:

Boushra Muhammad Bashar Al-Mougharbel

Supervised by:

Dr. Kamal Yousef Ballan

professor at psychological counseling department

2015-2016

Abstract

The efficiency of a group counseling program to improve perceived self-efficacy at a sample of students of first secondary grade in some public schools in Hama

Most students' problems may result from the low level of self-efficacy. Students' opinions about themselves are considered important factors for behavior. Students who lack self-efficacy are not optimistic in their scholarly efforts, because they feel inferior, deficient, and pessimistic. They lose interest quickly; they think that things go in a wrong way ;and they easily give up. They are often afraid; they describe themselves using negative terms such as: "bad" and "deficient"; and they deal with frustration and anger in an improper manner.

The current study consists of six chapters as follows: **Chapter 1:**

Research problem and justifications : the researcher had the motive to research problem case after reading several studies and literature reviews as: Al-Sheikh Ali (2000), Meqdadi (2003), AbdElqader (2003), Al-Shaboul (2004), Abu Suliman (2007), Salah (2007), Rezq (2009), Meqdadi& Abu Zetoun (2010), Al-Zeq (2011), Abu Ezreiq&Gardat (2013), Hoffman&Schraw (2009) , Besharat&Parto(2011). These studies assured that the teenagers' possession of the skills that can be trained on using cognitive and behavioral techniques, the skills of problem-solving and causal attribution, and the training on self-esteem improve their personal, social, academic, and physical competence. So, these skills reflect their position in their social milieu and help them in personal, psychological and social adaption.

The research question is defined in the following question:

What is the extent of cognitive behavioral program based on social learning theory with Pandora in improving perceived self-efficacy

sample a sample of first grade students in some public secondary schools in Hama?

The importance of the research:

- 1- It is the first empirical research that is implemented in Syrian Arab Republic to improve and support self-efficacy according to Bandura's theory about social learning (as the researcher knows).
- 2- The program includes cognitive and behavioral techniques for the sake of achieving well-being. It works according to the positive perspective of psychology as it focuses on positive aspects and encourages the trainees to exploit their inner capabilities.
- 3- It trains trainees on some of the skills that will help to improve the perceived self-efficacy training , self-assurance, and causal attribution of success and failure. These skills increase the trainees' evaluation of themselves, their capabilities and awareness. They also substitute misconceptions by positive rational thoughts through desuggesting some irrational thoughts.

Research aims:

The present research aimed at constructing a group counseling program to improve the perceived self-efficacy at a sample of female students in first secondary grade (15-16 years). It has sub-aim derived from the main aim:

-Measuring the efficiency of counseling program in improving the perceived self-efficacy by training on some skills (problem-solving, self-assurance, causal attribution of success and failure, rational thinking, positive monologue) at female students in first secondary grade.

And the Chapter 2: contain a theoretical study: which contains tow parts , the first part It includes the perceived self-efficacy and relevant concepts: its sources, its dimensions, measurement and developing.

And Part tow to ensure that the program was based on skills: problem-solving, self-assurance, causal attribution of success and failure, rational thinking, and positive monologue.

Chapter 3: contain literary review: Arabic and foreign studies were classified into:

descriptive studies about perceived self-efficacy and studies that provide counseling programs to improve perceived self-efficacy.

These studies were analyzed to show the points that the researcher made use of and to present the similarities and differences between these studies and the current study.

And Research hypotheses:

1-There are no statistically significant differences between the means of experimental group and control group at the perceived self-efficacy scale after applying the counseling program (in the post-test).

2-There are no statistically significant differences between the means of experimental group in the pre-test and post-test at the scales of perceived self-efficacy.

3-There are no statistically significant differences between the means of experimental group in the post-test and consecutive test.

Chapter 4: research approach, procedures:

Research approach: semi-experimental.

Research sample: the population size was (28) female students: (13) in the experimental group and (15) in control group. The participants were first secondary grade students in Hama schools. Their ages were (15-16).

Research tools: the researcher used the scale of perceived self-efficacy prepared by Anwar Al-Shaboul(2004) after validating it on the Syrian context. Moreover, she designed a counseling program of (15) training sessions (60-80 minutes for each session). She defined this program, its objectives and the way of constructing its constituents in this chapter.

Chapter 5: semi-experimental work and the procedures of applying the counseling program

Chapter 6: research results and explaining them: The results of these statistical processes are as follows:

1-There are statistically significant differences between the means of experimental group and control group at the perceived self-efficacy scale after applying the counseling program (in the post-test) for the experimental group.

2-There are statistically significant differences between the means of experimental group in the pre-test and post-test at the scales of perceived self-efficacy, problem-solving and self-assurance for the post-test.

3-There are no statistically significant differences between the means of experimental group in the post-test and consecutive test.

4-The proposed program is effective in improving and adapting the beliefs of experimental group trainees about their self-efficacy according to Black modified gain ratio. the ratio is (2.54) which is a strong experimental evidence of the efficiency of the counseling program..

The researcher suggests the following:

1-Having more studies about perceived self-efficacy, its resources, its dimensions, and relating them to other variables.

2-Studying perceived self-efficacy developmentally during the different stages of growing up from late childhood to undergraduate stage, and noticing the differences between these stages to obtain more understanding of building personality during these stages.

3-Preparing future programs that aim at developing perceived self-efficacy in various subjects in different scholarly stages.