الجامعـــــــة الإســـلاميـة – غـزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كـليـــــــــــة التربيـــــــــــــة
ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

The Islamic University–Gaza
Research and Postgraduate Affairs
Faculty of Education
Master of Community Mental Health

فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة

The Effectiveness Of Counseling Program To Enhancing Positive Thinking And Gentle Teaching For Mothers Of Traumatized Children

إِعدَادُ البَاحِثِ

محمد حمدان حسن مصلح

إِشرَافُ

الدُكتُور عاطف عثمان الأغا

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ
فِي الصحة النفسية والمجتمعية بكلية التربية فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

ديسمبر/2016م – ربيع أول/1438هـ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة

The Effectiveness Of Counseling Program To Enhancing Positive Thinking And Gentle Teaching For Mothers Of Traumatized Children

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: اسم الطالب: **محمد حمدان حسن مصلح**

Signature: التوقيع: محمد مصلح

Date: التاريخ: 2016/12/28م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم: Ref: ج س غ/35/
التاريخ: Date: 2016/12/28م

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **محمد حمدان حسن مصلح** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ برنامج الصحة النفسية المجتمعية** وموضوعها:

فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء، 29 ربيع أول 1438 هـ الموافق 2016/12/28الساعة الحادية عشرة صباحاً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. عاطف عثمان الأغا	مشرفاً و رئيساً	.....
أ.د. محمد وفائي/ علاوي الحلو	مناقشاً داخلياً	.....
د. أسامة سعيد حمدونة	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم الصحة النفسية المجتمعية**.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق ،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبد الرؤوف علي المناعمة

ملخص الرسالة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (100) أم تعرض أطفالهن لخبرات صادمة، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية، وتم تطبيق أدوات الدراسة (التفكير الإيجابي، ومقياس التعليم الملطف) وهما من إعداد الباحث، وجرى اختيار (24) أم ممن حصلوا على أدنى درجة في مهارة التفكير الإيجابي و مهارة التعليم الملطف، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية طبق عليها البرنامج وعددهم (12) أم، والثانية ضابطة لم يطبق عليها البرنامج وقوامها (12) أم، واستخدم الباحث للتحقق من الفرضيات ثلاث أدوات وهم (البرنامج الإرشادي، مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس التعليم الملطف) وجميعهم من إعداد الباحث، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، واستخدم الأساليب الاحصائية المتمثلة في الإحصاء اللابارامتري للعينات الصغيرة من خلال حزمة البرامج الاحصائية SPSS (معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لفقراته_اختبار مان وتني اللابارمتري للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس، اختبار ويلكوكسون اللابارامتري للتعرف على الفروق الإحصائية بين المتوسطات_معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات المقياس الكلي ، معامل صدق وثبات المقياس بطريقة كرونباخ والتجزئة النصفية)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوي مهارتى التفكير الإيجابي والتعليم الملطف بين أفراد (المجموعة التجريبية) وبين أفراد (المجموعة الضابطة) في القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي والتتبعي في التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة العاملين في مجال الصحة النفسية إلى استخدام ما جاء في البرنامج الإرشادي حيث أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج بشكل كبير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a counseling program in developing the skills of positive thinking and gentle teaching of the mothers of children exposed to traumatic experiences. The study original sample consisted of (100) randomly chosen from mothers whose children had been exposed to traumatic experiences. The study tools (positive thinking and scale of gentle teaching prepared by the researcher) were applied on the original sample and after the applications of the study tools only (24) mothers were chosen to take part in the experiment. Those mothers were the ones who got the lowest scores in the skills of positive thinking and gentle teaching. They were divided into two groups, the first experimental consisting of (12) mothers on whom the counseling program was applied, and the second a control one also consisting of another (12) mother on whom the program was not applied.

To verify the study hypotheses, the researcher used three tools: the counseling program, the positive thinking scale, and the gentle teaching scale), all prepared by the researcher. In this study, the researcher adopted the descriptive approach and the quasi-experimental approach. To analyze the study data, the researcher used statistical techniques including non-parametric statistics of small samples contained in the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS): (Pearson correlation coefficient to calculate the correlation coefficients between each item of the scale with those of the total score of the scales items, Mann-Whitney non-parametric test to verify the significance of differences between the means of the two experimental and control groups on the scales, Wilcoxon non-parametric test to identify statistical differences between means, Spearman Brown formula to calculate the stability of macro-scale coefficient, and Cronbach's alpha and Split half formula to check the validity and reliability of the scales).

The study findings showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of positive thinking skills and gentle teaching skills between the subjects of the experimental group and those of the control one in the post measurement of positive thinking and gentle teaching in favor of the experimental group subjects. There were also statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the pre, post and delayed applications of the measurements in positive thinking and gentle teaching in favor of the experimental group subjects.

The study recommended that those working in the field of mental health should use what entailed in the counseling program as the study proved that it was significantly effective.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾

[آل عمران: 159]

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإِهدَاْءُ

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب

إلى من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير (والـدي الـعزيـز)

إلى القصة التي صاغت حروفها واقعات الزمان

إلى النور الهادئ في وحشة الأيام

إلى من روت حياتي بظلها الأسود المعطاء

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء (والـدتـي الـحبيبة)

إلى من أَسرتني في حضوري وحَفظتني في مالي وعرضي

إلى من تَحملت مشاق مسيرتي وما زالت (زوجتي الغـاليـه)

إلى من أصحو على صوتهم وعلى نبضات قلبهم أنام الليل

قـرة عينـي (يـــوسـف و يـــزن)

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي (إخوتي وإخواني)

إلى الروح التي سكنت روحي صديقي شهيد العلم والمعرفة (أكرم علي مهنا) رحمه الله

والآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر

الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات ذكريات الأخوة البعيدة

إلى الذين أحببتهم وأحبوني (أصـدقـائـي جـمـيـعاً)

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث/ محمد حمدان مصلح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكرٌ وتقديرٌ

الحمِد لله رب العالمين والصلاة والسلام على معلم البشرية وهادي الإنسانية وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ [الأحقاف: 15].

ليس لأن الشكر تقليد، وواجب، بل لأنه إحساس داخلي لا أريد أن تفوتني نشوة كتابته، لذا أتقدم بالشكر الجزيل بعد الله جل شأنه إلى الدكتور الفاضل **عاطف عثمان الأغا** المشرف على الرسالة أطال الله في عمره والذي قدم لي العون والإرشاد اللازمين لإتمام هذه الاطروحة، وقد استفدت كثيراً من توجيهاته وتعليماته حيث غرس في نفسي أملاً كبيراً لتحديات هذه الرسالة وصعوباتها، فجزاه الله خير الجزاء، وأحاطه برعايته وحفظه.

كما يطيب لي أن أشكر العاملين ببرنامج غزة للصحة النفسية لتسهيلهم الحصول على عينة الدراسة واستخدام مرافق البرنامج أثناء تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي، وأخص بالذكر الدكتور **الفاضل زياد عوض** رئيس وحده الشؤون الأكاديمية بالبرنامج فخير من ساعدني وشجعني على إكمال دراستي بالجامعة للحصول على درجة الماجستير. كما وأعبر عن شكري العميق لابن العم الدكتور **سفيان عبد الرحمن تايه** عميد القبول والتسجيل بالجامعة الإسلامية فقد مد لي يد العون والمساعدة منذ اللحظة الأولى للتسجيل في الجامعة فجزاه الله عني خير الجزاء وزاده الله بسطة في العلم. وأن كان لابد من شكر فالشكر الجزيل إلى الأمهات أفراد العينة الذين تفضلن بالموافقة على حضور جلسات البرنامج ومساعدتي في نجاحه حتى لحظة الانتهاء فلهن عظيم الشكر والامتنان. ويطيب لي أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى الأخصائية النفسية ببرنامج غزة للصحة النفسية **ختام أبو شوارب** فقد كانت الأخت والزميلة والمعلمة التي قدمت لي النصائح لنجاح البرنامج وذلك لخبرتها الواسعة في مجال الصحة النفسية المجتمعية. وأتقدم بالشكر للصديق **محمد عصام الطلاع** الذي رافقني خلال جلسات البرنامج الإرشادي فقد كان لحضوره خير الأثر في تشجيعي على تقديم الأفضل وإثراء الجلسات. وأتقدم بخالص الشكر إلى كل من ساهم برأي أو نصيحة أو مساعدة في هذه الرسالة فجزى الله الجميع خير الجزاء، وأدعو الله أن تنال هذه الرسالة القبول، فحسبي إنني حاولت واجتهدت، فالكمال لله وحده، وعليه قصد السبيل، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحث/ محمد حمدان مصلح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

إقـــرار.....أ

نتيجة الحكم.....ب

ملخص الرسالة باللغة العربية.....ت

Abstract.....ث

ٱلإهدَاْءُ.....ح

شكرٌ وتقديرٌ.....خ

فهرس المحتويات.....د

فهرس الجداول.....ز

فهرس الملاحق.....ش

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....1

أولاً: المقدمة.....1

ثانياً: مشكلة الدراسة.....4

ثالثاً: أهمية الدراسة.....5

رابعاً: أهداف الدراسة:.....5

خامساً: مصطلحات الدراسة:.....6

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة.....9

أولاً: التفكير الإيجابي.....9

تعريف التفكير.....9

ماهية التفكير.....10

مكونات التفكير.....13

التفكير الإيجابي.....14

النشأة والتعريف.....14

التفكير الإيجابي لغةً و إصلاحا.....16

خصائص المفكرين إيجابياً.....17

العوامل التي تؤثر على التفكير الايجابي.....19

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين التفكير الإيجابي..... 23
ثانياً: التعليم الملطف (الحاني)..... 27
مقدمة..... 27
تعريف التعليم الملطف..... 28
فلسفة التعليم الملطف..... 32
استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف..... 37
الاستراتيجيات الأساسية في التعليم الملطف..... 38
الفنيات التدعيمية للتعليم الملطف..... 42
ثالثاً: الخبرة الصادمة..... 46
مقدمة..... 46
تعريفات الخبرة الصادمة..... 46
النظريات المفسرة للخبرة الصادمة..... 49
صدمات الطفولة..... 52
تأثير الحدث الصادم في المعتقدات الأساسية لدى الطفل..... 53
تأثير الصدمات النفسية والضغوط المزمنة..... 54
الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على أطفال فلسطين..... 55
اضطراب كرب ما بعد الصدمة..... 56
أهم أسباب الصدمات النفسية التي تحدث للأشخاص في قطاع غزة..... 57
رابعاً: البرنامج الإرشادي..... 61
مقدمة..... 61
تعريف البرنامج الإرشادي..... 61
مبادئ تخطيط برامج الارشاد النفسي..... 62
أهمية البرامج الإرشادية..... 63
تخطيط البرنامج الإرشادي..... 63
تحديد محتوى البرنامج الإرشادي..... 65

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث: الدراسات السابقة..... 69
تمهيد 69
أولاً: الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي..... 69
ثانياً: دراسات تناولت التعليم الملطف..... 76
ثالثاً: دراسات تناولت (الخبرات الصادمة، واضطراب كرب ما بعد الصدمة)..... 81
التعقيب على الدراسات السابقة 89
فرضيات الدراسة..... 90
الفصل الرابع إجراءات الدراسة..... 91
أولاً: منهج الدراسة..... 91
ثانياً: مجتمع الدراسة..... 91
ثالثاً: عينة الدراسة..... 91
رابعاً: أدوات الدراسة..... 93
خامساً: الأساليب الإحصائية..... 116
سادساً: الاعتبارات الأخلاقية..... 116
سابعاً: صعوبات الدراسة..... 117
الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها..... 118
مقدمة..... 118
فرضيات الدراسة..... 126
تفسير عام لنتائج الدراسة 140
توصيات الدراسة 142
المقترحات..... 142
المصادر والمراجع..... 143
أولاً: المراجع العربية..... 143
ثانياً: المراجع الأجنبية..... 152
الملاحق 158

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

جدول (4.1): نتائج اختبار مان وتني الغير معلمي لدراسة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجات التفكير الإيجابي ومقياس التعليم الملطف في القياس القبلي 92
جدول (4.2): يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس التفكير الايجابي لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة (ن = 100) 95
جدول (4.3): مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التفكير الإيجابي قبل التدوير وبعد التدوير (ن=100) 95
جدول (4.4): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية للمقياس 97
جدول (4.5): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (إدراك مشكلات الطفل) والدرجة الكلية للبعد . 97
جدول (4.6): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (التواصل الإيجابي مع الطفل) والدرجة الكلية للبعد 98
جدول (4.7): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (تجاهل سلبيات الطفل) والدرجة الكلية للبعد . 98
جدول (4.8): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (معرفة قدرات الطفل) والدرجة الكلية للبعد.... 99
جدول (4.9): معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة لمقياس (التفكير الإيجابي) وأبعاده (ن=45) 100
جدول (4.10): يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس التعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة (ن= 100) 102
جدول (4.11): مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعليم الملطف قبـــل التدوير وبعــد التدوير (ن=100) 103
جدول (4.12): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التعليم الملطف والدرجة الكلية للمقياس 104
جدول (4.13): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (تقبل الطفل) والدرجة الكلية للبعد 104
جدول (4.14): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (المشاركة الفاعلة) والدرجة الكلية للبعد ...105
جدول (4.15): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (الإحسان إلى الطفل) والدرجة الكلية للبعد 105
جدول (4.16): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (تجنب الإساءة إلى الطفل) والدرجة الكلية للبعد 106
جدول (4.17): معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة لمقياس (التعليم الملطف) وأبعاده (ن=45) 107

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.18): الإطار العام لجلسات البرنامج الإرشادي 110
جدول (5.1): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتفكير الإيجابي لأفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي 118
جدول (5.2): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتعليم الملطف لأفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي 122
جدول (5.3): نتائج اختبار Mann –Whitneyلدراسة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجات التفكير الإيجابي وأبعادها في القياس البعدي 126
جدول (5.4) نتائج اختبار Mann –Whitneyاللامعلمي لدراسة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجات التعليم الملطف وأبعادها في القياس البعدي 129
جدول (5.5): نتائج اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في درجات التفكير الايجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية 131
جدول (5.6): نتائج اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في درجات التعليم الملطف لدى أفراد المجموعة التجريبية 133
جدول (5.7) نتائج اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في درجات التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية 136
جدول (5.8) نتائج اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في درجات التعليم الملطف لدى أفراد المجموعة التجريبية 138

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين للبرنامج الإرشادي..... 158
ملحق رقم (2) البرنامج الإرشادي..... 159
ملحق رقم (3) مقياس التفكير الإيجابي..... 209
ملحق رقم (4) مقياس التعليم الملطف..... 212
ملحق رقم (5) تحكيم برنامج إرشادي..... 215
ملحق رقم (6) ورقة تقويمية لجلسة البرنامج الإرشادي 216
ملحق رقم (7) ورقة تقويمية لتقييم البرنامج الإرشادي 217
ملحق رقم (8) تسهيل مهمة طالب ماجستير..... 218
ملحق رقم (9) صور فوتوغرافية من جلسات البرنامج الإرشادي 219

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـل الأول

الإطار العام للدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً: المقدمة

تعتبر الأسرة اللّبنة الأساسية في بناء المجتمع وهي أول وعاء تربوي وثقافي يحتضن الأبناء، والأسرة هي بيئة الطفل الأولى وهي حجر أساس المجتمع، كما أن لها دوراً فعالاً في بناء المجتمع السوي المتكامل والمترابط، وتعتبر علاقة الإنسان بأمّه من أشد العلاقات متانةً ورسوخاً وحميميةً منذ أن خلق الله تعالى الإنسان واستخلفه على هذه الأرض، فالإنسان يحتاج إلى أمه في كل مراحل حياته منذ ولادته إلى حين كبره وبلوغ أشده.

وإن أكثر ما يسبب القلق للأم هو تعرض أحد أطفالها لاضطراب نفسي ، فلطبيعة المنطقة التي نعيش فيها في قطاع غزة حيث تكثر فيها الحروب والمواجهات العسكرية والتي ينجم عنها إصابة الأطفال باضطراب كرب ما بعد الصدمة . ويحدث اضطراب كرب ما بعد الصدمة عادةً عندما يتعرض الطفل لموقف ضاغط جداً، ذات طبيعة تهديدية أو كارثية، تسبب كرباً نفسياً لكل من يتعرض له من قبيل كارثة من صنع الإنسان أو معركة أو حادثة خطيرة أو مشاهدة موت آخر في حادثة عنف أو أن يكون أفراد ضحية تعذيب أو إرهاب أو اغتصاب أو أى جريمة أخرى (الحواجري، 2003م، ص24).

ولما كان اضطراب كرب ما بعد الصدمة PTSD أحد أكثر الاضطرابات النفسية المنتشرة في البيئة الفلسطينية عند الأطفال؛ نظراً لما تعانيه المنطقة من حروب ومواجهات دائمة كان آخرها حرب عام 2014 حيث استشهد في الحرب الاسرائيلية الأخيرة على غزة والتي استمرت 51 يوماً 530 طفلاً، بينما بلغ عدد الجرحى من الأطفال 3306 طفل (وكالة معاً الإخبارية).

وفي دراسة لعبد الله (2007م) حول انتشار اضطراب كرب ما عبد الصدمة لدى الأطفال الفلسطينيين أظهرت النتائج انتشار المرض بنسبة 41% . وفي دراسة قام بها عساف وأبو الحسن (2005م) حول آثار الضغوط النفسية الصدمية المترتبة على فعل الاجتياحات العسكرية الإسرائيلية لمنطقة مخيم جنين أظهرت الدراسة أن 25,3% من أفراد العينة يعانون من الضغوط النفسية الصدمية بدرجة شديدة (عساف، أبو الحسن، 2005م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونتيجة لهذا الاضطراب تظهر على الطفل العديد من السلوكيات التي تتسم بالعدوانية وإيذاء الذات والعنف الموجه للآخرين، والتبول اللاإرادي، والحركة زائدة، وتدني في مستوى التحصيل الدراسي.... إلخ، والتي تجعل من بعض الأمهات غير قادرات على التعامل مع هذه المشكلات، حيث تلجأ بعض الأمهات إلى التهديد والوعيد والضرب لأطفالها معتقدة بصحة ما تقوم به وأن ذلك هو التدخل الأمثل، حيث يتسم سلوك بعض الأمهات بالعنف والشدة في التعامل مع أطفالهن.

وتظهر هنا أهمية أن تتمتع الأمهات بمهارات التفكير الإيجابي كأحد أهم الطرق لمواجهة هذه المشكلات فالتفكير بإيجابية يمنح الأم قدرة على تفهم الموقف ويجعلها أكثر قدرة على التعامل بشكل إيجابي حيال هذه المشكلات، كما وتظهر أهمية اكتساب الأم لمهارات التعليم الملطف والذي يساعدها على التخفيف من حدة هذه الأعراض دون اللجوء إلى الأساليب التنفيرية والعقابية المتبعة في الأساليب التقليدية للتربية.

فمن خلال التفكير الإيجابي يرى الإنسان الوجه المشرق للأشياء حتى يحصن نفسه من اليأس والإحباط ضد المشكلات التي يواجهها، كما وأن الجو الأسري والتعليمي الإيجابي هو الأساس في كل شيء، وهنا تظهر أهمية أن نجعل الآباء والأمهات والمعلمين إيجابيين أولاً لكى يؤسسوا في عقول أبنائهم وطلابهم الاتجاه الإيجابي (بكار، 2012م، ص101).

وقد أشارت دراسة (عبد الحميد، 2012م) إلى فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض المشكلات السلوكية للأطفال الذين يقيمون في المؤسسات الإيوائية، كما وأظهرت دراسة (إبراهيم، 2005م) فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية لتحسن مستوي الضغوط النفسية لديهن.

ويعتبر التعليم الملطف أحد الأساليب الفعالة في العلاج السلوكي والذي يهدف إلى تحقيق تغييرات إيجابية في سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر فاعلية والذي يعتمد في جوهره على التعاطف والتفهم للآخر ويشمل أيضا معاني الحب غير المشروط والصحبة والترابط مع من يحتاج المساعدة (خير الله، 2008م، ص43).

وقد وصف ماك جي وآخرين التعليم الملطف بأنه طريقة للتعامل مع الأفراد الذي لديهم اضطرابات سلوكية شديدة مثل العدوان، فرط النشاط، تشتت الانتباه، الاندفاعية، كما ويشمل الأطفال ذوي الإعاقات التعلم (Piachaud, 1995, p. 318).

وقد قام ماك جي ومودرفورد ومعاونيهم بتحليل دراسات عديدة استخدمت التعليم الملطف وفنياته في تعديل سلوكيات الأفراد ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة مثل فرط النشاط، وتشتت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الانتباه، الاندفاعية، ايذاء الذات. ويروا أن التعليم الملطف أسلوب فعال في إحداث إنخفاض جوهري للسلوكيات المضطربة. وإنه يمكن تحقيق تلك النتائج في غضون أيام قليلة من خلال جلسات صباحية ومسائية متتابعة (Oliver M.C, 1995, p.6).

وفي دراسة قام بها (خفاجة، 2011م) ظهرت فاعلية التعليم الملطف في خفض النشاط وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال المدرسة الابتدائية، كما وظهرت فاعلية التعليم الملطف في خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال (البهاص، 2007م).

ويؤكد الباحث على أهمية إكساب الأمهات مهارات التعليم الملطف . والتي تتم في إطار سيكولوجية الاعتماد الإنساني المتبادل التي تهتم بتبادل العطاء وتحقيق الألفة والصحبة مع الشخص عن طريق الحوار بالكلمات الرقيقة والأيدي باللمسات الحانية والعين والنظرات الدافئة والعمل على إدماج الشخص مع الآخرين وتكوين الأصدقاء لأنه في كل الأحوال يحتاج الإنسان إلى الشعور بمعنى الصحبة والألفة مع آخرين يألف معهم فقد يحتاج ليد تمتد له لتساعده أو نظرة حانية تحتضنه أو كلمة رقيقة تزيل أشجانه فهذه معاني يحصل عليها المرء في الوجود الإنساني الذي هو هدف من أهداف التعليم الملطف (خير الله، 2008م، ص 43).

والدراسة الحالية هى محاولة لإكساب الأمهات مهارات التفكير الإيجابي ومهارات التعليم الملطف لتحسين قدرتهن على التعامل مع أطفالهن وقت الأزمات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث كمعالج نفسي في برنامج غزة للصحة النفسية لاحظ أن كثير من الأمهات يشتكين من صعوبة في التعامل مع أطفالهن بعد ظهور أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة، كما وكن يستخدمن الأساليب العقابية الصارمة مع أبنائهن، كما وقد لاحظ الباحث أن بعض الأمهات فقدن الأمل في إمكانية تحسن ابنائهن وإمكانية أن يعودوا إلى ما كانوا عليه قبل الاضطراب.

لذلك يرى الباحث بأنه علينا كعاملين في المجال النفسي الاهتمام بترسيخ مبادئ التفكير الإيجابي للأمهات بصفة خاصة، ولأن الأمهات على وجه الخصوص لا يصلح لهن الدور النمطي المعتاد للمعلم من نقل المعلومات والأفكار للأطفال فقط، بل هن حجر الأساس الذي يستقي منه الطفل كل ما هو جديد في عالم مليء بالأحداث والتغيرات المتلاحقة، لذا وجب على الأمهات أن يتميزن بالقدرة على التفكير الإيجابي والابتعاد عن التفكير السلبي المدمر من أجل الوصول إلى جودة عالية للحياة والشعور بالرضا والسعادة مما يساعد على اتخاذ قرارات صابئة لصالح أبنائهن الأطفال ، كما ويؤكد الباحث على أهمية إكساب الأمهات مهارات التعليم الملطف ، وهو أحد أساليب العلاج السلوكى التى تهدف إلى تحقيق تعديلات إيجابية فى السلوك ، هذا الأسلوب يقوم على توطيد العلاقات الإنسانية وذلك للوصول للهدف المنشود وهو تحسن حالة الطفل من خلال الفلسفة الديمقراطية وتكوين رابطة وجدانية قائمة على الحب وهذا ما يحتاجه الطفل حين يتعرض لخبرة صادمة .

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعاليه برنامج إرشادي لتطوير مهارتى التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة ؟

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مهارة التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي؟
2. ما فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مهارة التعليم الملطف لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. هل يستمر أثر البرنامج الإرشادي بعد توقفه في نهاية مرحلة المتابعة (شهرين) ؟

ثالثاً: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

1. تعتبر هذه الدراسة مهمة لأنها تضيف إلى المكتبة العربية والفلسطينية على وجه الخصوص معارف ومعلومات عن التفكير الإيجابي بأنواعه وأنماطه خاصة التفكير الإيجابي، ونحن أحرى ما نكون بحاجة إليه على أرفف مكتباتنا الجامعية الفلسطينية حتى يكون لنا ميراثاً في التفكير الإيجابي.
2. محاولة إضافة أو الوصول إلى زخم معرفي عن التعليم الملطف وهى طريقة تلقى في الوقت الراهن اهتماماً كبيراً في علاج المشكلات السلوكية غير التكيفية بالتركيز على تكوين رابطة وجدانية، ومساندة للطفل مع التجنب الكلي للأساليب التنفيرية والعقاب.
3. قد تشكل الدراسة الحالية إضافة نظرية للباحثين في هذا المجال لاحقاً.

الأهمية العملية:

1. تقترح برنامجاً إرشادياً في المجال النفسي لتحسين مستوى مهارتى (التفكير الإيجابي، التعليم الملطف) ليخدم الأمهات الفلسطينيات وعلى وجه الخصوص اللواتي يترددن على عيادات ومراكز الصحة النفسية.
2. قد تساعد الدراسة الأمهات في تحسين مستوى مهارة (التفكير الإيجابي و التعليم الملطف).
3. قد توفر هذه الدراسة الأساليب الإرشادية للعاملين في مجال الإرشاد النفسي أو الصحة النفسية.
4. تقدم الدراسة مقياس للتفكير الإيجابي ومقياس للتعليم الملطف يمكن استخدامهم في البيئة الفلسطينية والعربية.

رابعاً: أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مهارة التفكير الإيجابي لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.
2. الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مهارة التعليم الملطف لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي إن وجدت بعد مرور فترة من الزمن على تطبيقه (فترة المتابعة شهرين).

خامساً: مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج الإرشادي:**

يعرفه حامد زهران بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرداً أو جماعةً، لجميع من تضمنهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوى والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويرى أن برنامج الإرشاد النفسي يحدد: ماذا، ولماذا، وكيف، ومن، وأين، ومتى، وكم عملية الإرشاد النفسي (زهران، 2005م، ص499).

التعريف الاجرائي:

هو مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمخططة بناء على أسس علمية مستندة إلى مبادئ الإرشاد وفنياته ونظرياته، تتضمن مجموعة من المهارات والأنشطة التى تقدم لأفراد المجموعة التجريبية، خلال فترة زمنية محددة بهدف إكسابهم بعض المهارات.

- **التفكير الإيجابي:**

يعرفه باندورا Bandura بأنه نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره في وجهة سلبية، وهو يشمل السيطرة الأتوماتيكية لبعض الأفكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد، وضعف القدرة على التخلص منها، والمبالغة في رؤية الأخطاء والنقائض، والاستعداد المسبق لقبول الكل أو لا شيء غير الكل، والنظر إلى العيوب والإقلال من حجم المميزات (Stallard, 2002, p. 69).

التعريف الإجرائي:

استخدام العقل البشري بكل طاقاته وامكاناته دون وضع أى إعاقات سلبية من أفكار أو شعور أو تصرف، ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها الأمهات على مقياس التفكير الإيجابي والتي تبلغ 58 درجة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليم الملطف:

يعرفه عبد الستار إبراهيم وآخرون بأنه أسلوب سلوكي لطيف وغير منفر وهى طريقة جديدة في علاج المشكلات السلوكية الشديدة، وقد قدم حديثاً كبديل لأسلوب التوجيه التحكمي الكلاسيكي في العلاج السلوكي (Albrahim et al , 1999, p. 44).

التعريف الاجرائي:

هو ذلك المنهج في التعليم والذي يرفض استخدام العقاب ويتجنب استخدام الأساليب التنفيرية في تعديل السلوك، ويتبني فلسفة ديمقراطية في مقابل الفلسفة التسلطية ويعتمد على التبادل والأخذ والعطاء بين الطفل وأسرته خلال عملية التعليم، ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها الأمهات على مقياس التعليم الملطف والتي تبلغ 58درجة.

- **الخبرة الصادمة:**

تعرفها الرابطة الأمريكية للطب النفسي بأنها التعرض لحدث صدمي ضاغط على نحو مفرط الشدة متضمنًا خبرة شخصية مباشرة لهذا الحدث الذي ينطوي على موت فعلى أو تهديد بالموت أو إصابة شديدة أو التهديد للسلامة الجسمية، أو مشاهدة حدث يتضمن موتًا أو إصابةً أو تهديدًا بسلامة الجسم لشخص آخر، أو الإصابة مما قد وقع لعضو من أعضاء الأسرة، أو لبعض الأصدقاء (American Psychiatric Associate, 1994, p.436).

سادساً: حدود الدراسة:

الحد المنهجي:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وهو المنهج الذي يسعي إلى وصف الظواهر المدروسه، وتحليل البيانات المتعلقة بالظاهرة المدروسة ودراسة العلاقات بين مكونات هذه الظاهرة، حيث يتناول المنهج دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة ومتاحة للدراسة دون أن يتدخل الباحث في مجرياتها وعلى الباحث أن يتفاعل معها بالوصف والتحليل (الأغا، 2003م، ص41).

واستخدم أيضاً الباحث أيضا المنهج شبه التجريبي. وهو ذلك المنهج الذي يستخدم التجربة في فحص واختبار فرض معين، يقرر العلاقة بين متغيرين أو عاملين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره، أي محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع ما عدا عاملاً واحداً يتحكم فيه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير التابع (أبو علام،2010 م، ص209).

الحد الزمني:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2016م _2017م).

الحد البشري:

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من 100 أم من أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية ليتم التحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة عليهن.

العينة التجريبية للدراسة:

بعد التحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية، وبالتالي تألفت الدراسة التجريبية في صورتها النهائية من (24) من أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، منهم 12 يمثلون المجموعة الضابطة، و12 المجموعة التجريبية وهن الأمهات الأقل قدرة على التفكير الإيجابي، وأقل قدرة على التعليم الملطف من بين الأمهات عينة الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـل الثانـي

الإطار النظري للدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تناول هذا الفصل الخلفية النظرية المتعمقة بموضوع الدراسة، وذلك من خلال تقسيمه إلى أربعة مباحث تناولت متغيرات الدراسة الرئيسية وهي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف والخبرات الصادمة و البرنامج الإرشادي.

أولاً: التفكير الإيجابي:

تعريف التفكير:

التفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعني ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (Barell, 1991, p.226). ولذلك فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً، ونتائجه مضمونة وعندما نفكر، فإننا نقوم بمخاطرة محسوبة قد تكون ناجحة وقد تنتهي بإخفاق (Ryle, 1979, p.205).

ونبدأ بالتفكير عادةً عندما لا نعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد، والتفكير مفهوم مجرد كالعدالة والظلم والكرم والشجاعة، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، ومما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء أكانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركية والتفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري، فقد توصلت البحوث والدراسات البيولوجية والعصبية حول تكوين الدماغ البشري وتطوره إلى معلومات قيمة عن تركيب الدماغ أدت إلى ظهور تفسيرات جديدة لوظائفه، والدماغ البشري عند الولادة يحتوي ما بين 100 و200 بليون خلية عصبية، يقارب حجم كل 100 ألف خلية منها حجم رأس الدبوس، ويبلغ طول الوصلات العصبية بين هذه الخلايا 10 آلاف ميل في الإنش المكعب، ومع أن وزن الدماغ يبلغ حوالي 2% من وزن الجسم حوالي 1400غم في سن الرشد_إلا أنه يستخدم 20% من كامل الطاقة التي يصرفها جسم الإنسان. ويولد الدماغ واط من الطاقة في حالة الوعي، وتنتقل المعلومات فيه بسرعة 250 ميل في الساعة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعبر بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بلايين الوحدات من المعلومات في الثانية، ويقدر ما يستخدمه الإنسان من طاقة الدماغ بنسبة لا تقل عن 5% (Clark, 1992, p. 265).

ويعرف الخليلي التفكير بأنه نشاط يستخدم الرموز مثل الصور والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين (الخليلي، 1999م، ص69).

كما ويعرفه الحارثي، 2002م بأنه نشاط عقلي سوى كان في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم موضوع ما يتضمن تفكيراً، فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معني ويمتد تعريف التفكير أيضا ليكون عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة (سلامة، 2000م، ص66).

ويعرفه جروان بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معني الموقف أو الخبرة (جروان، 1999م، ص33).

ويعرفه الحسن بأنه هو عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهي عملية مستمرة في الدماغ ولا تتوقف أو تنتهي طالما الإنسان في حالة يقظة (الحسن، 1995م، ص78).

ماهية التفكير:

1. التفكير خاصية للإنسان:

في سياق تناولنا لما هيه التفكير يقول ابن خلدون بهذا الصدد: الفكر هو الخاصية البشرية التي تميز بها البشر عن غيره من الحيوانات وكذلك يرى بأن التفكير عملية ملازمة للإنسان، فهو دائم التفكير فيما يحيط به من مشكلات وقضايا سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية بحثاً عن الحلول المناسبة لها ، والتفكير يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو غير محدود كون الإنسان قادر على الخلق والإبداع (لافي، 2006م، ص33).

أما أحمد زكي صالح فيتفق مع القول بأن التفكير يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى إلا أنه يضيف: وليس معني ذلك أن الحيوان غير قادر على التفكير، ولكن تفكيره قاصر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على الناحية السلبية، وإنه محدود التفكير، إما الإنسان فإن تفكيره غير محدود، بمعنى إنه قادر على الخلق والإبداع (علوي، ناصر، حمدون، قائد، عبد الحميد، ب.ت، ص10).

ويدرك كل فرد أهمية التفكير للإنسان والحضارة الإنسانية كما يدرك الناس بمختلف مستويات ثقافتهم بأن دور التفكير وأهميته يتعاظمان مع كل تطور تحققه المجتمعات والحضارات ولا سيما في عصرنا هذا غدا الإنسان أكثر حاجة للاعتماد على التفكير في مواجهة الحياة المعاصرة، وعن دور وأهمية التفكير للإنسان يعتبر التفكير نشاط عقلي يكتسب به المعارف ويحل به المشكلات ويظهر سلوكنا أكثر ما يكون منطقية ومعقولية ويكتشف من المعارف ما يؤمن لنا المزيد من السيطرة على العالم الذي نعيشه (الشنطاوي، 1990م، ص40).

وقد ذهب ابن خلدون أبعد من ذلك في تقديره لأهمية دور التفكير للإنسان وللبشرية الذي يعتبر خاصية للإنسان يتميز بها عن بقية الحيوانات. فبالتفكير تكون إنسانية الإنسان ويعتبر التفكير جوهرية للإنسان، ولا يعد الإنسان إنسان إلا بها وأعمال البشر القائمة على التفكير استولت على العالم وأصبح مسخراً له وهذا معنى الاستخلاف في الأرض ويجدر بنا هنا التمعن في كلمات ابن خلدون عن العالم وما به من حيوانات (المقدمة، ص593) فكانت مسخره للبشر واستولت أفعال البشر على عالم الحوادث بما فيه فكان كله في طاعته وتسخره وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالي: "إني جاعل في الأرض خليفة" (البقرة: 30) فهذا الفكر هو الخاصية البشرية التي تميز البشر عن غيره من الحيوانات ، وعلى قدر حصول الأسباب والمسببات في الفكر مرتبة تكون إنسانيته (علوي وآخرون، ب.ت، ص11).

2. التفكير عملية علائقية:

إن مفهوم الانتظام في الأفعال البشرية والترتيب المعتمد على التفكير لدى ابن خلدون يقابله في مراجع علم النفس المعاصرة مفهوم التنظيم المعرفي ومفهوم الربط يقابله مفهوم العلاقة وينتمي التفكير إلى أرفع مستويات التنظيم المعرفي إذ أنه يتعلق بمستوى إدراك العلاقات واستعمالها والعلاقة هي أرقى مستويات العمليات العقلية، ويشير بهذا الصدد إلى أن التفكير ينتمي إلى أرقي مستويات التنظيم المعرفي أى بمستوي إدراك العلاقة واستعمالها والعلاقة هي أرقي مستويات العمليات العقلية جميعاً؛لأنها تتطلب نشاطاً عقلياً أعقد وأصعب من المطلوب في المستويات الأخرى وتحديداً يعتبر التفكير العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة فإدراك العلاقات وتنظيم الخبرات من أهم عناصر ومكونات مفهوم التفكير والتي عبر عنها ابن خلدون بمفاهيم الانتظام والترتيب والربط (صالح، 1973م، ص ص 504-505).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. التفكير عملية ترتبط بالمشكلات:

يرى علماء النفس وخاصة ممثلي نظريات التعلم المعرفية ارتباط عملية التفكير بوجود مشكلة، حيث أن التفكير لا يوجد إلا إذا جابهت الكائن الحي مشكلة معينة، والمشكلة لا توجد إلا إذا وجد الفرد في موقف معين له فيه غرض يود الوصول إليه ويوجد حائل أو عائق دون وصول الفرد إلى غرضه، فالتفكير يحدث حينما يعمل العقل للتغلب على المشكلة التي تواجهه في موقف معين وحسب تفسير أحمد زكي صالح هذا فإن عدة عوامل وعناصر تشترك في إحداث عملية التفكير وهي مترابطة تتمثل في الكائن الحي أو الفرد، الموقف، الغرض، العائق أو المشكلة وينجم عن كل هذه العوامل ذلك النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد لحل المشكلة والوصول إلى الغرض (صالح، 1973م، ص505).

4. التفكير نشاط عقلي:

التفكير هو نشاط عقلي أو عملية عقلية تتفق أغلبية التعريفات التي عرضناها على هذا المدلول كونه نشاط عقلي أو أهمية عقلية وإن اختلف في تحديد وظيفة هذا النشاط أو هذه العملية فهو يستخدم الرموز محل الأشياء والأحداث لدى (الخليلي) أو نشاط في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم موضوع ويجعل للحياة معني وعملية واعية ولا تتم بمعزل عن البيئة لدى الحارثي، والتفكير كما يراه (جمل) نشاط عقلي لخص مكوناته في ثلاثة هي التفكير في حد ذاته وثانيه كونه وعيا وثالثا ملكة إدراك وفهم وحكم، إما أحمد زكي صالح فيشير إلى ثلاثة مكونات للتفكير هي: عملية ينظم بها العقل بطريقة جديدة لحل مشكلة وهو عملية إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو أكثر وتعد المشكلة من العناصر المكونة الرئيسية للتفكير لدى أحمد زكي، في حين يرى (حبيب) أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية كلية تبني على محصلة العمليات النفسية وتضم كذلك العمليات العقلية ويمكن ملاحظة الاختلاف بين حبيب الذي يعتبر التفكير عملية وجدانية وجمل الذي اعتبر المعاني التي استخدمها في تعريف التفكير تخرج من مفهوم التفكير الانفعالات والعواطف والغرائز أى حسب هذا الرأي العمليات الوجدانية لا تدخل في مفهوم التفكير أما زياد فقد أكد على أن التفكير سلسلة من النشاطات العقلية ليس مجرد نشاط أو عملية بل سلسلة من النشاطات العقلية يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما، يتم استقباله عبر الحواس ويعرف جروان التفكير بأنه بحث عن معنى الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (علوي وآخرون، 2007م، ص12).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. التفكير مفهوم معقد:

إن صياغة مفهوم التفكير أو حتى اختيار التعريف الذي يستطيع الباحث أن يقرر بأنه الأفضل من بين التعاريف الكثيرة التي يجدها في المراجع والدراسات والمواقع الالكترونية المتخصصة أمراً صعبا ومعقداً لتنوع وكثرة العناصر التي تتضمنها تلك التعريفات واختلافها وقد أصاب عندما قال أن السؤال ما هو التفكير أو تعريفه (سلامة، 2002م، ص66).

ويرى (شواهين، 2001م، ص ص12-13) أن التفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابهة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ والتفكير يتضمن أشياء متعددة كما إنه يقود إلى نتاجات مختلفة في التفكير يتضمن عمليات ومهارات واستراتيجيات عقلية يستخدمها الفرد في تعامله أو أدائه على المهمات.

كما أن نشاطات التفكير تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية وقدرة الفرد على القيام بهذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى فبعض المهمات مثلاً هب من نوع حلول المشكلات التي تتطلب تحديد المشكلة وبلورتها ومن تم اختيار الاستراتيجية أو الحل (علوي وآخرون،2007 م، ص 12).

مكونات التفكير:

إن التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاث مكونات هي (جروان،2007 م، ص ص41-42):

1. عمليات معرفية معقدة (حل المشكلات) وأقل تعقيداً (الاستيعاب والتطبيق والاستدلال) وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.
2. معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.
3. استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات، موضوعية، ميول).

وهناك حاجة للتفريق بين مفهومى التفكير ومهارات التفكير، ذلك أن التفكير عملية كليه نقوم عن طريقها بمعالجة عقليه للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهى عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة المعني، إما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل: مهارات تحديد المشكلة ، إيجاد الافتراضات غير المذكوره في النص، أو تقييم قوة الدليل أو الإدعاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولمزيد من الإيضاح حول العلاقة بين التفكير ومهارات التفكير، يمكن عقد مقارنة على سبيل المجاز بين التفكير ولعب كرة المضرب (التنس) أو أى أداء حاذق، وكما هو معلوم فإن لعب التنس يتألف من مهارات محددة كثيرة مثل: رمية البداية، الرمية الاسقاطية... إلخ، ويسهم كل منها في تحديد مستوى اللعب أو جودته، والتفكير كذلك يتألف من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية التفكير، كما أن التنس يتطلب التكامل بين مهارات معينة ضمن استراتيجية كليه في موقف معين لتحقيق هدف يتطلب التفكير تكاملاً بين مهارات معينة واستراتيجية كليه في موقف معين لتحقيق هدف ما، ولكن التفكير في مجمله–كما هو لعب التنس– أكبر بكثير من حاصل جمع أو دمج مجموعة من المهارات الفردية.

التفكير الإيجابي:

النشأة والتعريف:

ظهر الاهتمام في الفترة الأخيرة بعلم النفس الإيجابي، وقد نشأ في الولايات المتحدة الأمريكية وانتشر بعد ذلك في جميع أنحاء العالم حيث تزايدت أعداد المدارس التي تنفذ برامج التفكير الإيجابي من أجل تحسين نوعية التعلم، وأصبحت في السنوات الأخيرة كتب للتفكير الإيجابي والمساعدة الذاتية تحتل مكانة بارزة على قائمة أفضل الكتب مبيعاً، ومن المفكرين الذين اهتموا به وتناوله بالبحث والدراسة "انتوني رمبنز" Anthony Robbins في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ظهر التفكير الإيجابي نتيجة لاهتمام علماء النفس وتركيزهم على أوجه العجز في الأداء البشري وتجاهل النمو والأداء الإيجابي، إلا أن البحث عن المظاهر الإيجابية للنمو النفسي والسلوكي ليس جديداً، إنما هو الاستخدام الأكثر اتساعاً وانتشاراً لمصطلح "علم النفس الإيجابي" والذي ظهر في نهاية الألفية الثانية (عصفور،2013 م، ص 29).

ويعد التفكير الإيجابي والشعور بالخيرية والإحساس بالسعادة أحد الموضوعات الأساسية التي يركز عليها علم النفس الإيجابي، وفي ذات الوقت فإنه لا يهمل التفكير السلبي والتشاؤمي، بل يسعي علماء النفس الإيجابي إلى التعرف على أهم مسببات السلبية في التفكير في محاولة لتعليم الجوانب الإيجابية لدى الفرد والتي تدفع به إلى التخلص مـــــن التفكير السلبي (Conoley and conoley, 2008, pp. 67–70).

ويعرف (Neck &Manz, 1992, p. 682) التفكير الإيجابي بأنه امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل ، وقناعته بقدرته على تحقيق الهدف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذا فإن التفكير الإيجابي هو عكس التفكير السلبي الذي هو: البحث في السلبيات التي حدثت في الماضي والقلق والخوف من المستقبل وعيش الحاضر بأحاسيس واعتقادات سلبية تجعل الحياة سلسة من التحديات والمشاكل (الفقي،2009 م، ص 130).

ويشير باندورا Bandura إلى هذا المفهوم باعتباره نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، والتي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره في وجهة سلبية، وهو يشمل السيطرة الأوتوماتيكية لبعض الأفكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد، وضعف القدرة على التخلص منها، والمبالغة في رؤية الأخطاء والنقائص، والاستعداد المسبق لقبول الكل أو لا شيء غير الكل، والنظر إلى العيوب والإقلال من حجم المميزات (Stallard, 2002, p. 69).

ويشير بلسوينج وآخرون (1992م) أن استخدام الفرد للتفكير الإيجابي يصاحبه انخفاض في معدل ضربات القلب وانخفاض في مستويات القلق والخوف في مواجهة المشكلات الضاغطة، مثل مواقف التنافس أو مواجهة الجمهور في حديث جماهيري أو مواقف الاختبارات، وحتى على مستوى المواقف الضاغطة المزمنة، ويضيفون أن نمط التفكير الإيجابي يزيد من التقييم الذاتي الإيجابي ومن فاعلية الفرد الذاتية في إدراك جوانب المشكلة والثقة في حلها (Belciug et al, 1992, p. 1067).

وترى علا محمد (2013م) أن التفكير الإيجابي هو أساس الحياة السليمة المستقيمة في القرن الحالي باعتباره المرادف للحياة الصحية والسليمة جسمياً وعقلياً ونفسياً، فالفرد المفكر إيجابياً هو الفرد السوي في حياة مليئة بالضغوطات والمشكلات اليومية التي تتزايد وتتفاقم مع التطور العلمي والتكنولوجي، وتضيف كيف نستطيع أن نتخيل أم تبني أفكاراً وأجيالاً جديدة تتميز بالتشاؤم والاكتئاب، والنظرة المظلمة للمستقبل ، فبدون التفكير الإيجابي للأم وبدون التفاؤل تجاه المستقبل واقتناعها بقدرتها على النجاح، والتميز في كافة مجالات الحياة ولا سيما مجال تربية، وتربية جيل جديد من الأطفال، فأنها لا تستطيع الاستمرار في مثل هذا العمل، فبالتفكير الإيجابي للمعلمة تستطيع أن تخرج جيلاً متفائلاً من الأطفال ومتماشياً مع تطورات عصره ومتوافقاً مع تقلبات الحياة (محمد،2013 م، ص 22).

وتشير سوهاد فيليد (Sohadfiled) إلى أن التفكير الإيجابي لا يقتصر على الشعور الذي ينتابك عند حدوث أمور طيبة في حياتك، أى عندما يكون من السهل أن تشعر بالتفاؤل، وإنما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعني أيضاً القدرة على الحفاظ على ذلك الشعور بالأمل والحافز، وأيـــــا كان مـــــا يحدث لك ومن ثم فـــــــإن التفكير بإيجابية طريقة للعيش تقود بها حياتك(سوهاد فيلد،2014م، ص 13).

فلم يعد اهتمام علم النفس بكل ما هو سلبي في الشخصية، بل أصبح التركيز على الإيجابيات وما ينبغي أن تكون عليه الشخصية من كفاءات إيجابية، وما تحمله من خصال وسمـــــــات ومهارات تساعده على التخلص من المشكلات السلوكية والوقاية منها (Duckworth & Sigman, 2005, p. 631).

ويسعي الإنسان مهما كان عمره، ومهما كان الزمان أو المكان الذي يعيش فيه إلى أن تكون حياته وحياة من حوله مليئة بالسعادة والرفاهية، والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة ولذلك يحاول جاهداً أن يجلب لنفسه ولغيره الخير والمصالح المادية والمعنوية، وأن يدفع عن نفسه الضر والمفاسد، وأن مما يمكن الإنسان من الوصول إلى مراده أن يقوم بتحسين مستوياته الفكرية وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامه، وأن يدرب نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته والتي تضيع في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته (رقيب، 2008م، ص7).

ويرى الباحث إنه علينا كمربين الاهتمام بترسيخ مبادئ التفكير الإيجابي للأمهات بصفة خاصة، ولأن الأمهات على وجه الخصوص لا يصلح لهن الدور النمطي المعتاد للمعلم من نقل المعلومات والأفكار للأطفال فقط، بل هن حجر الأساس الذي يستقي منه الطفل كل ما هو جديد في عالم مليء بالأحداث والتغيرات السريعة و المتلاحقة، لذا وجب على الأمهات أن يتميزن بالقدرة على التفكير الإيجابي والابتعاد عن التفكير السلبي المدمر من أجل الوصول إلى جودة عالية للحياة والشعور بالرضا والسعادة مما يساعد على اتخاذ قرارات صائبة لصالح أبنائهن الأطفال.

التفكير الإيجابي لغةً و إصلاحا:

التفكير الإيجابي مصطلح مركب من كلمتين هما: (التفكير، الإيجابي).

التفكير لغة:

فكر في الأمر، فكراً: أعمل عقله فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل بـــــــه إلى المجهول، وفكر مبالغة في فكر، والتفكير إعمال العقل في مشكلة للتوصـــــل إلى حلها (المعجم الوسيط، 2005م، ص7).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفكير اصطلاحاً:

لقد تعددت تعريفات التفكير، ولا يوجد تعريف واحد مرضٍ للتفكير، لأن معظم التعريفات مرضية عند أحد مستويات التفكير، أو عند مستوى آخر، وتعريف التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما (ادوارد بيونو، 2001م، ص41).

والإيجابي نسبة إلى الإيجابية، وهي المحافظة على التوازن السليم في إدراك مختلف المشكلات وهي أسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السلبيات، إنه يعني أن تحسن ظنك بذاتك وأن تظن خيراً في الآخرين وأن تتبني الأسلوب الأمثل في الحياة (الرقب، 2008م، ص5).

وتعرف سالم التفكير الإيجابي بأنه توقع النجاح في القدرة على معالجة المشكلات بتوجيه من قناعات عقلية بناءة وباستخدام استراتيجيات القيادة التي تزيد من إمداد الفرد بثقته في أدائه وسيطرته وإدارته لعمليات التفكير لديه (سالم،2006 م، ص 114).

وتعرفه محمود (2008م) بأنه قدرة الطفل على التحكم في الأفكار التي ترد على ذهنه وتوجيهها وجهة إيجابية ومتفائلة بدلاً من توقع الأشياء السيئة واعتقاده أنه لا يوجد حل لما يواجهه من عقبات ومشكلات، فالتفكير الإيجابي هو أن يفكر الطفل بهدوء ولا يتسرع في اتخاذ قراراته وأفعاله وأن يتوقع الأفضل دائماً في النتائج، ويكون لديه ثقة بذاته، وإيمان بالله وأن تحمل أفكاره الشجاعة والحماس والتصميم عل مواجهة أي موقف أو صعاب تواجهه ولكن ما يتفق مع مبادئه وأخلاقه (محمود،2008 م، ص66).

خصائص المفكرين إيجابياً:

يشير (دي بونو، 2001م) في كتاب "القبعات الست للتفكير" كما أورد عبد الحميد، إلى التفكير الإيجابي أنه يعتمد على التقييم الإيجابي، كما أنه خليط من التفاؤل والرغبة في رؤية الأشياء تتحقق والحصول على المنافع، وقليل من الناس يتبعون هذا التفكير، ويتزايد عددهم إذا كانت الأفكار المطروحة تتمشى مع أفكارهم، وهناك نوع من الناس المتفائلين لدرجة التهور أحياناً ويتخذون بعض القرارات على أساس نظرة تفاؤلية مبالغ فيها، لكن هذا النوع من التفكير يحتاج إلى حجج قوية حتى لا ينقلب إلى نوع من التخمين، ورغم أهميته في طريقة التفكير، إلا أنه ليس كافياً ويحتاج إلى النقد السلبي ليحصل التوازن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومجالاته الأساسية هي حل المشكلات واقتراح التحسينات واستغلال الفرص وعمل التصميمات اللازمة للتغيرات الإيجابية ، و إنه لا يتطلب التخصص الدقيق أو المهارة العالية بقدر ما يتطلب القدرة على الجمع بين العوامل والمكونات للمشكلات والقدرة أيضاً على فصل بعضها عن البعض لكى يقدم حلاً أو تصوراً أو تصميماً، كما يصف المفكر الإيجابي بأنه يهتم بالتالي:

- التفاؤل والإقدام والاستعداد للتجريب.
- التركيز على إبراز احتمالات النجاح وتقليل احتمالات الفشل.
- تدعيم الآراء وقبولها باستعمال المنطق لإظهار الأسباب المؤدية للنجاح.
- إيضاح نقاط القوة في الفكرة والتركيز على جوانبها الإيجابية.
- تهوين المشاكل والمخاطر وتبيين الفروق عن التجارب الفاشلة السابقة.
- الاهتمام بالفرص المتاحة والحرص على استغلالها.
- توقع النجاح والتشجيع على الإقدام.

الرؤيا الواضحة التي تساعد الفرد على التعرف على ما يريد على المدى القريب والمتوسط والبعيد وكيف يخطط لتنفيذه بمرونة تامة حتى يحصل على أهدافه، كما أن القيم العليا والتي تجعل الفرد يعيش بعيداً عن السلوكيات السلبية بل يتمتع بكل الصفات الايجابية مثل الصدق والأمانة والعطاء والكرم من الخصائص التي تميز الشخصية التي تفكر تفكيراً ايجابياً، وكذلك التوقع الايجابي للأحداث والتركيز على الحلول عند مواجهة الصعوبات والمشكلات والاستفادة منها.

والمفكر هو صاحب الأفكار التي تسبب التفكير الذي يترجم بعد ذلك إلى الأحاسيس التي تدفع السلوك الذي ينتج عنه العديد من النتائج التي تحدد بدورها واقع الحياة للفرد، ومن ثم فالطفل يتأثر بطريقة تفكيره مما يؤثر على سلوكياته ، ويؤكد أيضاً ضرورة تقديم البرامج الإرشادية القائمة على غرس استراتيجيات التفكير الايجابي للأطفال ذوي المشكلات السلوكية وتربيتهم عليها حتى يتخلص من المشكلات السلوكية الناتجة عن أساليب التفكير السلبية التي تعمل على إدراك الموقف بطريقة خاطئة، ومن هذه الاستراتيجيات التي يجب غرسها لدى طفل الروضة: تعرف الطفل على القدرات الايجابية والمميزة في شخصيته، الثقة في القدرة على النجاح، إعادة التعرف بالمشكلة والكشف عن الجوانب الايجابية في شخصيتها، القدرة والمثل الأعلى تحمل المسئولية، تحديد الأهداف في جميع المجالات التجزئة من خلال تحليل الأهداف، المرونة في حل المشكلات وإيجاد العديد من البدائل والأفكار السريعة، اتخاذ الإجراءات اللازمة للتنفيذ المثابرة وعدم الاستسلام أمام المشاكل، النظر للأمور بالإيجابية، الجزء المملوء من الكوب ، وعدم إلقاء اللوم على النفس أو على الآخرين، النظر للأشياء على أنه يمكن تحسينها، إعادة الإدراك والاستفادة من خبرات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الماضي من أجل التعلم واكتساب المهارات والاستفادة منها، توفير الوقت الكافي لدراسة الأسباب ومحاولة تصحيح الأخطاء و توقع النتائج (عبد الحميد، 2012م، ص ص269-277).

فالتفكير الإيجابي هو البحث عن الأشياء الايجابية والطيبة والتغافل عن الأشياء السيئة والسلبية،وكلما كان هذا التفكير ايجابياً كلما أدى إلى حل فاعل وناجح لهذه المشكلة، وكلما كان هذا التفكير سلبياً كلما أدى إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة، سواء كان ذلك بتضخيم هذه المشكلات والمبالغة في التعامل معها وبالتالي عدم الوصول إلى حل مقنع لها، أو بتبسيطها واختزالها وإتباع أساليب سلبية في التعامل معها، وبالتالي عدم الوصول إلى حل مناسب لها، وعلى وجه الإجمال فإن التفكير السلبي ارتبط بتدهور المستوى الصحي وازدياد الحالات المرضية كالكآبة والاضطراب النفسي وغير ذلك، فالاضطراب النفسي والعقلي ليس ناشئاً من المواقف الصعبة التي تحيط بالفرد بقدر ما هو ناجم عن حالة اليأس التي تنتابه اتجاه تلك المواقف، والذي يوحي إليه بالعجز والفشل تجاهها، وهذا ما يعبر عنه بالتفكير السلبي للحياة، والذي يجعل الفرد ينظر إلى حياته وإلى الحياة من حوله بمنظار مظلم قاتم، ويجعله أكثر تعاسةً وتشاؤماً في نهج تفكيره (Johnson, 2002, p.209).

ويرى الباحث أن الأفكار الإيجابية تساعد الفرد على بناء ثقته بنفسه، مما يؤدي إلى التفكير الإيجابي الذي يساعد الشخص على الإقدام على مواجهة أي ظرف مهما كان صعباً، فإذا كان الشخص لا يستطيع أن يغير في واقعه فيمكنه التحكم في أفكاره ، وبذلك يساعد الشخص نفسه على القيام بالأفعال الإيجابية التى تأتي بنتائج إيجابية، فمن هنا ظهرت أهمية التدريب على طرق التفكير الإيجابي.

العوامل التي تؤثر على التفكير الايجابي:

هناك مجموعة عوامل تؤثر على التفكير الإيجابي (بركات، 2006م، ص12) وهي:

1. التنشئة الاجتماعية
2. الحروب
3. المناخ الأسري
4. المدرسة
5. شعور الفرد بالنقص و الدونية
6. وسائل الإعلام المختلفة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. التنشئة الاجتماعية:

تواجه التنشئة الاجتماعية في عالمنا العربي والإسلامي اليوم نوعين من التحديات: أحداهما داخلي بمعنى أنه نابع من المجتمع ذاته وأنظمته ومعاييره ونسقه المختلفة، والآخر خارجي، بمعنى أن مصدره خارج حدود المجتمع المتمثل بالمتغيرات التى تدخل على ثقافة المجتمع من الثقافات الأخرى نتيجة للتفاعل السلبي أو الإيجابي (الحمادي، 2003م)، و لقد كانت التنشئة الاجتماعية في المجتمعات التقليدية محصورة في عدد قليل ومحدود من المؤسسات التربوية والاجتماعية، كالأسرة والمدرسة والجماعة والمسجد والجيرة، بحيث تساند هذه المؤسسات بعضها البعض لتحقيق تنشئة متوازية سليمة، بعيدًا عن التناقض والتصارع والمنافسة فيما بين أهدافها، ولكن مع تطور المجتمعات وهجرة الأسر أو بعض أفرادها من الريف إلى المدن الكبيرة تعددت وسائط التنشئة الاجتماعية، لتشتمل إضافة إلى ما هو موجود، الفيديو والتلفزيون والإذاعة والسينما والمسرح والصحافة والكمبيوتر والإنترنت والقنوات الفضائية، والتي تتعارض فيما بينها من حيث الأهداف والأساليب والوسائط، وينعكس هذا التناقض والتصارع بين هذه المؤسسات على عملية التنشئة الاجتماعية فتصبح مشوشة، فينعكس كل ذلك على شخصية الفرد ونفسيته فيصاب بالاضطرابات النفسية المختلفة (حبيب، 1996م).

كما أن تعقد الحياة العصرية ومتطلباتها الأساسية والكمالية التي أصبحت الأخيرة منها نتيجة لهذا التطور أساسية في كثير من الحالات، مما أدى إلى اضطراب العلاقات الأسرية وتفككها، وهذا انعكس أيضاً سلبًا على عملية التنشئة الاجتماعية وتجسد ذلك في اضطرابات العلاقة بين الزوجين، والانفصال أو الطلاق، أو الخلافات الزوجية، أو تعدد الزوجات، كل ذلك يؤدي إلى نتائج وخيمة على الأطفال بسبب غياب الوالد عن البيت، وغياب الأم العاملة وفقدان الأولاد مصدر العطف والحنان والتوجيه والتدبير، فهذا الواقع الجديد للحياة الأسرية إضافة إلى تدني دخل الأسرة المادي وانحراف معايير الأسرة الاجتماعية وعدم الاستقرار، كل ذلك أسهم في تقليص دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية (أيوب، 2002م).

2. الحروب:

لعل القول المشهور في هذا المجال بأن الحروب يصنعها الكبار ويقع ضحيتها الصغار هو أكبر تعبير عن مدى التأثير المعنوي والنفسي لهذه الحروب على الأطفال، حيث تؤكد كثير من الدراسات والبحوث النفسية على أن أخطر آثار الحروب هي التي تظهر على الأطفال من حيث فقدان التوازن النفسي لديهم، وظهور الكثير من المشكلات النفسية كالقلق الشديد والفزع والتعاسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والعدوانية والعصاب النفسي وغير ذلك، وتقول أخصائية الطب النفسي والعقلي نعمة البدراوي في هذا المجال "أن الصدمات التي يتعرض لها الطفل بفعل الإنسان أقسى وأشد مما قد يتعرض له من جراء الكوارث الطبيعية وأكثر رسوخًا في الذاكرة (البدراوي، 2003)، ويزداد الأمر صعوبة إذا تكررت هذه الصدمات والخبرات غير السارة في فترات متقاربة، فتتراكم هذه الخبرات لدى الطفل والشاب على شكل مشكلات نفسية واجتماعية عميقة بخاصة إذا لم يتمكن الأهل أو المجتمع احتواء هذه الحالات من خلال مساعدة الطفل على تجاوز هذه المشكلات، ومن أهم الحالات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الطفل والشاب خلال الحرب: سوء التغذية، المرض، التشرد، اليتم، الفواجع بسبب المشاهدة العنيفة، ارتكاب أعمال العنف، العجز والاتكالية.

3. المناخ الأسري:

لا يوجد هناك من المؤسسات التي تستطيع أن تلعب الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة الأفراد، ومن أهم السمات المميزة لهذا المناخ الأسري (الطواب، 1991م؛ البدراوي، 2003م).

أ- تشجيع الأبناء على الاستقلالية في التفكير وأتباع أسلوب الحوار والنقاش والتفاهم وليس أسلوب إلقاء الأوامر وأسلوب الطاعة العمياء، وذلك من خلال ما تقدمه من شعور بالأمن والاطمئنان للطفل.

ب- التخلص ما أمكن من أساليب التربية غير السوية كالقسوة والتهديد والتوبيخ، والسخرية والعقاب البدني والمعنوي، أو التدليل الزائد، والنبذ والإهمال، أو التذبذب وعدم الثبات في أسلوب معاملة الأبناء.

ت- توفير مثيرات متنوعة ومختلفة وعديدة أمام الأبناء لإتاحة الفرصة لديهم للاختيار من بينها ما يناسب قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

ث- تنمية حب الاستطلاع عند الأبناء وتعزيزه لديهم من أجل تطوير قدراتهم العقلية والإبداعية.

4. المدرسة:

المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية تقوم بعمليات التعليم والتربية معًا وهي تقوم بوظيفتين تكادان تكونان متناقضتين هما: الأولى تتعلق بنقل التراث والمحافظة عليه، والثانية تتعلق بالتغير ومواكبة التطور، والنظام التعليمي الجيد هو الذي يستطيع التوفيق بين هذين الجانبين، ولقد نشأت المدرسة عندما تطورت المجتمعات وتعقدت المعارف وتعددت وأصبحت الأسرة غير قادرة على تحمل أعباء هذه الوظائف بمفردها، وتمشيًا مع سياسة ديمقراطية التعلم والتعليم عمدت معظم المجتمعات المتقدمة منها والنامية إلى توفير مؤسسات تعليمية رسمية يتلقى فيها أبناؤها العلوم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمعارف المختلفة والمتطورة، وبالرغم من أن قيام المدرسة قد سلب المؤسسات التربوية التقليدية كثيرًا من مهامها، إلا انها لا يمكن أن تحل محلها بأي حال من الأحوال، وحيث بقيت تلك المؤسسات وبخاصة الأسرة تعمل في خط متوازي مع المدرسة (غانم، 1995م).

والمدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية الوحيدة التي يمكنها تقديم خدمات تربوية متوازنة للأفراد، بمعنى إنها تمتاز عن غيرها من المؤسسات بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية بشكل مخطط ومنظم حسب العمر الزمني والعقلي للتلميذ، وهذا غير متوفر بأى من المؤسسات الأخرى على أهميتها، والمدرسة بشكل عام مثلها مثل المؤسسات المختلفة تتكون من مجموعة من العناصر الأساسية التي تتكامل مع بعضها البعض بنائيًا وتتساند وظيفيًا للحفاظ على استمرارية هذه المؤسسة وبقائها، وهذه العناصر تتفاعل في إطار المدرسة كمؤسسة أو نظام اجتماعي، وهى التي تحدد ما يطلق عليه فاعلية المدرسة (البدراوي، 2003م) والتقنيات والوسائط المستخدمة والتقويم، وكلما تكاملت هذه العناصر وقامت بوظائفها بشكل سليم كلما قدمت المدرسة خدماتها بالشكل المطلوب، وكلما حصل هناك قصور أو عجز في واحدة أو أكثر من هذه العناصر كلما انخفضت فاعلية المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية.

5. شعور الفرد بالنقص والدونية:

ويعتبر هذا العامل من العوامل المهمة التي تؤثر في نمط وأسلوب التفكير لدى الفرد فتجعله تفكيرًا ايجابيًا أو سلبيًا، وهناك عدة أسباب تؤدي إلى إحساس الفرد بالنقص والدونية أهمها:

أ- التربية غير السوية: حيث يؤكد معظم علماء النفس على أن التربية والتنشئة الخاطئة لها تأثير خطير في تكوين الفرد النفسي والاجتماعي وتوجيه سلوكه توجيهًا سويًا، فإن قامت التربية والتنشئة على الخوف والتوتر والانفعال والصراع الدائم والمتكرر، فإنها تؤدي إلى بلورة شخصية مضطربة لدى الأفراد وهذا ينعكس في سلوكه وفي استعداده للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية، لذا، فإنه لا بد من توفير أساليب تربوية يسودها التعاطف والحنان بين أفراد الأسرة، وتوفير تربية تحترم الفرد وتتقبل مشاعره واتجاهاته (جامعة القدس المفتوحة، 1992م).

ب- الحرمان والقيود الاجتماعية: ينشأ الفرد في مجتمعاتنا ومنذ الطفولة المبكرة لنظم اجتماعية قمعية تقوم على الحرمان والسيطرة، وتتعدد أشكال هذا الحرمان فقد يكون حرمانًا ماديًا، أو يكون حرمانًا من المكانة والمركز الاجتماعي، أو حرمانًا من إبداء الرأي بحرية، كل ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يحد من قدرة الفرد على ممارسة التفكير الإيجابي المثمر، ويجعله عرضة للاضطراب الفكري والتطرف فيه (البدراوي، 2003م).

ت- هيمنة النظم السياسية المتخلفة: إن الأنظمة السياسية الرجعية المتخلفة تسعى دائمًا إلى إشعار مواطنيها بالعجز والضعف والنقص، حتى يبقى هؤلاء المواطنين مسلوبي الإرادة وبحاجة إلى هذه الأنظمة، ولا يفكرون بغير إشباع حاجاتهم الأساسية في الحياة ولا يطالبون بحقوقهم، وبذلك فإن هذه الأنظمة الحاكمة المتخلفة تصبح حجر عثرة أمام ممارسة الفرد لحريته الفكرية ويبقى تفكيره سلبي وفي حدود ما تقبله هذه الأنظمة وما تسمح به.

6. وسائل الإعلام المختلفة:

إن حجم الإقبال على وسائل الإعلام المتطورة بأشكالها المختلفة يتضاعف تقريبًا كل عام وكل شهر وبشكل متسارع، فقد أثبتت بعض الدراسات أن هناك تأثير مباشر وملحوظ للتلفاز والبث الفضائي على سلوك وتفكير المشاهدين، كما وجد تأثير ملحوظ للمشاهدة التلفزيونية في مبادئ الأفراد ومدى تقبلهم وقدرتهم على التكيف مع المعايير الاجتماعية (جبسون،1990م).

إن سهولة الوصول إلى المعلومات الغزيرة جدًا باستخدام تقنيات في متناول الجميع كشبكة الانترنت العالمية، تؤدي إلى ركون الأفراد إلى الوسائل والتقنيات دون أن يستخدم تفكره، وهنا يجب أن لا يفهم محاربة هذه التقنيات ومقاطعتها، وإنما يجب استخدامها بالقدر الذي يؤدي الغرض والهدف، وأن يعتمد الفرد على أساليبه وسماته في التفكير والبحث وأن لا يركن إلى ما هو سهل.

الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين التفكير الإيجابي:

1. **إستراتيجية التحدث الذاتي - Self- Talk Strategy:**

للتحدث الذاتي أهمية كبيرة في تعديل السلوك والأفكار وتحسين الأداء، وتمثل استراتيجية التحدث الذاتي ميكانزماً داخلياً يصل من خلاله الفرد إلى التحدث المعلن والموجه لذاته (Vocate, 1994, p.117).

ويرى (المحارب، 2000م، ص5) أن للحوار الداخلي أهمية كبيرة في تعديل السلوك والأفكار وتشير (برشيا مايك Breshia Mike) أنه: قد ظهر في الآونة الأخيرة العديد من البرامج التي تساهم في رفع كفاءة الأفراد كاستخدام هذه الاستراتيجيات، وقد درجت تحت عناوين مختلفة منها برامج القوة الداخلية Power Programs Inner أو أعد اكتشاف قمة حالاتك Recreacting Peak States Istantlty والتي من خلالها يشعر الفرد بالفعالية والسعادة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشير (سالم، 2005م، ص26) إلى أن استراتيجية التحدث الذاتي تعبر عن الحوارات العقلية Mental Dialogues والتي يجريها الفرد متباحثاً بين أفكاره وقناعاته، ليحدد من خلالها موقعه ومستوى قدرته على حل مشكلة معينه في وضعه الراهن، وكذلك توجيهه إلى ما عليه عمله، والتركيز عليه وحديث الذات الايجابي يعرف بأنه تصريح تأكيدي يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات، والتأكد عليها ولذلك عندما نفكر في فكرة معينة مراراً وتكراراً فأننا نعززها، ونؤكد عليها حتى تصبح حقيقة في نظرنا، فحديث الذات الإيجابي يعمل على أساس نظرية الإحلال، فان كان لدينا كوب من الماء المعكر ووضعناها تحت صنبور الماء النظيف فسيحل الماء النظيف في النهاية محل الماء المعكر، كذلك عندما نستقبل الأفكار غير البناءة بأفكار بناءة ومثمرة تحدث نفس الظاهرة (بدير، 2006م، ص37).

وقد دلت الدراسات أن (80%) مما نقوله لأنفسنا يكون سلبيا ويعمل ضد مصلحتنا فمن الممكن للبرمجة الذاتية، والتحدث مع النفس أن تجعل منك إنساناً سعيداً يحقق أحلامه أو تعيساً وحيداً يائساً من الحياة (الفقي، 2004م، ص28).

أما الحديث السلبي للذات فانه يقود إلى الفشل، ويبدد احترام الذات، والثقة بالنفس، فيستنزف الطاقة الجسدية والذهنية (جوديث برايلز، 2006م، ص12).

2. **إستراتيجية المقارنة Comparing Strategy:**

يشير (حبيب، 1996م، ص25) أن استراتيجية المقارنة تتطلب الوقوف على أوجه الشبه، والاختلاف بين الأشياء، والظواهر والعلاقات.

ويضيف (جابر، 1999م، ص404) بأن حين نطلب من التلاميذ أن يقارنوا، فإننا نطلب منهم الالتفات إلى خصائص محددة لنقاط المقارنة، ونحن نلفت الانتباه إلى ضرورة زيادة حدة التميزات، وتعلم الوعي الحيوي بنواحي التشابه، ونواحي الاختلاف، يزيد من قاعدة البيانات التي تستخدم لإصدار الأحكام.

3. **استراتيجية التخيل Imagining Strategy:**

يرى هود جسون وراشمان (Hodgson & Rachman, 1979) أن استخدام هذه الاستراتيجية يجعل الفرد يمر بخبره حل الموقف على المستوى التصوري أو الذهني مسبقاً، الأمر الذي يقلل معه القلق المصاحب للموقف الأصلي، وكلما زاد تكرار ممارسة هذا التخيل زادت معه سيطرة الفرد على جوانب الموقف الضاغط، لأنه يكون قد خبره أكثر من مرة (العنزي،2006م، ص65).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويضيف حسين(2003م، ص25) أن تطبيق مهارة التخيل تتمثل في استخدام الخيال والصور العقلية لتوسيع المدارك، استخدام الحواس الخمس للمساعدة على التصور، عدم وضع قيود على التصور وضع نفسك مكان ذلك الشيء أو ذاك الشخص توليد أكبر عدد من الأفكار.

ويرى (جابر،2005م، ص 163) أن حل المشكلات نوع من التفكير الذي يتطلب مهارة فإنه يمكن تعلمه، ويستطيع الناس أن يحسنوه عن طريق الممارسة. وهذا يمكن تدريسه في المدارس، ولكي يعمل المدرسون ذلك، فإنهم يعرضون المشكلات على التلاميذ ويوجهون انتباههم إلى طريقة التفكير في المشكلة، بدلاً من تركيزهم على مادته، أنهم يستخدمون رغبة التلاميذ الطبيعية في الاكتشاف كدافع وهم يساعدون التلاميذ على تفسير المشكلة بطريقة تجعل لها معنى عندهم، وتنمية التخمينات أو الفروض التي تتعلق بالحلول، واختبارها، وتقويم النتائج.

4. اتخاذ القرار Decision Making:

يرى (حسين، 2003م، ص27) أنه القدرة على التفاعل مع الموقف الحالي، ورؤيته بشكل أوسع من أجل الوصول إلى قرار سليم. وهناك متطلبات قبلية لتعلم مهارة اتخاذ القرار تتمثل في: (القدرة على التخيل، القدرة على الربط، القدرة على الاستنتاج، القدرة على حل المشكلات، القدرة على جمع المعلومات).

ويعتبر صنع القرار من أهم وأكثر الممارسات أثرا في حياة الأفراد والمجتمعات والمنظمات ويشغل حيـــزا هامـــا من اهتمامات الباحثين في شتي فروع العلم، واعتبره (Vakil et al, 2010, p.4) حق الأفراد في اكتساب مهارات اتخاذ القرار حق أصيل لا يسقط حتى للأفراد الذين يعانون من الإعاقة الفكرية.

ويرى (عبد الرحيم، 2007م، ص14) أن خطوات اتخاذ القرار تمر بالمراحل التالية:

- الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها.
- البحث عن حلول بديلة وتقييمها.
- اختيار أفضل البدائل.
- تطبيق البديل الذي تم اختياره.
- تقييم النتائج.

ويلاحظ أن هذه الخطوات ليست مستقلة عن بعضها البعض، بل هي مترابطة وتشبه حلقات السلسلة الواحدة، ويترتب على هذا ما يتم في مرحلة ما يوجه المراحل التالية، ويلاحظ أيضا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن عملية اتخاذ القرار يمكن أن تتعثر عند مرحلة معينة فتبدأ من جديد، فمثلا عند تقييم البدائل وعدم التوصل إلى بديل مناسب ، فأننا نعود إلى البحث عن بدائل أخري أكثر مناسبة.

5. إستراتيجية النمذجة Modeling:

عرف الإنسان النمذجة من قديم الزمان فلقد ذكر القرآن الكريم كيف قلد قابيل سلوك الغراب الذي كان يحفر حفرة لأخيه في الأرض ليدفن غراباً ميتاً فتعلم منه كيف يواري جثة أخيه، وتعني النمذجة إتاحة نموذج سلوكي مباشر للمتدرب، حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير في سلوكه وإكسابه سلوكا جديدا ومن الأنواع الشائعة للنمذجة النمذجة الحية: حيث يقوم النموذج بالأداء بوجود المتدرب، والنمذجة المصورة حيث يشاهد المتدرب النموذج وهو يقوم بالأداء لمهام المتدرب ويقوم المتدرب بمراقبة النموذج ثـــــم يقوم بتأدية نفس الأداء بمساعـــــــدة النموذج (الطاهر، 2005م، ص62).

ويري الباحث أن التفكير الإيجابي هو مهارة يمكن تعلمها وإتقانها بحيث تكون الطريق إلى النجاح والسعادة فالعقل يخضع للتدريب الجيد ويمكن اكتساب التفكير المنظم العميق والخلاق.

ويسعى الإنسان مهما كان عمره، ومهما كان الزمان أو المكان الذي يعيش فيه إلى أن تكون حياته وحياة من حوله مليئة بالسعادة، والرفاهية، والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة، ولذلك يحاول جاهداً أن يجلب لنفسه ولغيره الخير والمصالح المادية والمعنوية، وأن يدفع عن نفسه الضر والمفاسد، وإن مما يمكن الإنسان من الوصول إلى مراده أن يقوم بادئ ذي بدء بتحسين مستوياته الفكرية وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة، وأن يدرب نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته والتي تضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته.

كما ويعتبر الايجابي أسلوب متكامل في الحياة، يعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السلبيات، وإنه يعني أن تحسن ظنك بذاتك، وأن تظن خيراً في الآخرين، وأن تتبنى الأسلوب الأمثل في الحياة والتفكير الايجابي هو بداية الطريق للنجاح،فحين يفكر الإنسان بإيجابية، فإنه يبرمج عقله ليفكر إيجابياً، والتفكير الإيجابي يؤدي إلى الأعمال الإيجابية الناجحه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: التعليم الملطف (الحاني):

مقدمة:

ترى (خير الله، 2008م) أن التعليم الملطف (الحاني) أحد الأساليب الفعالة في العلاج السلوكي التي تهدف إلى تحقيق تغييرات إيجابية في سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر فاعلية ذلك لأنـــــه يقوم في جوهره على سيكولوجيـــــة الاعتماد الإنساني المتبادل A Psychology of interdependence التي تهتم بالامباثية وتحقيق الألفة والصحبة عن طريق الحوار الامباثي Empathy الذي يقوم على التعاطف والتفهم العطوف للأخر فالتعليم الحاني يشمل أيضا معاني الحب غير المشروط والصحبة والترابط مع من يحتاج المساعدة.

ويعد جون ماكجي (John Mcgee) أول من طور مفهوم التعليم الملطف وتعليم المربيين أساليب هذا التعليم من خلال تأسيس معهد دولي للتعليم (الملطف) في هولندا ووكالات تابعة له في جميع أنحاء العالم وموقع على شبكة الانترنت وذلك من بداية الثمانينات وحتى الآن ليصل عدد مواقع التعليم الملطف أكثر من (100) موقع ليشمل جميع أنحاء العالم وقدم ماكجي نشرة شهرية تضم مقالات وأراء عن التعليم الملطف وتشمل أيضا المؤتمرات السنوية التي تعقد بصدده ففي عام 2005م عقد المؤتمر الدولي السادس للتعليم الملطف في الولايات المتحدة في شيكاغو ليناقش الكثير من اهتمامات التعليم الملطف وليوضح كيفية تدريب القائم بالرعاية على إشعار الفرد بالأمن والأمان وكونه محبوباً ومحباً ومنخرطاً مع الآخرين وذلك من خلال الحب غير المشروط.

ويتم هذا كله في إطار سيكولوجية الاعتماد الإنساني المتبادل التي تهتم بتبادل العطاء وتحقيق الألفة والصحبة مع الشخص عن طريق الحوار بالكلمات الرقية والأيدي باللمسات الحانية والعين والنظرات الدافئة والعمل على إدماج الشخص مع الآخرين وتكوين الأصدقاء لأنه في كل الأحوال يحتاج الإنسان إلى الشعور بمعني الصحبة والألفة مع آخرين يألف معهم فقد يحتاج ليد تمتد له لتساعده أو نظرة حانية تحتضنه أو كلمة رقيقة تزيل أشجانه فهذه معاني يحصل عليها المرء في الوجود الإنساني الذي هـــو هدف مـــن أهداف التعليم الملطف(خير الله، 2008م، ص43).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف التعليم الملطف (الحاني):

قدم جان ماكجي وآخرون (McGee et al., 1987) تعريفا للتعليم الملطف على إنه مدخل إنساني غير تنفيري لخفض السلوكيات غير التكيفية (McGee et al, 1987, p.11) وذهب ليهر وليير (Lehr and Lear, 1990) في تعريفهم للتعليم الملطف (الحاني) أنه بديل للتعليم التجنبي ويعني تجاهل السلوكيات المزعجة وإعادة توجيه الشخص نحو سلوك مقبول وترك الأمر للشخص لإحساسه بمدى سعادة المربي به (Lehr and Lear, 1990).

وأشار عبد الستار إبراهيم وآخرون(Ibrahim et al, 1999, p.44) إلى أن التعليم الملطف هو أسلوب سلوكي لطيف وغير منفر فهو طريقة جديدة في علاج المشكلات السلوكية الشديدة، وقد قدم حديثاً كبديل لأسلوب التوجيه التحكمي الكلاسيكي في العلاج السلوكي.

أضاف ماجكي ومنيولا سنيو (McGee and Menolascino, 1992) أن التعليم الملطف هو طريقة غير تجنبيه Nonversive method لتقليل السلوكيات الاعتراضية لدى الأشخاص المتخلفين عقلياً ويهدف لتعليم كيفية الارتباط والاعتماد المتبادل على الآخر وذلك بأسلوب يتسم بالتهذيب والملاحظة والاحترام والتعاون مع التركيز على أهمية التقييم (التقدير) غير المشروط في التعليم (McGee, Menolascino, 1992, p.184).

وأوضح عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993م) أن التعليم الملطف هو طريقة جديدة تلقي في الوقت الراهن اهتماما كبيراً في علاج المشكلات السلوكية غير التكيفية خاصة بين الأطفال المتخلفين عقلياً بالتركيز أساساً على تكوين رابطة وجدانية ومساندة الطفل مع التجنب الكلي لأساليب التنفير والعقاب (عبد الستار إبراهيم وآخرون، 31993م، ص34).

أصدرت مؤسسة التعليم الملطف في هولندا (1996م) تعريفاً للتعليم الملطف على إنه أسلوب غير عنيف لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وأيضا لمساعدة أصحاب السلوكيات غير التكيفية، فهو يركز على الأهداف الرئيسية الأربعة للرعاية وهي (Gentle News, 1996, p.2).

- تعليم الشخص كيف يشعر بالأمان معنا.
- تعليم الشخص كيف يشعر بالانشغال والانخراط معنا.
- تعليم الشخص كيف يشعر بأننا نقدره تقديراً غير مشروط.
- تعليم الشخص كيف يرجع للتقدير غير المشروط بنا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا وأطلق ماكجي ومينولا سينو (McGee and Menolascino, 1991) على ذوي الاحتياجات الخاصة مصطلح المهمشين Marginalized فهو يصف به الأشخاص الذين ينفرون ويبعدون عن الآخرين، فالمهمشون يعتقدون أن هناك معاني كثيرة للعيش في عزلة أكثر مما يجدون من معاني وفوائد في التفاعل مع الآخرين لذلك فالتعليم الملطف والقائمين عليه يبذلوا جهوداً واعية للارتقاء وتشجيع المهمشين على الانخراط مع الآخرين، ويركز التعليم الحاني على عملية التقييم أو التقدير غير المشروط لذلك فهو يطلب من القائمين من الرعاية Care givers أن يقيموا ويقدروا العملاء بصورة غير شرطية لأجلهم وليس لما ينجزونه أو يحققونه والتقييم أو التقدير الغير مشروط Unconditional valuing يعني إعطاء القيمة والقدر حقه فالتقدير هو كلمات وأفعال تعزز من الكرامة الإنسانية دون النظر إلى شكل الإعاقة ويمنح هذا التقدير بصورة غير مشروطة ولا طارئة ويحدث على أنواع ثلاثة لفظي، إيمائي، بدني (McGee and Menolascino, 1991, pp.44-49).

ويقصد بالتقدير اللفظي Verbal valuing ذلك الاحترام الذي يظهر من خلال التلفظ الشفوي مثل (نبرة الصوت، مقدار الثناء المسبغ على الفرد....) ويتم تشجيع القائمين على الرعاية والمربين على زيادة مستوي دفء العواطف والود الذي تتشرب به كلماتهم وتتضمن إحدى طرق إظهار التقييم اللفظي تقليص عدد الأوامر والمطالب المعطاة للآخرين مع التركيز على الحوار الهادف.

ويقصد بالتقدير بالإيمائيات (التلميحات) Gestural valuing هي تلك الإيماءات التي تعبر عن قيمة الفرد ككائن ساو غير منتقص وقد يكون التقدير الإيمائي مثمراً في المواقف التي فيها المرضي مصابون بإعاقة حادة أو ضعف في السمع أو كلاهما معا هنا فالابتسامات والإيماءات بالرأس دليل على الاستحسان والإقرار بوجود الشخص وكيانه.

ويشير التقدير البدني Physical valuing إلى الاتصال والتواصل البدني المعتمد على القيمة والقدر مثل اللمس، والمصافحة باليد....) ويستخدم التواصل البدني للتعبير عن الدفء الفطري في اللمسة الإنسانية. لذلك على القائم بالرعاية أن يتجنب التفاعلات المسيطرة مثل الشد والجذب لتحقيق الإذعان والطاعة فعندما يتعرض المرضي المصابون بالعجز البدني بشكل متواصل للشد والجذب فإنهم يفقدون رؤية المظاهر العاطفية الإيجابية للمسة والهدف هو تشجيع المشاركة باستخدام القوة البدنية بأقل ما يمكن من أجل التقدير فالمرحلة الأولى من التعليم الملطف (الحاني) تركز على أفعال القائمين بالرعاية في تطبيق أنواع التقدير الثلاثة والمرحلة الثانية هي استنباط التقدير مـــــن الفرد وتعليمه كيف يستقبل ويتبادل التقدير (Steele, 1995, pp. 4-6).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أشار روجرز (1967م) من قبل إلى التقدير الموجب غير الشرطي Unconditional positive regard فهو يحتم على المرشد أن يوصل إلى العميل الدفء الأكبر الوطيد، ويقدر العميل فهذا الدفء ليس مشروطاً بعمل أو خبرات نوعية يدلي بها العميل فالمرشد يقوم من خلال سلوكه بإيصال أنه يقدر العميل كما هو ويعلم العميل إنه حر في أن تكون لديه مشاعره الخاصة وخبراته الخاصة دون أن يخشى من فقدان رعاية المعالج وتقديره له بهذا يكون المرشد كالأب الطبيب التي تبرز طفله في لحظة خوف وذعر علي الرغم منه في ملابسه فاستجابة الأب المحب تشمل الرعاية وتقبل سلوكه من حيث أنه حادث طبيعي تحت هذه الظروف ولا يعني هذا أن الأب يوافق على مثل هذا السلوك (دافيد مارتن، 1997م، ص ص103-104).

وأكد ماكجي أن تبادل التقدير يحدث توازن للعلاقة بين القائم بالرعاية والطفل من خلال التبادل المستمر للتقدير فهذا يؤدي إلى تنمية المشاعر الإيجابية بين الطفل والقائم بالرعاية ويساعد على تكوين الصداقات لأن تشجيع مشاعر الصداقة والاعتماد المتبادل تعتبر أهدافا عملية للتعليم الملطف ولذا فيجب تعليم المهارات الأساسية المرتبطة بالصداقة واستمالة الأشخاص المهمشين وقدم ستنباك وستنباك (Stainback and Stainback, 1987) تعريفاً للصداقة Friendship على إنها حب ورابطة مستمرة ومتبادلة واشتراك سلوكي بين فردين أو أكثر، ولهذا فالتعليم الملطف يلفت النظر إلى أهمية الحب والود المتبادل والاشتراك السلوكي في هذا التعريف فإن تبادل التقدير يوفر الأساس للود والحب المتبادل فمثلاً يعبر الأبوان عن التقدير غير المشروط تجاه أطفالهم الصغار كأساس للارتباط والحب بينهم وبينما يتعلم الطفل تبادل التقدير يتم تشكيل قاعدة العلاقة بين الطفل وأبويه والخاصية الثانية للصداقة هي الاشتراك السلوكي ويقصد بها تكرار التواصل بين الأفراد وعدد مرات تبادل التقدير مثل اللمس والحوار لذلك فالتعليم الملطف يستغل عملية المشاركة التعاونية لتوفير الفرص اللازمة لزيادة الاشتراك السلوكي (Steele, 1995, p.6).

والمشاركة التعاونية تسهل التفاعل بين القائم بالرعاية والشخص حيث يدخل الشخص المهمش في مهام مفيدة ويوفر له أية معاونة لأزمة ضرورية لإكمال تلك المهام وينصب التركيز على التفاعل الإنساني وليس على إتمام المهمة (Mcgee et al., 1987, p.103).

وأشار عبد الستار إبراهيم إلى أن التعليم الملطف يعتبر معارضة لسيطرة الأساليب السلوكية المبكرة التي تعتمد نسبياً على دور العقاب في تعديل السلوك فأصحاب هذه النظرية يركزون على:

1. الرفض التام للأساليب العقابية وينظرون إليها على إنها نتيجة لسيطرة الفلسفة التسلطية في حركة العلاج النفسي بشكل عام.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. على القائم بالرعاية تكوين رابطة وجدانية مع الطفل والاهتمام بالمساندة الوجدانية للطفل في مواقف الضغط والتوتر فيتعلم الطفل أن وجودنا لديه يرتبط بالأمان والإثابة ومن ثم تؤدي الرابطة الوجدانية إلى تغيرات إيجابية.
3. التركيز على الاعتماد المتبادل بدلاً من التركيز على فرض الطاعة والانصياع وذلك بالدخول مع الطفل في علاقات متبادلة ومتكافئة تتسم باللطف والتسامح والاحترام (عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993م، ص ص103-104).

وقد أضاف ماكجي (1998) أن التعليم الملطف عبارة عن منظومة من القيم والأهداف تضع الترابط والمصاحبة أساس جميع التفاعلات الإنسانية وتقديم المساندة للآخرين من أجل استعادة انضباطهم الشخصي بطريقة ملؤها الاحترام والحفاظ على الكرامة لذلك أشار إلى سيكولوجية الاعتماد المتبادل The psychology of interdependence فمن خلال وجودنا كبشر كيف ننظر إلى أنفسنا وكيف نرى علاقتنا مع أناس لهم أهميتهم أيضاً وتعني سيكولوجية الاعتماد المتبادل معاني متعددة هي (McGee, 1998, p.5):

1. أن كل إنسان مكون من عقل، جسد، روح.
2. أن كل إنسان محتاج ومتلهف للشعور بكيانه ووجوده مع الآخرين وللشعور بالصحبة والمصاحبة.
3. العلاقة المرتبطة هي الأصل والأساس لتطوير قيم أساسية إنسانية في صورة أخلاقية وفي صورة أهداف وغايات حياتية شخصية، فنحن عندما ندخل في علاقة مع شخص غاضب أو عنيف Violent فإننا نكتشف إعاقتنا ومخاوفنا وعدم تسامحنا، وروح الرفض.
4. نجد معظم الأشخاص في اشتهاء للشعور بأنهم مع الآخرين.
5. سيكولوجية الاعتماد المتبادل تمثل حق وحرية الاختيار لمعظم المهمشين.
6. المشاركة تعتمد على تعليم الشخص شعوره بالأمان والأمن وكونه محبوب للآخرين ومندمج معهم.
7. الحب الغير مشروط هو طريقنا في تعليم قيمة الوجود الإنساني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإن ذلك يستلزم منا معرفة:

- إنه فلسفة وليس مجرد افتراضات.
- الوضع القيمي (الإطار المرجعي) الشخصي أو اتجاهات القائمين بالعمل.
- الاستراتيجيات والفنيات.

فلسفة التعليم الملطف The philosophy of gentle teaching:

إن الأشخاص الذين يعانون من نقص معرفي عقلي تظهر لديهم مشكلات سلوكية، وهم أيضاً أشخاص لم تتوافر لديهم روابط مشتركة ومتبادلة من العاطفة فمن الممكن اعتبار أن تلبية حاجات الحب والارتباط Love and belonging الموجودة في التسلسل الهرمي للحاجات عند ماسلو تأثيرها يظهر في صورة قيمة وتقدير إيجابي للوجود الإنساني والمشاركة الإنسانية فالترابط Bonding أو الارتباط أو شعور المرء لكونه محبوباً وعضواً جديراً في الأسرة أو الجماعة يعتبر أمراً جوهرياً في تعليم السلوكيات المرغوبة اجتماعياً، ويتفاعل التعليم الملطف مع الفرد من خلال: (McGee et al., 1987, pp. 10-12).

1. الوجود الإنساني Human presence.
2. المشاركة والتفاعل الإنساني human participation and interaction.
3. المكافأة الإنسانية (reward Human).

1. الوجود الإنساني Human presence:

إن الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية لديهم خوف اضطراب من القائمين على رعايتهم، وهم تعلموا ذلك من خلال العلاقات المفككة المتنافرة فهم ينظرون إلى القائمين بالرعايا على إنهم يمتلون القيود والعقاب (McGee, 1985, p.24).

وأشار ماكجي أننا نتعلم قيمة الوجود الإنساني من خلال تفاعلاتنا المتبادلة، وتمثيل التفاعلات مع القائمين بالرعاية إلى أن تكون غير تكيفيه إذا نظر أحد الفردين المشاركين في التفاعل أو كليهما على أنه ضار أو تفاعل بدون معني فيرى المشاركة أو التفاعل مع الآخر إنها تمثل مطالب أو أوامر ولكي تكون العلاقة الإنسانية ذات قيمة ومعني، من المهم أن نؤكد للآخرين أن وجودنا يعني الأمان وأن المشاركة تؤدي إلى المكافأة، إما إذا نظرنا للآخرين على أنهم أقل منا، فأنهم لم يشعروا بأى قيمة إنسانية في وجودنا ولن يتعلموا منا شيئاً، لذلك علينا أن نلزم أنفسنا بإظهار التعاطف والتسامح والتقبل والدفء تجاه الأفراد ذوي السلوكيات غير المرغوبة، وإذا نجح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجودنا في أن يمثل بداية المكافئة فان جهودنا أيضا تؤدي إلى المكافأة هنا نقول أن الوجود الإنساني مساوي لمنح المكافأة والمشاركة ومن خلال تفاعلنا يتعلم الآخر من نحن؟ فإما أن نعلمهم أننا أصدقاء أو نعلمهم أننا حكام ، وإذا أردنا أن نكون أصدقاء فنحن بحاجة لتنشئة مشاعر الاعتماد المتبادل (McGee et al., 1987, pp. 44-45).

أكد التعليم الملطف على أن القائم بالرعاية عليه أن يفهم الاعتماد المتبادل ويدركه فهو يضم معاني متعددة تهدف إلى قيمة الوجود الإنساني وأهميته، وإننا لابد أن نتقبل الفرد ونقدره حتى إذا كان يعاني من أرذل السلوكيات (McGee, 1992, p.270).

فقد أشار ماكجي (1998م) إلى أن سيكولوجية التضامن Psychology of solidarity هي فن تعليم تربية الاعتماد المتبادل A pedagogy of interdependence فالاعتماد المتبادل يعبر عن كيفية وجودنا الإنساني وعن كيفية نظرتنا وفهمنا لأنفسنا وعن مدى أهمية علاقتنا وروابطنا بالآخرين ، فالاعتماد المتبادل يساعد القائم بالرعاية في عمله مع المعاقين عقليا في خلق ثقافة الحياة وما تشمله من مصاحبة واندماج مع الآخرين أصحاب السلوكيات الاعتراضية وذوي الاحتياجات الخاصة وكل فرد يحتاج لمساعدة لذلك فسيكولوجية الاعتماد المتبادل تشمل معاني: (McGee, 1998, pp. 3-11)

- الحب غير المشروط.
- التغير الداخلي.
- تبادل التغير.
- المصاحبة.
- القيادة إلى المجتمعية.
- التزام القائم بالرعاية.
- فكلها معاني ترسخ معني الوجود والتفاعل الإنساني.

أ- التعبير عن الحب غير المشروط كبعد تعليمي:

يشير مصطلح الحب غير المشروط إلى أى أفعال تمثل عملية الرعاية فهي تعبر عن التقدير، والكرامة، الاعتزاز بقيمة وذات الآخرين ويتحقق الحب الغير مشروط من خلال:

1. الحنو الجسمي أو المودة: فهي تعبر عن الحنو والرقة التي تمس البدن.
2. الحب اللفظي: تشير إلى الكلمات الدافئة وأي تعبيرات لفظية تبعث على النفس السرور والبهجة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. إيماءات الحب: وهي تشمل الابتسامات النظرة الحانية التي تعبر عن الاعتزاز بالشخص وتقديره واحترامه.

تعليم الآخرين التعبير عن الحب فيتم تعليم الآخرين التعبير عن الحب من خلال الإشارات والإيماءات والتعبيرات من الذي يقوم بعملية الرعاية، فغالبنا ما يتعلم الفرد أن يعبر الفرد عن حبه مما يتعلم الفرد أن يعبر عن حبه تجاه القائم بالرعاية فهو يكرر وينقل ما يفعله القائم بالرعاية معه فيحاول أن يبادله نفس مشاعره وأفعاله، فيحدث استنباط الحب من الشخص أثناء تعميق روح المصاحبة والترابط وذلك من خلال حسه على:

1. تقليد المبادلة الجسمية فهذا يشير إلى استخدامات القائم بالرعاية في التعبير عن الحب بالمصافحات والمعانقات، والابتسامات، الربت على الكتف.
2. تقليد التعبيرات اللفظية للحب فهي تشير إلى الكلمات والأفعال التي هي جزء من عملية الرعاية والتي تركز علي حب القائم بالرعاية للشخص.
3. تقليد تعبيرات الحب الإيمائية فهي تشمل جميع التعبيرات التي يقوم بها القائم بالرعاية ويقلدها الشخص أثناء عملية الرعاية ويظل تأثيرها عليه مثل الابتسامات النظرة الدافئة، وأي تعبيرات إيمائية بالرأس.

فإن منح الحب للأخريين والتعبير عنه يستلزم التعهد والالتزام بالحث عليه واستنباطه وبينما نقوم بذلك فأننا إنما نعلم الشخص كيف يرد علينا ذلك حباً بحب وينشا ذلك في إحداث علاقة تبادليه يبدأ فيها الآخر في التعبير عن علامات الترابط وتحمل إحساساً بأن الشخص أخدنا لروح الحوار والاندماج معه.

ب- المصاحبة والترابط:

قرر ماكجي (1998م) أن الهدف من المصاحبة هو ترسيخ قيمة الوجود الإنساني فالمصاحبة هي استعداد عاطفي وانفعالي يوجد لدى كل البشر فالأشخاص المهمين في حياتنا يساعدونا على الشعور بالأمان وذلك بالمصاحبة وحسن العشرة ويمكن أن نعبر عن إحساسنا بالارتباط ببعضنا بعض وتعلقنا معا، فالأشخاص الذين يعانون من التأخر العقلي وخصوصاً أصحاب السلوكيات الاعتراضية، لم يتعلموا أن يثقوا بالآخرين أو تعلموا الخوف منهم لذلك فهم خاضعون لمن يسيطرون عليهم ويقودونهم، هنا تنشأ فجوة عاطفية انفعالية بينهم بدلاً من نشوء علاقة متينة لذلك يجب أن يتعلم هؤلاء الأفراد إحساس المصاحبة والشعور بها وأهم خطوة لتحقيق ذلك من جانب القائمين بالرعاية أن يكتشفوا ماذا تعني سيكولوجية الاعتماد المتبادل وعدم البعد عن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الآخرين بالنسبة لهم وبالنسب لموقفهم ووضعهم تجاه الآخرين وبإمكانهم أن يبدئوا بخلق ثقافة الحياة وذلك لتغيير سلوكياتهم الخاصة بهدف التطلع إلى الآخر والنظر إليه، ليس كشخص يعاني من مشكلات في السلوك إنما شخص لم يتعلم حتى الآن الشعور بالأنس والمصاحبة (MccGee, 1998, pp.3-8).

ج- الترابط:

وأشار ماكجي إلى أن الترابط هو اتصال اجتماعي يتسم بالإنسانية بين القائم بالرعاية وذوي الاحتياجات الخاصة فهو الهدف من جميع المداخل الإنسانية الأساسية، فالترابط هو خطوط متبادلة للاتصالات بين القائم بالرعاية والفرد، فالهدف التربوي الأساسي للتعليم الملطف يجب أن يكون تعليم الترابط من خلال الاعتماد المتبادل والمشترك بين القائم بالرعاية والفرد بحيث يتم تعليم القيمة المتأصلة في الوجود الإنساني والمشاركة الإنسانية والمكافأة الإنسانية بذلك يمكن الوصول إلى الترابط لذلك فالهدف الرئيسي للتعليم الملطف في حياة ذوي الاحتياجات الخاصة هو تعليمهم الترابط فهو رابطه تبني علي الثقة والتضامن والحب وأيضاً بالنسبة للأشخاص ذوي السلوكيات التدميرية التي تبعدهم عن الآخرين مثل الضرب، العض، الصراخ، الانسحاب فعلى القائم بالرعاية أن يعلمهم قيمة الوجود الإنساني التي بداخلهم رغم كثافة السلوكيات التي تبعدهم عن الآخرين (McGee, 1985a, pp.6-7).

د- التغيير المتبادل:

أن سيكولوجية الاعتماد المتبادل تساعدنا على الدخول في عملية التغيير المتبادل فهي عملية ترفض الخضوع والسيطرة والإذعان، وتسعي للتضامن بهذا يدفعنا إلى تأسيس معاني خاصة بالتواصل الإنساني، فالتغيير المتبادل يستفيد منه الكثير الكبار والصغار والمهمشون أصحاب المرض العقلي والمتخلفون عقليا. ولكي نضمن التغيير المتبادل لابد من تأسيس روح المصاحبة والألفة التي تقوم على الحوار، ثم علينا أن نختار الأوليات الأولى المسببة للتغيير ونتناولها بالوصف والتعبير ولكي يحدث التغيير المتبادل لابد من حدوث التناغم والانسجام بين الفرد والقائم بالرعاية ولكى يساعد على حدوث الاندماج أيضاً (McGee, 2001, p.77).

و- المجتمعية والمصاحبة:

المصاحبة والمجتمعية يدوران حول مجموعة من القيم هي الأمن والاندماج والحب (محبوباً ومحباً) فلا نستطيع فهم المصاحبة أو المجتمعية إلا من خلال هذه القيم والأحاسيس الأربع، فهذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ييسر عملنا في دائرة الأصدقاء، وليس هذا بالعمل السهل فلا بد من إيجاد الطرق الجيدة للتحرك في اتجاهها للتفاعل مع الآخرين (McGee, 1998, p.108).

هـ- الالتزام:

إن إلتزام القائم بالرعاية في تعميق علاقته بالشخص يساعده على تنمية الشعور بالثقة، وهذا يقوده إلى تدعيم القواعد الأخلاقية والمعنوية عند الشخص، وعموما الالتزام هو اتجاه معنوي يعتمد عليه تعليم الآخرين الشعور بالأمن، والحب أولاً معني كالقائمين بالرعاية ثم مع الآخرين وهـــذا يرتكز على العلاقة مـــــع الآخرين وعلى المصاحبة والاندمـــــاج معهم (McGee, 1998, p.11).

فالتعليم الملطف يركز على أربع أهداف أساسية هي تعليم الآخر كيف يشعر بالأمن والحب، وإنه محبوب، والاندماج معنا فهذا يتعلمه الشخص من خلال تكرار أفعال الحب معه. والقائمين بالرعاية تعلموا كيف يستخدموا وجودهم الإنساني من خلال أيديهم كلماتهم وأعينهم وهي أدواتهم الأولية في التعبير الداخلي عن الحب اتجاه الآخرين (Gentle teaching international,Denmark, p.2004).

2. المشاركة الإنسانية:

يرى ماكجي إنه بدلاً من التركيز على التخلص من السلوكيات المشكلة التي يقوم بها الآخرون يركز القائم بالرعاية على تعليمهم الشعور بالأمن والحب وذلك بالاندماج معهم وغرس الثقة فيهم ويصبحون منخرطين منشغلين، فالتعليم الملطف يعني أولاً شعور المرء بالأمن وليس القلق في أن يتخلص من السلوكيات المشكلة له (McGee, 2001, p.2).

إن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والأفراد الذين يعانون من بعض السلوكيات الاعتراضية يتم تعليمهم في إطار وسياق البيئة الموجهة نحو التعليم وذلك أن يكون اكتساب المهام والمهارات منظم في مواقف تشمل البيت أو الفصل الدراسي، أو مكان العمل ولأن التعليم الملطف يركز على المشاركة الإنسانية وييسر التفاعل الإنساني فعندما تستخدم المهام بهذه الطريقة فإن الأفراد يتعلمون المهارات وكما يتعلمون أيضا أن التفاعل والمشاركة يؤذيان إلى المكافأة، فالقائم بالرعاية يضع خططاً تشمل تعليم المهمة أو الاستجابة المتوقعة وجدول التعزيز، وتوقعات الأداء، فهذه لا يجب أن تحكم عملية التعلم بمعنى أن القائم بالرعاية عليه أن يتوقع أن أداء الفرد من الممكن أن ينحصر بين الارتفاع والانخفاض وبين المد والجزر ولذلك فالقائم بالرعاية مسئول عن تسهيل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتيسير التفاعل الإنساني ومنح التقدير المتبادل والبحث عنه (McGee et al, 1987, pp. 46-47).

3. المكافأة الإنسانية:

تُمنح المكافأة الإنسانية على المشاركة، وإذا لم يحدث ذلك فإن القائم بالرعاية يجعلها متاحة وسهلة المنال فالتعليم الملطف يؤكد علي الحاجة لتعليم قيمة المكافأة الإنسانية، وتتكون المكافأة الإنسانية من التفاعلات التي تتصل بالتقدير والمساواة والتقبل وهي تمثل الاتصالات التي تتسم بالتقدير والتي نجريها مع الآخرين، فيجب أن يعرف الفرد أن أى استجابة مرتبطة بالتقدير والقيمة فالمكافأة الإنسانية يجب أن تصبح ذات قيمة كبيرة عند جميع الأفراد، والهدف الأساسي في التعليم الملطف هو كيفية تعليم المكافأة وليس منح المكافأة أو عدم منحها ، ويتم تعليم قيمة المكافأة بنفس الطريقة التي يتم بها تعليم المفاهيم والمهارات الأخرى فالقائم بالرعاية يحدد متي يتم تعليمها، وكيفية إطفاء مكافآت معينة أخري، و إلى جانب هذا يتم منح المكافأة كنوع من الثواب على المشاركة والتفاعل على جانب أن يتم منع السلوك غير المرغوب فيه بقدر المستطاع مـــــع تحويله إلى أشكـــــال يمكن مكافأتها مـــــن المشاركة والتفاعل لذلـــــك يجب أن تنظم البيئة بطريقة تجعل الاستجابات المرغوبة أسهل وأيسر مـــــن الاستجابات غير المرغوبة (McGee et al, 1987, pp. 48-54).

استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف:

انطلاقاً من الفلسفة العامة للتعليم الملطف (الحاني) اشتق أنصار التعليم الملطف مجموعة من الاستراتيجيات ولكن الاستراتيجية الإجمالية في هذا الأمر هي أن نقوم أولاً بتدريس قيمة الوجود الإنساني، وهو الذي يقضي بدوره للمشاركة ثم للمكافأة (الثواب) ولكي يتم ذلك من المهم جدا أن يكون القائم بالرعاية يحب ويحترم العميل حيث يكثف ويكرس جهده لترسيخ عملية تعلم الثواب أو المكافأة، وقد يستغرق ذلك عدة أسابيع وقد يطول لشهور ، واستراتيجيات وفنيات التعليم الملطف تعكس هدفه في إحداث المشاركة والتقدير فطريقة التدخل مهمه ولا تقل أهميها عن سبب التدخل فشعور الفرد بالتفاعل الإنساني مهم، ونجد أن الوضع القيمي الذي يتسم بالإنسانية والتحرير يمنح هذه الاستراتيجيات حياة ومعنى، فالأفعال الملحوظة هي التي تعكس القيم والمثل والأهداف وتشمل الطريقة أو الأسلوب الإجراءات التي يتبعها القائم بالرعاية في مواجهة التحديات التي تواجهه وأثناء عملية الرعاية لكى توصل للفرد من نحن وماذا يمثل وجودنا (McGee et al, 1987, pp. 63-64).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أشار ايفانز Evans (1991) إلى أن التعليم الملطف يستخدم تكنيكات من الواضح ارتباطها مع تحليل السلوك التطبيقي بما في ذلك التعزيز، والتشكيل وترتيب البيئة، الانطفاء، التجاهل، إلا إنه يختلف مع تحليل السلوك التطبيقي في مدى تقديره لأهمية المكافأة الإنسانية والثواب، إما عن أنماط التدخل التقليدية فقد عدلها التعليم الملطف إلى (التجاهل/المقاطعة، إعادة التوجه، الإثابة أو المكافأة) بالإضافة إلى فاعلية التعليم الملطف فيما يختص بموضوع الترابط مع الفرد بغض النظر عن درجة الإعاقة، وقدرة التعليم الملطف على توظيف فنية التعليم بتلاشي الأخطاء (Polirstok et al, 2003,p. 50).

الاستراتيجيات الأساسية في التعليم الملطف:

1- تجاهل_إعادة التوجيه _المكافأة:

ويقصد بتلك الخطوات الثلاث أن تحدث كعملية ديناميكية نشطه وليس حدوثها كعناصر ومكونات منفصلة حيث ينبغي أن تحدث عملية تجاهل أو مقاطعة السلوك في زمن لا يستغرق ثوان معدودات تفضي إلى عملية إعادة التوجيه نحو نشاط أو مهمة إيجابية حيث يمكن للثواب أو المكافأة أن تحدثا بحرية وسهولة ويسر (McGee et al, 1987, p.86).

وتعتبر فنية التجاهل (التجاهل/المقاطعة – إعادة – توجيه ثواب ومكافاة) وفنية (التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة) من أهم فنيات التعليم الملطف وأكثرها استخداماً، فهذه الخطوات في كل فنية متصلة والمكافأة هي أهم خطوة من الخطوات، وهي أيضا النهائية والقائم بالرعاية عندما يقدم المكافأة يزداد احتمال حدوث السلوك الملائم، ويقل احتمال حدوث السلوكيات المشكلة وفي البداية يكون الثناء اللفظي أو الحسي ذا تأثير محدود أو عديم التأثير (McGee, 1985c, p. 20).

أ- التجاهل:

كيف تتجاهل السلوكيات الملهية أو المقاطعة فهذا يعني تجنب الانتباه السلبي أو العقاب أو التقييد الذي يحدث بصورة نمطية تقليدية أثناء التفاعل السئ أو غيره التوافقي أو على الأقل تحجيمه وجعله عند حده الأدنى، ولا يعني مطلقا تجاهل الشخص ذاته، وأن الهدف من التجاهل هو محور السلوكيات الاعتراضية والحد من قوتها أو تصغيرها وتشمل عملية التجاهل تجنب التهديدات، أشكال التأنيب، والتعنيف بقسوة، والاحتقار، وتجنب عبارات تدل على القواعد أو العواقب المترتبة بالإضافة إلى عدم استخدام الأنباءات اللفظية أو غيره اللفظية (الإيحائية) أو محايدة أو سلبية نحو السلوك ثم يعاد توجهه الشخص فوراً نحو مهمة يمكن أن تحدث فيها المكافأة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والثواب (McGee et al, 1987, p. 87).ومن المهم أن نتجاهل السلوكيات الملهية دون أن نُقوم شيئاً، ودون أن نتواصل بصرياً مع الفرد، وعملية التجاهل تخدم التعلم حيث يتعلم الفرد أن القائم بالرعاية سوف يظل موجوداً ولا يعاقبه ولا يوبخه وسيظل معه في علاقة تتسم بالإنسانية (McGee et al, 1985a, p. 9).

ب- كيفية إعادة التوجيه:

إن عملية التوجيه هي العنصر الرئيسي في عملية التعليم الملطف، فهي تركز الانتباه على بدائل مقبولة لاستجابات غير ملائمة وهي أيضاً توصل رسائل مفادها أن الاستجابة غير الملائمة ليس لها تأثير، وعديمة النفع وذلك مع توفير معلومات واضحة عن الاستجابة البديلة. وإنها سوف تثمر في صورة تفاعل يثاب ويكافئ عليه، فإعادة التوجيه توضح للفرد أن فرص المكافأة لم تنته وأن المكافأة سهلة المنال ومن المهم عند إعادة التوجيه استخدام إشارات وإيماءات قليلة جداً، كان تكون غير لفظية مثلاً، وعملية إعادة التوجيه تتطلب محاولات عديدة تتسم بالصبر والأناة ، وينبغي على المربي أن يقوم بالعون والمساعدة ويتسم بالمرونة في إعادة توجيه الفرد للمهمة فعملية إعادة التوجيه يمكن أن تتغير بتغير الموقف أو المهمة التي يتعلمها وإن فشلت المحاولات الأولي فإنها تفضي إلى حدوث الاستجابة فعلى المربي تكرار المحاولات وذلك باستخدام لسلة هرمية من المحثات والمحفزات كالإشارة أو لمس مادة التعلم أو وضعها بالقرب من العميل ويجب أن تكون هذه المحثات محددة ومتسقة وغير متنافرة ويجب أن تكون العملية كلها إجمالاً مختصرة وموجزة قدر الإمكان ، وذلك لمنع الشخص من الحصول على الثواب والمكافأة للمجاملة ولكن للمشاركة. ومن الخصائص العامة لعملية إعادة التوجيه هو اختيار أسلوب التوجيه وهذا يقرره القائم بالرعاية فمثلا هل يكون توجيه الفرد نحو المهمة باستخدام استجابات لفظية وسيكون ذا فائدة وإعادة توجيه الفرد باستجابات غير لفظية أفضل (McGee et al, 1985b, p. 11).

جـ- كيفية الثواب والمكافأة:

ويكون ذلك باستخدام وسائل لفظية أو غير لفظية مفيدة لتوصيل إحساس السعادة والسرور، فسلوكياتنا هي الإشارات الخارجية الظاهرة لموقفنا القيمي وهي التي تحدد نجاح العلاقة التفاعلية مع الآخر ويجب أن نربط العلاقة التفاعلية هذه بتواصل الاشتراك في التقدير، فهذا التحليل يساعدنا على معرفة الطريقة التي يستجيب بها الفرد للمكافأة فهناك أناس يتعلمون بالمكافأة بسرعة وآخرون لا يستجيبون على الإطلاق وإما عن المكافأة المادية المحسوسة كالشكولاتة أو غيرها من أغذية محببة فإنها لا تساعد على تعليم قيمة الثواب الاجتماعي الذي هو هدف من الأهداف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأساسية في التعليم الملطف فأنت تختار أن تكافئ أو تثيب عند نقطة معينة. أو حتى عند جميع النقاط في مهمة ما، وقد تكون الإثابة هي المبادرة أو المشاركة أو الإكمال أو الإتمام.

2- المقاطعة/التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة:

وتستخدم هذه الاستراتيجية نفس مكونات استراتيجية التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة، ولكنها تضيف مكونا رابعاً هو المقاطعة، وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما يكون التجاهل بمفرده غير كاف لوقف السلوكيات، ويوجد احتمال تدمير الممتلكات أو إيذاء الذات أو إلحاق الضرر بالآخرين. وعندما يقوم القائم بالرعاية بالمقاطعة فإنه قد يصد الفرد لمنعه من إيذاء الذات والآخرين ويستمر في الحديث معه بصوت هادئ ينم عن العناية والرعاية والأمان والاهتمام (Kohl, 1995, p.17).

وأكد أنصار التعليم الملطف أن المقاطعة تستخدم لمنع الفرد من إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين وتدمير الممتلكات، ولهذا ينبغي أن تحدث بلطف، والفكرة الرئيسية هنا هي إعطاء أقل قدر ممكن من التقدير للتفاعلات التخريبية والمقاطعة تكون مصحوبة دائما بإعادة التوجيه كما إنها تتطلب المراقبة التي تتسم بالحذر، وينبغي أن تكون حدثاً نادراً وهي ليست فنية تستخدم بمفردها _ إنها تمثل مكونا تدعيمياً من مكونات نموذج: التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة.

ومن الطرق المستخدمة لمنع وتخفيف السلوكيات غير المرغوبة:

1- تحديد المقدمات السلوكية:

إن تحديد المقدمات السلوكية التي تسبق سلوكيات المقاطعة تعتبر أحد الطرق المستخدمة لمنع بداية السلوك غير المرغوب، وقبل بداية ظهور السلوكيات التدميرية أو غير المرغوبة غالبا ما يصدر الشخص بعض الإشارات التي تدل على حدوث ثورات عنيفة أو سلوكيات سيئة فإذا استطاع القائم بالرعاية تحديد هذه السلوكيات، فيستطيع القائم بالرعاية أن يمنعها قبل أن تظهر وتتصعد.

2- التنظيم البيئي:

ويقصد به إعداد وترتيب الموقف المادي بطريقة تزيد من فرص تعلم المشاركة والمكافأة وذلك بمنع حدوث السلوكيات غير التكيفية وعن طريق التنظيم البيئي نستطيع أن نقلل من حدوث السلوكيات غير التكيفية ونزيد من التفاعلات الإنسانية، والتنظيم البيئي يشمل ترتيب قطع الأثاث، موقع الشخص بالنسبة للقائم بالرعاية، سهولة الوصول إلى المهمة أو المواد المستخدمة، سهولة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوصول إلى أبوب النوافـــــــذ، فينبغي أن يكون التنظيم طبيعي ومـــــرن (McGee et al, 1987:98-100).

3- التعليم في صمت:

فعندما يكون الطفل منهمكا في نشاط تعليمي ينصح باستخدام التعليم في صمت ويعني التوقف عن التدعيم الإيجابي (المدح) أو العقاب (النقد) ما دام الطفل منهمكاً في نشاط معين لأن في بعض المواقف يكون الاتصال اللغوي بالطفل معبرا عن الطلبات والأوامر والحاجات فالتعليم في صمت يعتبر بديلاً لكثير من الأخطاء اللفظية في الاتصال والتعامل مع الطفل (عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993م، ص ص268-269).

4- الإثارة الدقيقة الحذرة:

إن الإفراط في الإثارة يؤدي إلى الارتباك ومن الأفضل توجيه الفرد نحو المهمة بطريقة غير لفظية، وينبغي تقديم الحوافز للفرد لتشجيعه على المشاركة لمواصلتها واستمرارها وليس لمجرد إكمال المهام (عبد الله، 2003م، ص ص118-119).

5- استخدام المهمة كوسيلة:

لكي تصبح إعادة التوجيه أسلوباً تعليمياً، فالمشاركة الإنسانية التي تحمل معني التفاعل الإنساني يجب أن تكون متاحة وسهلة حتى يسهل الانخراط فيها وإذا كان الشخص لا يتعلم المهمة: (McGee et al 1987, p. 112)

- أعد تحليل المهمة.
- حاول تبسيط المهمة.
- استخدم سلسلة متتالية تيسر خطوات المهمة.
- وفر المعاونة الأولية.
- ركز على الثواب والمكافأة كهدف أساسي للتدريس والتدريب في المرحلة الأولي لعملية التعلم.
- أنظر إلى العمل أو المهمة هو سهل أم ممل يبعث على الضجر.

6- الاحتفاظ بالتركيز التفاعلي:

ينبغي على القائم بالرعاية أن يكون واعياً بموضوع تركيزه وهو تعليم المشاركة والمكافأة، فإن هدف القائم بالرعاية هو تعليم الألفة والترابط وتعليمه قيمة الاعتماد المتبادل فيستخدم طرق تساعده

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على إحداث المشاركة بحيث يمكن أن يقـــــوم بتعليم معنى المكافـــــأة الإنسانية (عبد الله، 2003م، ص13).

الفنيات التدعيمية للتعليم الملطف:

1- التعليم دون خطأ أو بتلاشي الأخطاء:

هذه الفنية ترتكز على ضبط المثير ويعني ترتيب الخطوات المؤدية إلى تعليم واكتساب المهمة، بهذا يصل احتمال النجاح إلى 1% بقدر المستطاع، والهدف من فنية التعليم بتلاشي الخطأ تقليل الأوامر والمطالب المرتبطة بالمهمة بجعلها سهلة (McGee, 1985c, p.22).

حيث أن تعليم المهارات في خطوات متتالية يسهل اكتسابها، وعلى القائم بالرعاية توفير المساعدة الملائمة لتجنب الأحكام فهي تسهل مشاركة الفرد ويمكن عن طريق إعداد واكتساب المهارة يتعلم المكافأة (Kohl, 1995:p.14).

هذا التكتيك يشمل بناء وتركيب مهمة لضمان تحقيق نتائج مفضلة فمثلاً إذا كان على الطفل أن يتعرف على شوكة الطعام في مهمة تصنيف أدوات المائدة فأنه باستطاعة القائم بالرعاية أن يضع يده على مقابض تلك الأدوات، وسوف يزيد ذلك من احتمالية النجاح في التعرف على الأدوات، والتعليم دون خطأ يعيد تركيب وتكوين عملية التعلم كى يتعلم العميل من النجاح ويتجنب الفشل والإخفاق، وعندما يتحسن مستوي الكفاءة في أداء المهام يمكن تلاشي وتجنب المعاونة والمشاركة المباشرة من جانب القائم بالرعاية (Steel, 1995, p. 6).

2- المتغيرات البيئية:

هناك عوامل يجب ضبطها قبل التفاعل الإنساني مع الفرد مثل المكان الذي نجلس فيه وطريقة وقوفنا وطريقة اقترابنا من الفرد وكلامنا له ولمسنا له، درجة حرارة الحجرة، ومستوي الإضاءة فالهدف من ذلك هو جعل البيئة المحيطة بالفرد هادئة قليلة المثيرات التي قد تشته ، وبذلك تزداد فرصة مشاركة الفرد (Kohl, 1995, p.14).

3- تحليل المهمة:

أشار ماكجي وآخرون إلى أهمية تبسيط المهمة وذلك بتجزئتها إلى خطوات متتالية، حتى يسهل اكتسابها ويجب توفير المعاونة والمساعدة في ذلك وإن لم يتعلمها الفرد فعليك أن تنظر إليها مرة أخرى وربما تكون المهمة مملة أو تبعث على الضجر والضيق فعليك أن تعيد تحليلها وتبسيطها (McGee et al, 1987, p. 110).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذه الفنية تقوم على تجزئة المهام إلى أجزاء تسهل السيطرة عليها وبالتالي تزداد فرص مشاركة الفرد في النشاط وتزداد فرصة النجاح في الأداء على المهمة وبالتالي يحصل على المكافأة وهذه الفنية مرتبطة بفنية التعلم دون خطأ (Khol, 1995, p.14).

4- خلق فرص وبدائل للاختيارات:

هذه الفنية تتطلب من القائم بالرعاية أن يعرض كثيراً من فرص الاختيار أمام عملائهم، فهذا يمكن أن يمد الفرد بشعوره بالقوة والحرية في الحياة، فمساعدة الفرد على الاختيار تجذبه نحوك كالمشاركة هذا على عكس ما يحدث في الأنظمة المجدولة للعمل الموجودة داخل مؤسسات الرعاية فهذه القيود تفضي إلى الشعور بالغضب والإحباط (Steel, 1995, p. 6).

5- المشاركة التعاونية:

تهتم هذه الفنية بتيسير التفاعل بين القائم بالرعاية والفرد حيث تتيح الفرصة لدخول الفرد في مهمة ذات معنى مع توفير المساعدة الضرورية لإنجاز المهمة على أساس أن المهام تجمع الأفرادة وتتيح المشاركة في أداء العمل، وبناء على المشاركة يتم التفاعل الإنساني وتكثيف الاعتماد المتبادل بذلك تتيح الفرصة لمنح التقدير والمكافأة فهذه الفنية تطلب من القائم بالرعاية أن يجلس إلى جوار الطفل لأداء المهمة ولا يعطي أوامر أو طلبات ولا أي شكل من أشكال السيطرة اللفظية وغير اللفظية (McGee et al, 1987, p. 103).

6- الحوار الذي يتسم بالتقدير غير المشروط:

وتستخدم هذه الفنية لتيسير استثارة التقدير، تبادل التقدير ، ومنح التقدير، ويجب على القائم بالرعاية أن يستمر في الحوار أثناء التدريب على المهمة أو النشاط (Kohl, 1995, p. 16).

فقد أشار ماكجي (2001م) إلى أن الحوار هو أدق تعبير عن الحب غير المشروط فعندما لا نستطيع أن تتواصل مع غيرك بالأفعال فعليك بالكلمات فالحوار يعطي معنى للعلاقات الحميمة التي تساعد على الاندماج والمشاركة (McGee, 2001, p. 59).

7- منظومة المساعدة:

فهذه الفنية تعني البدء في التعليم مع الشخص بدرجة عالية من المساعدة للتأكد من النجاح يبدأ القائم بالرعاية في خفض وتقليل درجة المساعدة بطريقة منتظمة حين يتأكد من حسن الأداء على المهمة، وعلى القائم بالرعاية أن يكون على استعداد تام في أي وقت لتقديم المساعدة مرة أخرى وذلك بغرض إعادة توجيه الفرد وإعادة المكافأة (Khol, 1995, p.16).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8- منظومة المكافأة:

فهذه الفنية تعني بدر القائم بالرعاية في تعليم المكافأة بدرجة عالية. وعندما يتأكد من أن الفرد قد تعلم الثناء اللفظي والثناء الحسي والإيمائي يبدأ في خفض درجة المكافأة وبسرعة وبطريقة منتظمة مع استعداد تام في أى وقت لتقديم المساعدة بغرض إعادة التوجيه وإعادة المكافأة (McGee, 1985c, p.26).

9- ضبط المثير:

وهذه الفنية ترتيب المهام، ضبط المواد، قوة المهمة، صلابة المهمة، وصعوبتها، فهي تهتم بالعوامل المؤثرة على الأداء. وتفترض إنه من الممكن زيادة احتمال الأداء الصواب وزيادة المكافأة عليه من خلال ضبط المتغيرات المرتبطة بالمهمة، وتنظيمها واستخدام وسائل توفير معلومات منها أو تسلسل الأدوار عليها (المهمة) أو استخدامات المهمة فهذا يمكن أن يؤثر على احتمال النجاح في الأداء وبالتالي تزداد فرصة المكافأة (McGee, 1985c, p. 86).

10- التشكيل:

فنية تعليمية أساسية تستخدم في التعليم الملطف حيث يسمح بمكافأة الاقتراب الناجح من الاستجابة المستهدفة. والجانب الهام في عملية التشكيل هو إنها تسمح بجرعات كبيرة من المكافأة على استجابات أقل من درجة الإتقان. ويعتبر هذا المزيج من المكافأة أكثر طيبة ورقة ويوفر فرصا كبيرة لتعلم المكافأة، وبهذه الطريقة تصبح عملية التعلم موجهة نحو المكافأة بدرجة كبيرة. وبناء على هذا فهذه الفنية تتجنب مواقف عدم النفور التي تحجب المكافأة وبتسهيل المهمة وطلب مستويات بسيطة من الأداء تصبح المكافأة سهلة المنال ، ويزداد توقع سلوك أكثر دقة وبينما يتكرر حدث المهمة بنجاح ، ويقترن بمكافأة مناسبة يستطيع القائم بالرعاية عندئذ أن يجعل المهمة أكثر تعقيدا وأن يقلص ويقلل من درجة المكافأة (عبد الله، 2003م، ص ص 124- 125).

11- الإطفاء:

الإطفاء فنية متناسقة ومتناغمة مع التشكيل حيث تتطلب المهام الجديدة قدر معقولا من المساعدة من جانب القائم بالرعاية تجاه الفرد، ليستطيع أن يكمل النشاط أو المهمة وبينما تتم مكافأة الاقتراب الناجح أثناء عملية التشكيل فإن الفرد لا يحتاج إلا قدرا أقل وأقل من المساعدة من قبل القائم بالرعاية، وتتم إزالة المساعدة بالتدريج بينما يصبح الفرد أكثر استقلالاً في المهمة، وربما تكون هناك حاجة لزيادة المكافأة من أجل الاحتفاظ باستجابات تيسير الاحتفاظ بالمهمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والاستجابات التي تتلقي المكافأة، ولا سيما عندما تتم مواجهة صعوبات في الاحتفاظ بالسلوك الملائم ومع ذلك يتناقص تقديم المكافأة مع الزمن (عبد الله، 2003م، ص ص 125- 126).

ويري الباحث أن التعليم الملطف طريقة قد اعتمدتها النظرية التربوية الإسلامية منذ قرون، بل لا نبالغ إذا قلنا إن رسول الله صلى الله عليه وسلم قد وضع أسس هذه الطريقة العلاجية بوضوح تام وأصل أصولها وقعد قواعدها وبين طريقة تطبيقها، فقد أوصى النبي صلى الله عليه وسلم بالرفق وأمر به ودعا إليه فقال في الصحيح: "ما كان الرفق في شيء إلا زانه وما منع عن شيء إلا شآنه"، وقد كان صلى الله عليه وسلم يحب الرفق في أمره كله، وقال صلى الله عليه وسلم لعائشه كما في صحيح البخاري: ياعائشه إن الله لا يحب القول الغليظ، وقد جرب النبي صلى الله عليه وسلم تجربة تربوية ناجحة يحكيها لنا تابعه الصحابي الجليل أنس بن مالك الذي صار من أهم الشخصيات الإسلامية العالمية المؤثرة بعد ذلك، يقول أنس: "لقد خدمت النبي صلى الله عليه وسلم عشر سنين، فما قال لي عن شيء فعلته لم فعلت ذلك ولا عن شيء لم أفعله لم لم تفعل ذلك، ولم يعبس في وجهي قط ".

فسَعادة الطفل تتحقَّق في التعامل الصحيح مع نفسه وليس مع جسده ، بثوبٍ جميلٍ يرتديه ، أو حُلِيٍّ يتزيَّن بها، أو مَظهر جذَّاب يحصل عليه ، ويتخلص الطفل من الألم حين يمتلك الوقاية من الإصابة بالأمراض النفسية، كالغيرة والعناد والكذب .ويجدر بالوالدين امتلاك الوعي اتِّجاه هذه الحقيقة التي جعلها الإسلام من الواجبات عليهما لما فيها من أثرٍ كبير على المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: الخبرة الصادمة:

مقدمة:

تعد الخبرة الصادمة موقف يحرك العوامل الساكنة ويستفز ما لدى الإنسان من عقد وانفعالات ودوافع مكبوتة، وكلما كانت الخبرة الصادمة عنيفة كان تأثيرها في إحداث المرض شديداً ولكن تأثير الخبرة الصادمة يتوقف على معناها بالنسبة للفرد وتفسيره لها على أساس مستوي نضجه، وعلى أساس مشاعره الداخلية وعلى أساس الطريقة التي يعالج بها الأشخاص المحيطون به هذه الخبرة، وحيث أن خبرة واحدة لا تؤثر في بناء الشخصية، ولكن تكرار الصدمات يصدعه والانفجار ينسفه (غريب وآخرون، 2008م، ص39).

وغالباً ما تتضمن الأوضاع المشحونة بالنزاعات المسلحة والقلاقل أحداثاً صادمة للسكان، فالناس الذين يعيشون تحت الحصار والاحتلال أو الأشخاص المهجرون أو اللاجئون معرضون بدرجة كبيرة لخبرات تؤثر في حياتهم أو تهددها مرات عديدة ومع أن ردود الفعل الآلية للخبرات المتكررة للصدمة النفسية تبقى هي نفسها، فإنه بمرور الوقت يطور الأفراد توقعات بإنشاء جدار نفسي للحماية الذاتية ضد مزيد من الإيذاء الشخصي والتدمير الذهني، فهم يكبتون ويكبحون مشاعرهم ويعبرون بشكل ظاهر عن غضبهم بشأن العجز والإذلال ضد الآخرين أو ضد ذواتهم، ولقد لوحظ وجود تزايد في أنماط السلوك العدواني والتخريبي لدى المجتمع المدني في البلدان التي تعصف بها الحروب، وأن ضحايا الصراع المسلح طويل المدى من المدنيين قد يستجيبوا بطرق مختلفة، فبعضهم يستجيب بطريقة عدوانية وبعضهم بطريقة انسحابيه، وتتمثل ردود فعل الأطفال لما بعد الصدمة النفسية كما حددها مكتب اليونيسيف في شكاوي جسمية واكتئاب وقلق، وانسحاب ومخاوف مرضية ومشكلات في النوم وفي التركيز وفي المدرسة ووفقدان مهارات تم اكتسابها حيث مشاعر الذنب وكذلك الاضطرابات اللاحقة للصدمة النفسية (اليونيسيف، 1995م، ص27).

وتعتبر الأحداث التي تخلف صدمة نفسية، وتؤدي إلى رعب ما بعد الصدمة تكون شديدة وغير عادية، وعادة ما تكون هذه الأحداث المفاجئة، وتعتبر خطراً على النفس أو الآخرين، والتي تفوق قدرتنا على الاستجابة (Schiraldi, 2009, p. 3).

تعريفات الخبرة الصادمة:

- **الخبرة لغة:** خبر، وخبر الشيء: علمه عن تجربه.

تخابراً: خبر كل منهما الآخر، اختبر الشيء: جربه وامتحنه، الخبر: التجربة والاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقال: صدق الخبر، أى إن الاختبار بالمشاهدة أثبت الخبر المسموع، المختبر: مكان معد للاختبارات والتحليلات الكيماوية وغيرها.

الخبير جمع خبراء، وفي اصطلاح المحاكم: هو صاحب خبرة يعين للتدقيق في مختلف الأمور التي تتعلق بشتى القضايا.

المخبر ولمخبرة والمخبرة: إدراك الشيء بالاختبار لا بالنظر (المنجد، 1986م، ص167).

- **الصدمة لغة:**

الصدم ضرب الشيء الصلب بشيء مثله وصدماً صدمة، وضربه بجسده وصادمة فتصادما، واصطدما وصدمة ويصدمه صدماً والتصادم: التزاحم، والرجلان يعدوان فيتصادمان أى يصدم هذا وذلك الجيشان يصطدمان ويقال الصبر عند الصدمة الأولى أي فور وقوع المصيبة وحموتها (ابن منظور، 2003م، ص388).

- **الصدمة النفسية اصطلاحاً:**

مصطلح الصدمة النفسية يستخدم ليشير إلى أيّ حدث أو مجموعة من الأحداث التي يتعرض لها الفرد خلال حياته، ونتيجة ظروف خارجة عن إرادة وسيطرة الفرد كالحروب والكوارث الطبيعة والإصابات الجسدية الخطيرة وحوادث الطرق والحرمان العاطفي والفقر والتعرض للاغتصاب والخطف والانفصال المفاجئ عن الوالدين (Thabet, 1996, p. 73).

ويعرفها (Qouta, 2000, p. 10): هي "استجابة الكائن الحى عقب تعرضه لحادث يشعر فيه بالعجز وعدم القدرة على التحكم، وتتميز الخبرات الصادمة بالسياق الفلسطيني بأنها مباشرة وغير مباشرة ، كما وأنها مستمرة".

وعرفها (كوفيل، وزملاؤه، 1986م، ص163) بأنها أحداث وتجارب أو خبرات مر بها الشخص وقد لا يظهر تأثيرها فوراً بل في مراحل لاحقه من حياة الإنسان.

وقد عرفها (سمور، 2006م، ص274) بأنها التفاعل أو الاستجابة بشكل غير طبيعي لحدث يهدد الحياة ويعرضها للخطر سواء مباشر بالإصابة جراء الضغط المؤلم أو غير المباشر بمشاهدة الحدث الضاغط للشخص هو شعور مؤلم للنفس أو الجسم).

كما وعرفها (Mitchell & Everly, 1995) "بأنها حادث يخترق الجهاز الدفاعي لديه، ومع إمكانية تمزيق حياة الفرد بشدة وقد ينتج عن هذا الحادث تغييرات في الشخصية أو مرض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عضوي إذا لم يتم التحكم فيه، والتعامل بسرعة وفاعلية وتؤدي الصدمة إلى نشأة الخوف العميق والعجز والرعب (الشرافي، 2012م، ص36).

ويرى (Pearlman & Saakvitne) إن الخبرة الصادمة خبرة فردية تهدد الحياة والسلامة الجسدية، أو تكون مجتمعة بالأحداث أو بالظروف الدائمة، وتعرف أيضاً على أنها تعرض الفرد لحدث صادم سواء أكان بواسطة التهديد الجسدي أو النفسي أو التعرض الفعلي للموت أو إصابة الفرد نفسه أو الآخرين ، ويشمل ذلك الخوف الشديد والشعور بالتوتر الشديد، أو الشعور بالعجز والرعب (جامعة القدس المفتوحة، 2009م، ص.35)

والخبرة الصادمة بهذا المعنى حدث في حياة الإنسانية، أو تجربة معاشه تؤدي خلال فترة وجيزة لزيادة حدة كبيرة من الإثارة تتحدد تبعاً لشدتها أو للعجز الذي يجد المرء نفسه فيه (ضعف الأنا وقوته)، وبحاجتها (الصدمة) أو محاولة خفض الحصر الناجم عنها بحلول يئوسة ملونة تنتهي إلى الفشل في بعض الأحيان، مما يضطر الأنا للقيام بدفعاته لواجهتها وتختلف الدفعات تبعاً لقوة الأنا وطبيعة التثبيتات، وتوقفات مرحلة النمو العامة وقد تكون آثار الصدمة النفسية مؤقتة في حين إنها تستمر لدى البعض مما يجعلهم في حاجة إلى العلاج النفسي لتخطي آثارها السلبية على شخصياتهم وذلك بناء على مدى صلابة الجهاز النفسي واستعداده لدى كل فرد (عبد القادر، 1993م، ص427).

وقد عرفتها ريتشمان Richman بأنها: الحدث السريع والخطير الذي يكون خارج نطاق التحمـــــل ويؤدي إلى صعوبـــات في الرجوع إلى الحالـــة الطبيعية السابقة للحدث (زقوت، 2000م، ص10).

ويقول ثابت إن الخبرة الصادمة هى عبارة عن ذلك الحدث الخارجي والفجائي والشديد والذي يترك الطفل مشدوداً، ويكون هذا الحدث خارجا عن نطاق تحمل الكائن البشري، ويمكن أن تكون هذه الخبرة فردية أو جماعية، ويمكن أن تكون الخبرة لمرة واحدة أو لعدة مرات، ويمكن أن تكون الخبرة الصادمة إما ناتجة عن كوارث طبيعية خارج طوع الإنسان مثل: الأعاصير، البراكين، الزلازل، الحرائق، والعواصف الثلجية، أو يمكن أن تكون من عمل الإنسان مثل: حوادث الطائرات والسيارات، الحوادث الصناعية، الحروب، التعذيب، الاغتصاب، ومشاهدة الآخرين وهم يعذبون (ثابت،1998م، ص.1)

كما عرفتها الرابطة الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM-IV): التعرض لحادث صدمي على نحو مفرط الشدة متضمنا خبرة شخصية مباشرة لهذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحدث الذي ينطوي على موت فعلي، أو تهديد بالموت، أو إصابة شديدة، أو غير ذلك من التهديد للسلامة الجسمية، أو مشاهدة حدث يتضمن موتاً فعلياً أو إصابة، أو تهديداً لسلامة الجسم لشخص آخر، أو أن يعلم عن موت غير متوقع أو نتيجة لاستخدام العنف، أو عن أو ضرر شديد، أو تهديد بالموت أو الإصابة و مما قد وقع لعضو من أعضاء الأسرة أو لبعض الأصدقاء المقربين (American Psychiatric Association, 1994, p. 24).

ومن خلال ما ورد من تعريفات للصدمة النفسية، يخلص الباحث بأن جميع التعريفات اتفقت على أن الحدث الصادم (الصدمة) هو حدث أو مثير أو منبه يطرأ على الفرد، وهذا المنبه فجائي، غير متوقع ويؤدي إلى اضطرابات نفسية، تجعل الفرد يتجه نحو سلوك غير الذي كان عليه بحيث لا يستطيع العودة إلى سلوكه السابق للحدث الصادم، ويكون ذلك إما لمنبهات طبيعية كالزلازل والأعاصير والبراكين والفيضانات أو من صنع الإنسان كالحروب والتعذيب والقتل والاغتصاب والاعتقال وغيره.

النظريات المفسرة للخبرة الصادمة:

هناك العديد من النظريات التي قامت بتفسير الخبرة الصادمة، ومن هذه النظريات، نظرية التحليل النفسي، والنظرية السيكولوجية، ونظرية معالجة المعلومات، ونظريات التعلم، والنظرية المعرفية.

1. نظرية التحليل النفسي:

لقد قدم التحليل النفسي تاريخاً من التفسيرات عن عصاب المعارك الحربية لدى الجنود، وكان لفرويد في أوائل القرن الماضي كتاباته في هذا الشأن (مقدمة في سيكولوجيا أعصاب الحرب)، ودراسات حول (العصاب الصدمي) لدى الأشخاص الباقيين على قيد الحياة بعد خبراتهم في معسكرات التدريب النازي، ويفترض هذا النموذج أن الشدة أو الصدمة قد أعادت تنشيط صراع نفسي قديم غير محلول وانبعاث أو تجدد الرض الطفولي ينتج عنه نقوص واستخدام للآليات الدفاعية مثل الكبت والإنكار والإلغاء وينبعث الصراع من جديد حين يحدث الموقف الصادم وتحاول الأنا أن تسيطر على الموقف لتخفيف القلق، وقد أرجع فرويد سبب هذا الاضطراب إلى انبعاث المشكلات التي كان يعاني المصدوم في الطفولة، واستخدامه لميكنزيمات الدفاع للسيطرة على القلق، وأن أي مكاسب أو محفزات خارجية من بيئة الفرد كالتعاطف والمحفزات المالية هي التي تعزز هذا الاضطراب أو تديمه، وبذلك يكون فرويد قد أغفل البيئة الخارجية للمصابين وركز على شخصيته قبل الإصابة بالصدمة (أبو نجيله، 2001م، ص27).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. النظرية السيكولوجية:

حاول كل من جرين، ويلسون، ولينذزي (Green,Wilson,Lindsey)، أن يضعوا تفسيراً نفسياً واجتماعياً للصدمات النفسية، وهم يعتقدون أن مصير الصدمة يتوقف من جهة على حدتها وطبيعتها ، ومن جهة أخري على شخصية المصدوم ودور البيئة و كلما كانت العوامل النفسية والبيئة ملائمة كلما كان المصدوم قادر على تخطي آثار الصدمة واستعاده التكيف إلى حد مقبول (قوته ، 2001م، ص10).

3. نظرية معالجة المعلومات:

إن معالجة المعلومات تعتبر من أهم النظريات التى حاولت أن تفسر اضطراب ما بعد الصدمة فالأنباءات أو المنبهات تغزونا من كل حد وصوب، قسم منه يستوعبه الدماغ وتتم معالجته بشكل ترميز، حل الترميز، السلوك، بينما لا تتم معالجة القسم الآخر بشكل صحيح لأن المنبهات تكون ناقصة أو فوق طاقة الجهاز العصبي، جهاز الاستقبال كما هي الحال مثلاً في الكوارث والصدمات بحيث لا تتلائم المنبهات الخطيرة الطارئة مع خبرات الشخص ونماذجه المعرفية لأنها تتخطى الإطار السوي للتجربة الإنسانية وهذا ما يؤدي إلى حدوث التشويه والاضطراب في معالجة المنبهات وفي هذه الحالة تبقى منبهات الصدمة ناشطة وبشكلها الخام وهى تستمر في ضغطها المؤلم على الشخص الذي يحاول عبثاً أن يبعدها عن عتبة الوعي حتى يشعر بالراحة والأمان غير أن الشخص المصدوم يلجئ عادةً إلى استخدام بعض الوسائل الدفاعية السلبية مثل: النكران، التبلد، والتجنب، وهذه الوسائل تشمل السمات البارزة لاضطراب ما بعد الصدمة (يعقوب، 1999م، ص70).

4. نظرية التعلم والتشريط:

هناك نوعان من التعلم القائم على الاشتراط (أسعد، 1994م، ص96):

أ. التشريط الكلاسيكي:

الذي يدرس ردة فعل الجسم أو الكائن إزاء ضغوط البيئة (المنبهات) وفيها يكون الشخص خاضعاً لتلك الضغوط وليس له الخيار في تبديلها (بافلوف).

ب. التشريط الفاعل:

بحيث يكون فيه الفرد قادراً على التحرك والرد على منبهات البيئة بالشكل الذي يراه مناسباً، ولكن كلما كان الرد صحيحا يكون التعزيز (مكافأة) حافزاً لاستمرار العمل، والعكس بالعكس، إن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشخص المصدوم يحاول أن يهرب من المنبهات الذي تذكره بالصدمة (تجنب)، وهذه المنبهات قد أصبحت مؤلمة للشخص لأنها اقترنت مثلاً بعمليات التعذيب أو تزامنت معها. من هنا يبدو أن الماضي مؤلم (التجربة الصادقة) يستمر عبر الحاضر والمستقبل وكانت الصدمة تطغي على كل شيء بحيث لا يعود التفكير المنطقي يعمل بشكل سليم.

إن نموذج العلاج السلوكي يساعدنا على فهم الخبرة الصادقة من خلال نظرية التشريط، فالصدمات والنكبات والحروب وأعمال العنف تعتبر بمثابة منبهات مطلقه غير مشروطة تؤدي إلى استجابة الخوف، وردات فعل فسيولوجية مطلقه ويجري التعميم في استجابة الخوف إزاء المواقف والمنبهات التي ترمز إلى الصدمة، أو تشابه مع أدواتها، ويتحدث عن الإنذار المكتسب، أي أن تعميم الخوف يمكن أن ينظر إليه على أنه استجابة قد تم اكتسابها عن طريق الاشتراط.

ج. النظرية المعرفية:

إن العمليات المعرفية هى أساس فهم الخبرات الصادمة في رأي النظرية المعرفية، وإدراك للأحداث والمواقف، والأشخاص ويعتمد بشكل جوهري على ما يشكله الفرد من سير وخطط معرفية يدرك بها ومن خلالها الأشياء والمواقف والأشخاص وهذه الخطط والصيغ تتكون من مرحلة الطفولة من خلال علاقة الطفل بأسرته، فإن كانت هذه العلاقة تتسم بالاهتمام والحب والتقبل والتقدير يحكم الطفل على نفسه وعلى الأسرة والمجتمع حكماً ايجابياً ومريحاً وأمناً، ويدرك ذاته وأسرته والمجتمع في الحب والاحترام والتقدير، فإذا تعرض لخبرة صادمة أو تجربة ضاغطة من الممكن أن يتجاوزها من خلال نظرته التفاؤلية للأشياء، ومن خلال مساعدة أسرته المحبة له ومجتمعه العطوف والداعم والمساند، وإن كانت الخبرات الطفولية التي عاشها الطفل تتسم بالإهمال والرفض وعدم التقدير، فإن الطفل بالضرورة سيشعر بعدم الأمان وعدم الرضا وهنا الشعور السلبي يجعله يعطي حكماً سلبياً على المجتمع ككل (ذاته، أسرته، مدرسته، الوسط الاجتماعي)، وإن كانت الذات والأسرة والمجتمع لا تمنحه الأمن والأمان والطمأنينة فسيبالغ في توقع الخطر والشر في المستقبل وستزداد حياته تعقيداً ومن المتحمل أن يصاب اضطرابات نفسية ناتجة عن الخبرات الصادمة (العتيبي، 2001م، ص122).

وعلماء النفس عادة يحكمون على عواقب العنف من وجهة نظر الفرد الذي عاش تجربة العنف (سياسي، جسدي، تهديد، فقدان، حوادث) والدراسات النفسية في السابق اعتمدت على تفسيرات نظرية فرويد(نظرية التحليل النفسي) وبشكل جوهري وأساسي وأما ما تمت مؤخراً فاعتمدت بشكل أوسع على النظرية المعرفية، فتبعاً لفرويد (1926م) بسلوك الأمان أن أساس الخبرات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصادمة هو الشعور بالعجز فالإنسان عندما يشعر بأنه غير قادر على التصرف بشكل مناسب عند مواجهة الخطر يشعر بأنه عاجز، إما النظرية المعرفية فتربط الخبرات الصادمة أو الضغوط بالفرد نفسه والبيئة المحيطة فالنظرية المعرفية تعتبر الفرد والبيئة متداخلان فالبيئة من وجهة نظرها تزيد من قدرة الفرد على التكيف والعكس وهناك تشابه بين النظرية التحليلية والنظرية المعرفية في فهم تفسير علاقة الفرد بالبيئة وتحت الظروف الصادمة فكلاهما يعتبر العلاقة علاقة رد فعل وبأن علاقة الفرد بالبيئة تضطرب وعندما تزداد المطالب الخارجية أو الداخلية التي تقع على عاتقه فيقوم الفرد بتحريك مصادره ليصلح العلاقة ولكن هناك اختلافا بين النظرية التحليلية والنظرية المعرفية في طريقة فهم مصدر الخبرات الصادمة وفي طبيعة العمليات النفسية التي تتبع التعرض للحدث الصادم، وفي التأكيد على العوامل الاجتماعية الوسيطة، فالنظرية التحليلية ترجع الصدمة إلى الماضي أي إلى الخبرات التي تمت معايشتها في الماضي والتي قد تكون مقموعة أو مكبوتة أي إلى العجز التي قد يعود إلى الظهور مرة أخرى عند مواجهة حالة الخطر أى أن المدرسة التحليلية تؤكد الصراعات اللاشعورية والأجهزة الدفاعية لأنها من وجهة نظرهم تقرر استجابة الفرد للحدث الصادم إما النظرية المعرفية فتنظر إلى الاستجابات النفسية كاستجابات لأحداث خارجية رئيسية، وهذه الاستجابات يعتبرها علماء النظرية المعرفية استراتيجيات شعورية واعية وأنشطة يبذلها الفرد للتكيف مع الأحداث الصادمة (قوته ، 2001م، ص10).

ومن خلال ما سبق من عرض للنظريات المفسرة للصدمة النفسية يرى الباحث إنها تباينت في تفسيرها للحدث، فالنظرية التحليلية نظرت إلى الحدث على إنه حدث داخلي وأغفلت جوانب مثل (العصبية الفسيولوجية، الاجتماعية، المعرفية، السلوكية)، في حين فسرت النظرية السلوكية أن الحدث الصادم يكون نتيجة التعلم واكتساب المهارات التي من خلالها يمكن التعامل مع الأحداث، ورأت النظرية المعرفية أن الحدث الصادم يرجع إلى مدى توافق المعلومات التي تلقاها الفرد والمعلومات التي لديه، بمعني كمية الخبرات التي لدى الفرد عن الموقف الصادم، وبذلك تكون قد أغفلت شخص الفرد ومكوناته الداخلية، إما آخرون فأرجعوا الصدمات إلى علم مجرد من تدخل الإنسان وذلك من خلال الهرمونات العصبية والإفرازات التي تنتجها الغدد.

صدمات الطفولة:

تعددت الخبرات الصادمة التي يمر بها الإنسان، ومما لا شك فيه أن هذه الخبرات لها آثار سلبية تمس النمو النفسي للفرد، وتؤثر على صحته النفسية على المدى القريب أو البعيد، وتزيد من احتمال الإصابة ببعض الاضطرابات في المستقبل، بل يعتبرها البعض عاملاً مسبباً لكثير من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاضطرابات النفسية في مرحلة لطفولة مثل الاكتئاب، القلق، المخاوف المرضية، الانتحار، إدمان الكحول والمخدرات، وكرب ما بعد الصدمة، اضطراب السلوك السيئ، النشاط الحركي الزائد، واضطرابات سلوكية وانفعالية أخرى (Terr, 1991, p. 10).

وفي دراسة أجراها (Baker,1990) على الأطفال الفلسطينيين في الضفة الغربية لوحظ أن الأطفال الفلسطينيين يعانون من المخاوف، اكتئاب، اضطرابات النوم، أمراض نفس_جسمية نتيجة الأحداث التي تعرضوا لها في بيئتهم (Baker, 1990, p. 496). وفي دراسة أخرى وجد أن هناك ارتفاعاً في درجة القلق والاضطرابات النفسية الناتجة من مواقف صادمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للخبرات الصادمة الناتجة عن الإعصار(Longia., 1991, p. 135).

تأثير الحدث الصادم في المعتقدات الأساسية لدى الطفل:

من خلال تعامل الطفل مع أسرته ومع عالمه الصغير تتكون لديه صورة بسيطة عن نفسه وعن الحياة وتسمي افتراضات أساسية تتلخص في: أنه شيء محبوب من المحيطين به، وإنهم يقومون بحمايته ورعايته ولا يعرضونه للخطر، وهم قادرون على ذلك، وأن هناك منطقاً يحكم العالم وهو أن الخير دائماً ينتصر لأن الله يحب الأخيار ويحميهم ويساعدهم، فعند تعرض الطفل للحدث الصادم فإن الافتراضات أو القناعات الأساسية تتزلزل، وتتهدم في لحظة الاعتداء على الطفل أو ذويه، حيث يرى كل شيء يتغير أمام عينيه، فتهتز كل ثوابته، ويتعرض للتناثر والتشتت، وتتعرض صورته عن نفسه وعن العالم للتشوه، وبما أن تكوينه المعرفي والوجداني لم ينضج بعد، لذلك تكون الآثار عميقة ومؤثرة بشكل أكثر من الكبار، وقد يقول قائل: أن الطفل لديه لقدرة على التأقلم مع الأحداث ربما تفوق قدرة الكبار، وذلك بسبب عدم وجود تصورات جاهزة كثيرة عن العالم لديه، وبالتالي فهو أكثر تقبلاً للتصورات والأنماط الواقعة فعلا ودون مقارنتها بنمط قياس، وهذا القول صحيح من ناحية ، ولكنه من ناحية أخري يعني أن التأقلم حين يحدث في هذه الظروف فإنه يؤدي إلى تثبيت أفكار واتجاهات العدوان والانتقام وعدم الثقة في أي شيء (عودة، 2010م، ص14).

ويرى الباحث أن هناك علاقة قوية بين الأحداث التي يعيشها الأطفال وظهور لمشكلات النفسية لديهم، حيث اتفقت أغلب الدراسات على أن الأحداث الصادمة وظروف الحياة الصعبة التي يتعرض لها الأطفال أظهرت وجود مشكلات في النمو النفسي والجسمي والصحة النفسية للطفل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تأثير الصدمات النفسية والضغوط المزمنة:

تؤثر الصدمات النفسية من زاويتين رئيسيتين على الإنسان هما:

1. التفاعل الحاد للضغوط:

يعرف في الطب النفسي بأنه اضطراب عابر على درجة كبيرة من الشدة، ويحدث للشخص كاستجابة لحدث صادم مثل الحروب ويتعرض الشخص نفسه أو أحد من أعضاء أسرته أو جيرانه المقربين أو منزله للخطر أو الإصابة أو الموت، كما أن احتمال الإصابة بهذا الاضطراب يزيد إذا تواكب من إجهاد جسدي أو عوامل عضوية، وعادة يبدأ التعرض للحدث الصادم أو بعدة ويتلاشى خلال ساعات أو أيام وبحد أقصى شهر وإعراضه النموذجية تشمل القدرة على التركيز والانتباه، إضافة إلى عدم قدرته على فهم المنبهات المحيطة والتوهان، ووصول الإنسان إلى حد الذهول وقد يسبب له تهيج وزيادة في النشاط (تفاعل الهروب)، وإضافة إلى ذلك يمكن أن تبرز أعراض اضطراب وظائف الجهاز العصبي المستقل وجفاف الحلق، كثرة التبول، وتظهر هذه الأعراض خلال دقائق أو ساعات وقد يحدث فقدان ذاكرة كلي أو جزئي (زقوت ، 2008م، ص57).

كما تؤدي إلى اضطرابات سلوكية مثل العدوانية أو المعارضة وعدم الاستقرار الحركي، واضطرابات وظيفية مثل سلس البول، اضطرابات النوم، تأخير الكلام، التخلف النفسي، وتشمل أيضا اضطرابات المزاج مثل الاكتئاب، اضطرابات التخلف العقلي، والذهان والتوحد (Isa&Perfer, 2014, p. 30).

كما تشمل مظاهر الاضطراب الناشئة عن الصدمة النفسية عدم الانتظام في ضربات القلب، ظهور العرق الشديد والارتجاف مع ضيق في التنفس ويكون مصحوباً بالآلام في الصدر والبطن وغثيان وقيئ وإحساس بالدوار، وعدم الثبات والاتزان الحركي والدوخة والشعور باللاواقعية والانفصال عن الذات، والخوف من فقدان السيطرة على الأمور، كما وينتاب الفرد إحساس بالهلع والرعب (الخطيب،1999م، ص199).

2. اضطراب كرب ما بعد الصدمة:

هذا النوع من الاضطرابات متعلقة بالتعرض للصدمات النفسية الشديدة والكوارث الاستثنائية، ويحمل هذا الضغط صفة التهديد الاستثنائي البالغ والذي ينتظر منه أن يسبب ضيقاً عاماً لأى شخص يتعرض له من الشعور بالخوف والرعب والعجز ويتميز هذا الاضطراب بحدوث نوبات متكررة واجترار الصدمة من خلال ذكريات اقتحامية تحدث على الجانب الانفعالي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والانفصال عن الآخرين وعدم الاستجابة للعالم المحيط، أي أن الشخص يشعر بانفصاله عن الواقع وتبلد المشاعر والعجز والضعف و وعادة ما يلي ذلك حالة من زيادة نشاط الجهاز العصبي المستقل ومع فرط الانتباه وتفاعل التيقظ المتزايد، والخوف الشديد واضطرابات النـــــوم، والانشغال بكلمات ورموز متكررة، وعـــــدم الشعور بالسعـــــادة (زقوت، 2008م، ص57).

ولقد وصفت (Terr,1991) النمط الشائع لأعراض الصدمة التي تتضمن: التجسيم، المخاوف النوعية، الذكريات الملحة حول الأحداث، التمثيل المتكرر، إعادة تمثيل الصدمة وتلاشي التوقعات المتعلقة بالمستقبل (حافظ، 2005م، ص278).

ويؤدي التعرض للصدمة إلى الاكتئاب وصعوبات النوم والقلق، وذكريات حية لا يمكن السيطرة عليها من هول الصدمة، الكوابيس وذكريات مؤلمة، ومحاولة تجنب الذكريات، تخدر المشاعر المتعلقة بالصدمات (Qouta, 2008:314).

كما تشمل الأعراض الجسدية مثل الآلام المختلفة، النوم القليل، أو الإعياء والقلق المختلف وأعراض الاكتئاب المرتبطة بصدمـــــــات معينة، والتي مدتها أكثر من شهر (منظمة الصحة العالمية، 2008م، ص151).

الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على أطفال فلسطين:

أصبح الأطفال هم الأهداف المباشرة للعنف الإسرائيلي، وفي ظل استهداف الأطفال الفلسطينيين في الظروف الراهنة، فان الحاجات النفسية التي تحقق إمتاعه وصفائه قد اضطربت، فهو في حاجة إلى الأمن والحب والقبول واللعب والحركة... الخ وأن معظم هذه الحاجات قد تم تقييدها، وبالتالي فإنه من المتوقع أن يضطرب نموه النفسي وخاصة إذا ما حدثت هذه الصدمات وتلك الضغوطات في طفولتهم فإنها سوف تؤدي إلى تشويه هذه الشخصية وبنياتها واستقرارها، إن الطفل الذي يعيش في ظل ظروفنا الصعبة من الحصار والقتل والتشريد قد يصبح رهينة لهذه البيئة الصادمة المؤدية مما قد يؤدي أيضاً إلى أن يتبني الطفل وسائل غير مناسبة للتأقلم والتكيف مع هذه الأوضاع، إلى جانب أن هذه البيئة الصادمة التي يعيش فيها تدفعه إلى البحث عن الأمن وفي بيئة غير آمنه والبحث عن قدرات للسيطرة على وضع لا يسمح بذلك وعن قوة ذاتية في بيئة لا تساعد على ذلك، فإذا لم يجد الطفل من يساعده في تحقيق الأمن وإجادة قدرة السيطرة وخلق القوة الذاتية، فإذا لم يجد الطفل من يساعده في تحقيق الأمن وإجادة قدرة السيطرة وخلق القوة الذاتية، فان ذلك يؤدي بالطفل إلى تطوير آليات دفاعية نفسية مرضية، ووجد أن البيئة الصادمة والضاغطة التي تحيط بالطفل تؤدي إلى تطوير آليات دفاعية نفسية مرضية، ووجد أن البيئة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصادمة والضاغطة التي تحيط بالطفل قد تدفعه إلى تطوير قدرات غير عادية قد تكون إبداعية أو تدميريه، وهناك مؤشرات تدل على الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على أطفال فلسطين تتمثل في أن الأطفال الفلسطينيين تعرضوا وما زالوا يتعرضون للصدمات ، ولذلك فان الصدمات التي يتعرض لها أطفال فلسطين تختلف عن صدمات الآخرين في إنها صدمة مستمرة (Ongoing Trauma)، فالطفل الفلسطيني لم يتعرض إلى صدمة واحدة وإنما يتعرض إلى مجموعة من الصدمات المباشرة والمتواصلة وكذلك التعرض إلى الصدمات غير المباشرة والمتواصلة (Indirect) من خلال مشاهدة وسماع ما يدور حوله من تناقل الأخبار بين الناس، ومن خلال الإذاعة المرئية والمسموعة والمقروءة للمعاناة اليومية التي يعيشها الشعب الفلسطيني يومياً، وكما أن أطفال فلسطين إباؤهم وأجدادهم تعرضوا لخبرة صادمة وولدوا لأسر منكوبة، وهو ما يسمي بتوارث الخبرة الصادمة أو صدمة الأجيال (Uprooting) ويؤكد (عيوش) بأن: هذا بدوره ساهم في قفز الأطفال الفلسطينيين من جهة التطور المعرفي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة متقدمة مثل اطلاعهم إلى مجريات الأمور السياسية واللعب وتوجههم إلى العاب الأسلحة، وانخراطهم في تمثيل الأدوار السياسية مثل لعب عرب ويهود، وزيادة أعراض القلق لدى الأطفال على شكل الأحلام والكوابيس والفزع الليلي والتبول اللاإرادي ورفض الأكل وقلة الشهية والإحساس بالملل، وعدم طاعة الوالدين، واللعثمة في الكلام، واضطراب عملية الإخراج، والخوف من الظلام، والعناد للوالدين والمدرسين والانطواء وتدنى التحصيل الدراسي، وانخفاض مستوى التركيز، وكذلك انخفاض رغبة الأطفال للتعليم والذهاب للمدرسة، ورفض الذهاب للمدرسة، وانتشار عادات قضم الأظافر، ومص الأصبع، واللوازم الحركية المتكررة، وتمثيل الأطفال في المنازل واهتمامهم بالشهداء مثل الطفل الشهيد محمد الدرة، ومتابعتهم لصور القتل البشعة من خلال التلفزيون، وإعادة استرجاع وتمثيل الحدث عن طريق اللعب هي احدى وسائل الطفل لتعبيره عن تعرضه لموقف صادم (عيوش وآخرون، 2001م، 73-74).

اضطراب كرب ما بعد الصدمة:

تعرف الرابطة الأمريكية للطب النفسي (1987م) على أن الفرد يمر بخبرة أو حادثة خارج مجال الخبرة الإنسانية العادية وهذه الخبرة تؤلم أى شخص يتعرض لها، على أن يقع ذلك في صورة حادث أو هجوم مفاجئ (Tolferee, 1996, pp. 32-41).

وجاء في (DSM IV_1994) أن الخصائص الأساسية لاضطراب ما بعد الصدمة هو ظهور أعراض مميزة ناتجة بسبب التعرض لأحداث صادمة حادة ، تؤدي إلى الموت أو تهديد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالموت، أو الإصابة الخطيرة، أو تهديد شخص ما في سلامته الشخصية، أو مشاهدة حدث موت، أو إصابة، أو تهديد لسلامة وحياة الآخرين، وكذلك معرفة أى حدث أو موت مفاجئ، الإصابات الخطيرة أو حوادث تهدد بموت أو إصابة أحد أفراد الأسرة أو أحد المقربين من الشخص.

كما تعرف منظمة الصحة العالمية: في التصنيف الدولي العاشر (lcd 10, 1992)، اضطراب ضغوط ما بعد الخبرة الصادمة: بأنها استجابة مرجأة أو ممتدة لحدث أو موقف ضاغط مستمر لفترة قصيرة أو طويلة، ويتصف بأنه ذو طبيعة مهددة أو فاجعة، ويحتمل أن يتسبب في حدوث ضيق وأسى شديدين غالباً لدى أى فرد يتعرض له (حجازي، 2004م، ص10).

ويعرفها يرزانو (Ursano et al., 1994, p. 91) بأنها:

بأنها أحداث خطيرة ومربكة ومفاجئة، وتتسم بقوتها الشديدة أو المتطرفة، وتسبب الخوف والقلق والانسحاب والتجنب، والأحداث الصدمية كذلك ذات شدة مرتفعة، وغير متوقعة، وغير متكررة وتختلف في دوامها من حادة إلى مزمنة ويمكن تؤثر في شخصية الفرد كحادث سيارة أو جريمة من جرائم العنف، وقد تؤثر في المجتمع كله كما هو الحال في الزلازل والأعاصير(عبد الخالق، 1998م، ص45).

أهم أسباب الصدمات النفسية التي تحدث للأشخاص في قطاع غزة كما يراها الباحث:

1. الاعتداءات المتكررة على البيوت: من المعروف أن الشعور بالأمن والاستقرار من أقوى الدوافع والحاجات التي يحتاجها الإنسان عامة، والأم والطفل خاصة وقد جعل ماسلو Maslow الشعور بالأمن المستوى الثاني بعد الحاجات الفسيولوجية، ويفترض أن يشكل المنزل للطفل البيئة الأكثر أمناً، وعندما ينتهك المنزل، ويهاجم، ويجد الأطفال أن الأمن والحماية مفقودان، يؤدي هذا إلى الشعور بالقلق والخوف، وبالتالي يؤثر على شخصية الأم والطفل بشكل عام.
2. إطلاق الرصاص على الأهالي بشكل مستمر وبقصد القتل العمد، والذي يستهدف الجميع خاصة الشباب.
3. إطلاق الطائرات للصواريخ، خاصة في أوقات متأخرة من الليل.
4. حالات اغتيال المقاتلين بواسطة الطائرات وهم في سياراتهم في الشوارع أثناء ذهابهم للعمل.
5. كثرة حالات الاستشهاد وكثرة الجنازات من الأطفال والرجال والنساء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6. احتلال الجيش لأسطح المنازل واستخدامها في القنص المتكرر واستخدام الأهالي كدروع بشرية.
7. كثرة المناظر والأخبار التي يتعرض ها وتنقلها وسائل الأعلام عن المجازر التي يرتكبها جيش الاحتلال هنا وهناك، وما تتعرض له المدن والقرى الفلسطينية من اجتياحات بشكل متواصل، وإخراج الشباب إلى الشوارع بصورة مذلة، واعتقال الكثير منهم.
8. الحروب المستمرة والتي كان آخرها حرب عام 2014م حيث استمرت 51 يوم وأسفرت عن استشهاد 530 طفلا، وبلغ عدد الجرحى من الأطفال 3306 طفلاً (وكالة معا الإخبارية).

كل هذه الأمور تثير الرعب في الأهالي، حيث أن جنود الاحتلال الصهيوني يقومون بأعمال إرهابية وإجرامية كفيلة بأن تثير الفزع للسكان،مما يؤثر على نفسيتهم ويجعلهم في حالة من القلق والخوف المتواصل، مما ينهك صحتهم الجسمية والعقلية والنفسية.

ولقد ذكر الحجار، 2004م بأن هناك عاملين يجعلان الحدث حدث صادماً:

1. تهديد بالموت أو إصابة خطيرة تلحق بالشخص مباشرة أو بشخص آخر.
2. شعور قوي بالخوف والعجز.

والحدث الصادم عادةً حدث لا يمكن التحكم به وهو يحطم إحساسنا بالأمن ويتركنا عرضة للإصابة وفي حالة مضطربة ولا داعي لأن يكون الحدث حدثاً يتعرض له الشخص بصورة مباشرة. فنبأ وفاة مقرب إلينا أحياناً يتعرض له الشخص بصورة مباشرة أو مشاهدة اعتداء إرهابي على شاشة التلفزيون يمكن أن يكون حدثاً صادماً، ومن الواضح أن كثير من الأشخاص الذين يتعرضون لحادث صادم يتعافون بعد بضعة أشهر من وقوع الحدث دون أن يحتاجوا إلى مساعدة مهنية فالعقل كالجسم يعرف كيف يتعافى من الإصابات وكيف يتغلب عليها، وتحتاج أقلية من المصابين بالصدمة إلى مساعدة مهنية ولحسن الحظ توجد علاجات نفسية فعالة محدودة المدى وتهدف هذه العلاجات إلى مساعدة العقل على استعادة قواه الشافية الطبيعة (الحجار، 2004م، ص134).

وقد عرفت جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية في الصورة الرابعة من الدليل التشخيصي الإحصائي (DSM-IV T.M, 1994, pp. 218-220) اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ضمن المحكات الآتية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: يتعرض الفرد للحدث الصادم في الحالتين الآتيتين:

1. أن يخبر الشخص أو يشاهد أو يواجه بحدث أو أحداث تتضمن التهديد بالموت،أو الإصابة البالغة، أو تهديدًا للأمن بدنياً، أو تهديد الذات أو احترامه لذاته، أو شاهد تلك الأحداث وهي تجري على الآخرين كأن يشاهد شخصًا يُقتل خاصة إذا كان معروفًا لديها وعزيزًا عنده، أو شاهد شخصًا تعرض للإيذاء الشديد، أو الإهانة، أو الإذلال.
2. أن تتضمن استجابة الشخص خوفًا شديدً أو شعورا بالعجز أو الفزع.

ثانياً: يعاني الشخص من تأثيرات الحدث الصادم، ويختبرها بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية:

1. ذكريات مزعجة ومتكررة رض نفسى على الفرد، تتضمن خيالات، أو أفكاراً، أو ادراكات.
2. أحلام تدعو للكرب تتكرر فيها فكرة الحدث الصادم.

يتصرف الفرد ويشعر كأنما الحدث الصادم يتكرر يتضمن ذلك شعوراً بمعاناة الخبرة وهلوسات وذكريات)، وكأن الفرد يعيش الخبرة مرة ثانية، مع استرجاع مفصل لسلسلة الأحداث، بما في ذلك تلك التي تحدث في حالة اليقظة، أو عندما يكون تحت تأثير الكحول.

3. ضغط نفسي شديد لدى التعرض لقرائنا وإشارات داخلية أو خارجية لجوانب من الحدث الصادم أو ما يشبهه.

ثالثاً: تجنب مستمر للتنبيهات التي ترتبط بالصدمة، وخدر في الاستجابة العامة لم يكن موجوداً سابقاً، كما يشار إليها بثلاثة أو أكثر من الأمور الآتية:

أ- محاولات الفرد لتجنب الأفكار والمشاعر و الحديث حول ما يرتبط بالصدمة.

ب- محاولات الفرد لتجنب الأنشطة والأماكن والأشخاص التي تستثير ذكريات الصدمة.

ت- العجز أو صعوبة تذكر جانب مهم من الصدمة.

ث- نقص واضح في الرغبة في المشاركة في الفعاليات المهمة أو الاهتمام بها.

ج- الشعور بالانفصال والنفور من الآخرين.

ح- انحسار في حدة العاطفة (عدم القدرة على ممارسة مشاعر الحب).

خ- مشاعر تؤشر لإخفاق بعض النتائج المتوقعة في المستقبل أو استحالة وجودها، كأن يتوقع أن لا تكون له مهنة أو لا يكون له زوج أو أطفال أو حياة طبيعية.

رابعاً: أعراض ملحة ومتكررة تدور حول زيادة الاستثارة أو الهيجان (لم تكن موجودة قبل الصدمة) كما يشار إليها في اثنتين أو أكثر من الآتية:

أ- صعوبة الاستغراق في النوم أو صعوبة الاستمرار به (الأرق).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب- سهولة الانفعال والغضب الحاد.

ت- صعوبة التركيز.

ث- يقظة وحذر مفرطان.

هـ- استجابة فزع مبالغ فيها.

خامساً: تكون تلك الاضطرابات الواردة في (ثانياً، وثالثاً، ورابعاً) قد دامت لما يزيد على شهر كامل.ح

سادساً: تؤدي هذه الاضطرابات إلى ضغط إكلينيكي، أو إلى خلل في الوظائف الاجتماعية أو المهنية،أو غيرها من الجوانب المهمة.

سابعاً: تعد الصدمة حادة أو سريعة إذا كانت مدتها أقل من ثلاثة شهور، وتعد مزمنة إذا دامت لأكثر من ثلاثة شهور، ومتأخرة إذا بدأت بعد أكثر من ستة شهور من تاريخ الحدث الصادم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: البرنامج الإرشادي:

مقدمة:

يعتبر البرنامج الإرشادي لقاء بين المرشد أو الاخصائي النفسي وبين مجموعة من المسترشدين في آن واحد لتقديم الخدمة الإرشادية المناسبة لهم وهم الذين يعانون من مشكلة نفسية أو جسمية واحدة ويكونوا متجانسين عمرياً وثقافياً وعلمياً؛ وذلك استغلالاً للوقت وتوفيراً للجهد، والاستفادة من خبرات المسترشدين الذين مروا بها ومشاركتها مع زملائهم بالمجموعة، كما وتعتبر البرامج الإرشادية التنقيد الفعلي لمفهوم الإرشاد النفسي فكل ما نعرفه عن الإرشاد النفسي يذهب سدى إذا لم يكن لدينا القدرة على إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لكل مشكلة، فكل مشكلة تحتاج إلى برنامجاً إرشادياً خاصاً بهذا يساعد على حلها أو التوافق معها، ومن المهم أن تكون أهداف عملية الإرشاد النفسي ذات مستويات ثلاثة: مستوي معرفي حيث يتم تناول التفكير والمدركات، والتصورات والمعارف والخبرات، والمعتقدات، ومستوي وجداني: حيث يتم تناول القضايا المتعلقة بالقيم والاتجاهات والمشاعر والاحاسيس والانفعالات والوجدانيات بشكل عام، ومستوي عملي سلوكي: ويتناول عمليات اكتساب الخبرات والمهارات وكل ما يتعلق بالممارسة والأداء العملي ومتضمناً مبادئ تعديل السلوك (ابراهيم، 1996م، ص97).

تعريف البرنامج الإرشادي:

توجد تعريفات متعددة في علم النفس والصحة النفسية لمفهوم البرنامج الإرشادي والتي من أهمها:

يعرفه حامد زهران على أنه: برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرداً أو جماعةً، لجميع من تضمنهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ويرى أن برنامج الإرشاد النفسي يحدد: ماذا، ولماذا، وكيف، ومن، وأين، ومتى، وكم عملية الإرشاد النفسي (زهران، 2005م، ص499).

وتعرف سعدية بهادر البرنامج الإرشادي بأنه: التكنيك الدقيق المحدد والذي يتبعه المرشد في تهيئة وإعداد واغتناء الموقف التربوي بقاعات الفصل لمدة زمنية محددة، ووفقا لتحقيق وتصميم هادف محدد يظهر فيه التكامل المنشود، ويعود على الطفل بالنمو المرغوب فيه (بهادر، 1992م، ص25).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرف أسامة أحمد محمد البرامج الإرشادية بأنها: برامج مخططة تقوم بها المشرفة بهدف تزويد الطفل بالخبرات و المعلومات، ويتم ذلك من خلال الأنشطة والمواقف التربوية ويكون الهدف النهائي للبرنامج هو حل المشكلة من أجل النمو السليم (محمد، 2003م، ص9).

ويعرفه حمدي عرقوب بأنه: مجموعة من الأنظمة المتمثلة في الألعاب والممارسات العملية المخططة المنظمة في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية للطفل وأسرته ومعلميه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فردية أو جماعية بهدف تحقيق التوافق النفسي للطفل خلال فترة محددة (عرقوب،1996 م، ص9).

ويرى كل من جودت الهادي وسعيدة العزة (2007م) أن البرنامج الإرشادي هو: البيان الكلي لأنواع النشاط التي تقرر اتخادها للقيام بعمل ارشادي معين، أو بيان عن المواقف وتحديد المشكلات النفسية وتحديد الأهداف المنشودة، ثم حصر المواد المتاحة، ووضع خطة عمل يمكن من خلال تنقيدها التغلب على المشاكل وتحقيق الأهداف في أقصر وقت وباقل جهد وتكاليف ممكنة (عبد الهادي واخرون، 2007م، ص149). فالبرنامج الإرشادي النفسي هو عملية تربوية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم شخصيته وتنمية إمكاناته، ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه ، لكى يحقق أهدافه التى يسعى إليها في حياته وبهذا يحافظ على صحته النفسية (الخالدي واخرون، 2008م، ص41).

أسس بناء البرنامج الإرشادي: (حسن، 2004م، ص208).

العمر الزمني للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التى يمرون بها ومطالبها إنمائية، حيث البرنامج الإرشادي الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين وذلك لاختلاف العمر والخصائص النمائية.

1. مراعاة الفروق بين الجنسين.
2. الأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.
3. واقعية البرنامج وتطبيقه وتعميم الفائدة ومراعاة للإمكانات المتاحة.

مبادئ تخطيط برامج الارشاد النفسي: (الحمادي وآخرون، 2009م، ص ص17-32).

هناك مجموعة من المبادئ يجب الالتزام بها عند تخطيط البرامج الإرشادية وهي:

1. الواقعية: بمعني أن يتم التخطيط للبرامج في ضوء خصائص العميل وطبيعة المشكلة، المناسبة... إلخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. المرونة: بمعني ألا يكون التخطيط جامداً، بحيث يعجز عن مواجهة التغيرات التي تحدث داخل الجلسة الإرشادية، وبالتالي يجب أن يسمح التخطيط بإدخال تعديلات في الأنشطة والفنيات الإرشادية المستخدمة وطريقة إدارة الجلسة وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه... إلخ.
3. الشمول: بمعنى أن يشمل التخطيط كل جوانب العمل المطلوبة لتحقيق الأهداف الأرشادية.
4. المشاركة: ويقصد بالمشاركة هنا مشاركة القائمين على تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه في تنفيد ما يطلب منهم، ومن خلال المشاركة يتحمس الجميع للعمل لإنهم أدركوا أهميته.

أهمية البرامج الإرشادية: (سليمان، 2003م، ص63)

1. العدول عن الإرتجالية في العمل حيث يهتم البرنامج بدراسة ما يتخدد من إجراءات إرشادية.
2. إتاحة الفرصة لوجود بيان مكتوب يحدد الهدف والوسيلة لبلوغه تقييمه.
3. تغيير الحدود التى تعمل في إطارها التوعية الإرشادية.
4. وجود الإطار الذي يمكن على أساسه الحكم على التغيرات الجديدة وقياس النجاح أو الفشل.
5. ضمان عدم انتكاس البرامج عند تغيير القائمين وبالعمل وبالتالي إكسابه صفة الإستمرار.
6. وجود الدليل الذي يفسر طلب إعتمادات مالية لتنفيذ البرنامج الإرشادي.
7. وجود دليل مكتوب لإستعمال كافة الناس.

تخطيط البرنامج الإرشادي:

يقوم بتخطيط البرامج الإرشادية وينفذها كل من: (سعفان، 2005م، ص ص207-210).

1. أصحاب نظريات الإرشاد النفسي، الذين يخططون للبرامج الإرشادية وينفذونها في ضوء توجهاتهم النظرية، وهذه البرامج تأخذ صفة العمومية (أى لها صدق داخلي وخارجي) ومن أمثلة هذه البرامج:
   - البرامج الإرشادية القائمة على نظريات العلاج المعرفي لدى "أرون بيك".
   - البرامج الإرشادية القائمة على نظريات العقلاني الانفعالي السلوكي " أليس".
   - البرامج الإرشادية القائمة على نظرية العلاج المتمركز حول العميل (الإرشاد غير المباشر) لدى "كارل روجرز".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. عالم النفس الإرشادي وهو سيكولوجي محترف ومتخصص في الإرشاد النفسي وتدريبة، وخبراته العملية، وتؤهله لوضع برامج إرشادية وتنفيذها، وعند التخطيط للبرنامج في هذا المستوى يكون قائماً على نظريات الإرشاد النفسي.
3. المرشد النفسي وهو سيكولوجي مدرب مهنياً، وفي أغلب الحالات يعتمد على البرامج التي وضعها أصحاب نظرية الإرشاد النفسي، ولكن في مرحلة مهنية متقدمة يمكنه التخطيط للبرامج الإرشادية.
4. أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال علم النفس (خاصة مجال الصحة النفسية) الذين يخططون للبرامج الإرشادية وينفذونها بغرض إجراء بحوث ودراسات ويتم وضع البرامج في هذا المستوي في ضوء توجهات نظرية، لتحقيق أهداف بحثية على عينة لها خصائص محددة، ولذلك يجب أن يكون لهذه البرامج صفة العمومية لعدم توافر الصدق الخارجي.
5. تحديد أهداف البرنامج الإرشادي.
6. تحديد محتوى البرنامج الإرشادي.
7. تحكيم البرنامج الإرشادي.
8. حدود البرنامج الإرشادي.
9. تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف.
10. تحديد ميزانية البرنامج الإرشادي.
11. تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج الإرشادي.
12. تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج الإرشادي.
13. تحديد إجراءات تقييم البرنامج الإرشادي.
14. تحديد اهداف البرنامج الإرشادي.

إن أول خطوة في تحديد البرنامج هى تحديد الأهداف التي يسعي البرنامج إلى تحقيقها ويقصد بها التغيرات المتوقعة أو المحتملة للمسترشدين أو المستفيدين من البرنامج بعد تعرضهم للخبرات والمهارات التي يحتوي عليها البرنامج ويتم تحديد هذه الأهداف في ضوء مجموعة من المبادئ العامة والأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والتربوية والعصبية الفسيولوجية كما يتم بناء هذه الأهداف بناء على عملية التشخيص للعينة والتي تتم قبل تخطيط البرنامج وإن التشخيص يحدد من خلاله المشكلة وأسبابها والظروف البيئية التي تحيط بها وطبيعة العميل ونفسيته والوسط البيئي المحيط به وتحديد الأهداف يساعد ويسر اختيار المحتوى المناسب وكذلك اختيار الطريقة أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسلوب المناسب لتنفيذ البرنامج كما أن الأهداف تعد عنصراً مهماً في تقييم البرنامج لأن البرنامج يقوم في ضوء الأهداف الموضوعة له وأهداف البرامج الإرشادية تختلف باختلاف طبيعة المشكلة وباختلاف الأفراد الذين تقدم لهم البرامج الإرشادية.

تحديد محتوى البرنامج الإرشادي:

الخطوة الثانية في إعداد البرنامج الإرشادي هى: تحديد محتوي هذا البرنامج ويعد المحتوى هو صلب البرنامج الإرشادي إذ يتوقف نجاح البرنامج الإرشادي ومدى الأثر الذي يحدثه في نفس المسترشد على ما يحتويه هذا البرنامج من مادة علمية ، ويختلف المحتوى من برنامج إرشادي لآخر باختلاف المشكلة التي يتصدى لمعالجتها والأهداف الموضوعة لهذا البرنامج ويتم اختيار المحتوى في ضوء الأهداف الموضوعة للبرنامج بحيث يسعى المحتوى إلى تحقيق هذه الأهداف ويمكن الاعتماد في اختيار إعداد المحتوي للبرنامج الإرشادي على مصادر متعددة ومتنوعة منها الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب والمراجع والدوريات والمؤتمرات والأبحاث المرتبطة بموضوع الدراسة أو المشكلة التي يتصدى لعمل برنامج إرشادي لمعالجتها سواء باللغة العربية أو الأجنبية بحيث يقوم بدراسة دقيقة لمحتوى البرامج السابقة التي أتيح له الاطلاع عليها وفهمها وتحليلها والاستفادة مما تحتوي عليه من معلومات وفنيات ومقاييس وأدوات وخبرات تفيده في إعداد البرنامج الذي يقوم بإعداده.

تحكيم البرنامج:

في البداية وقبل تطبيق البرنامج بشكل رسمي ينبغي أن نتحقق في صدق وثبات هذا البرنامج ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومناسبته لسن العينة ولثقافة البيئة التي يستخدم فيها ويتحقق ذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس ليبدو رأيهم حول مما سبق، ثم بعد ذلك يقوم بتطبيقه ميدانياً على عينة استطلاعية مشابهة للمجتمع الأصلي الذي سوف يطبق فيه البرنامج للتأكد من مدى مناسبته للعينة ومن خلال ردود الفعل للعينة الاستطلاعية يقوم بإجراء التعديلات ومعالجة الصعوبات حتى يصل إلى إعداد الصورة النهائية للبرنامج ثم يقوم بتطبيقه مرة أخري لحساب صدق وثبات هذا البرنامج.

حدود البرنامج:

يتم تحديد البرنامج في ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والفترة الزمنية التي يستغرقها البرنامج مما تحتوي عليه من جلسات تلزم لتحقيق كل هدف ومدة كل جلسة والمكان الذي يتم فيه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطبيق البرنامج الإرشادي مثل مركز الإرشاد النفسي أو عيادات الإرشاد النفسي أو في المدرسة أو الفصل الدراسي كما يحدث في برامج الإرشاد النفسي والتربوي أو في أماكن العمل في المصانع كما يحدث في برامج الإرشاد المهني أو المنزل كما يحدث في برامج الإرشاد الأسري وكذلك تحديد عدد الأفراد الذين يقدم لهم البرنامج في كل جلسة بحيث لا يزيد العدد أكثر من الحد المطلوب ولا يقل عنه وكذلك تحديد فريق العمل المشارك في البرنامج مثل المرشد النفسي وعلماء الدين والطبيب والوالدين والأخوة والمعلم.... إلخ.

تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف:

حتى ينجح البرنامج الإرشادي ويستطيع تحقيق أهدافه فإنه يحتاج إلى استخدام بعض الوسائل والفنيات التي تساعد في تنفيذ هذا البرنامج ومنها الكتب والمجسمات والمحضرات والمناقشات والصور والنمذجة ولعب الدور والتسجيلات والرحلات والواجبات المنزلية والكمبيوتر والانترنت والتمثيليات والرسم والتلوين والقصص والأنشطة الرياضية وأجهزة العرض المختلفة كما يتم تحديد وإعداد الاختبارات والمقاييس والسجلات التى يحتاجها العمل في البرنامج الإرشادي ولا بد أن يراعي في اختيار هذه الوسائل والفنيات أن تلائم سن العينة المشاركة في البرنامج وأن تتمشي مع اهتماماتهم وميولهم.

تحديد ميزانية البرنامج:

يجب على المرشد النفسي والفريق العامل معه أن يحدد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج باعتبارهم القائمين على تخطيط البرنامج وتنفيذه وتحديد المصادر التي يحصلون منها على هذه الميزانية فمصادر التمويل تختلف باختلاف الجهة المسئولة عن تنفيذ البرنامج فقد يقوم بعمل البرنامج شخص بقصد به الحصول على درجة علمية كالماجستير أو الدكتوراه أو الترقية لدرجة أستاذ مساعد أو أستاذ وقد تكون مؤسسات حكومية أو مراكز وجمعيات أهلية وتحديد الميزانية وتوزيعها على عدد من البنود الذي يحتاجها البرنامج مهمة جداً فجزء من هذه الميزانية يكن موجهاً للعاملين في البرنامج من رواتب وحوافز ومكافئات وانتقال وجزء منها يخصص لمن يقدم لهم البرنامج من المسترشدين من مطبوعات ووجبة غذاء أو إقامة إذا لزم الأمر وتنقلات وجزء يكون موجها للبرنامج ذاته من ناحية الأدوات والأجهزة والمعدات والتقويم ونشر النتائج.

خدمات إرشادية: وهي من أهم الخدمات التي يقدمها أي برنامج إرشادي تربوي أو اجتماعي أو مهني أو علاجي أو نفسي أو أسري وتتضمن دراسة الحالات الفردية وتقديم الخدمات بشكل فردي أو جماعي كعملية وقائية علاجية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خدمات تربوية: وتهدف إلى تقديم الخدمات المرتبطة بالعملية التربوية التي تتضمن التعرف على قدرات الطلاب واستعداداتهم وتقديم البرامج التربوية التي تتلائم مع هذه القدرات والاستعدادات وتحديد نواحي القوة والضعف عند الطلاب والعمل على تقوية نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف التي يعانون منها الطلاب مثل حالات التأخر الدراسي أو صعوبات التعليم واكتشاف الموهوبين والمبتكرين وتوجيههم لاستغلال امكاناتهم وتوجيه إرشاد الطلاب إلى اختيار نوع التخصص الدراسي التي يتناسب مع قدراتهم وميولاتهم.

خدمات نفسية: وتتضمن التشخيص النفسي المبكر للتعرف على المشكلات النفسية التي يعاني منها الشخص لتقديم برامج للتدخل المبكر يتضمن خدمات نفسية في الإرشاد النفسي والتربوي والأسري والزواجي والمهني...الخ

خدمات اجتماعية: وتتضمن تقديم الخدمات التي تعني بتعليم القيم الدينية والروحية كما تتضمن أيضا قيما وعادات وتقاليد ومعايير وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه وإكسابه السلوكيات المقبولة اجتماعياً والبعد عن الاتجاهات التعصبية والتي قد تأخذ اتجاهاً معادياً للمجتمع وتدعيم نمط العلاقات السائدة في الأسرة سواء كانت بين الوالدين والأبناء أو بين الأبناء وبعضهم البعض كذلك نمط العلاقات السائدة في المدرسة أو بين الأقران وإرشاده في عملية اختيار الأصدقاء والبعد عن أقران السوء.

الخدمات الأسرية: وهذه الخدمات تهتم بشكل العلاقات الأسرية بين الوالدين أو بين الوالدين والأبناء أو بين الأبناء وبعضهم البعض وضرورة أن تكون العلاقة قائمة على الحب والمودة وبعيدة عن الخلافات والمشاحنات نظراً للأثر السئ التي تعكسه على نفسية الأطفال ومدى ما يتمتعون به من صحة نفسية وكذلك الإرشاد الزواجي واختيار الزوجة وتربية الأبناء والمشكلات الأسرية.

الخدمات الصحية: وهي برامج تهتم بالصحة النفسية والتربية الصحية للطفل وهي نوع من الطب الوقائي وذلك من خلال إرشاد وتعليم وتدريب الأطفال والعادات الصحية السليمة مثل العناية بنظافة أجسامهم وكيفية وقاية أنفسهم من المخاطر والتدريب على الاسعافات الأولية والمحافظة على نظافة البيئة ونجاح هذه البرامج سوف يساعد على القليل من وقوعهم في براثن المرض.

تنفيد البرنامج الإرشادي:

بعد أن يتم تخطيط برنامج الإرشاد النفسي وتحديد الأهداف والمحتوي والوسائل والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف والميزانية ومصادر تمويله وتحديد الخدمات التي يتضمنها تأتي مرحلة التنفيذ وتتضمن تحديد الخطوات الأساس والأولية وتحديد البدايات والنهايات للبرنامج والمدى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الزمني الذي يستغرقه التنفيذ وذلك لتجنب الانزلاق إلى خطوط فرعية قد لا تؤدي إلى الهدف وضرورة التنسيق بين خطوات التنفيذ وإجراءاته بحيث لا تتعارض ويجب على فريق الإرشاد أن يلتزم بما تم التخطيط له من قبل وفي نفس الوقت أن تكون هناك مرونة في عمل بعض التعديلات على هذا التخطيط إذا اقتضيت الضرورة ذلك يحتاج تنفيذ البرنامج إلى اتخاذ بعض الاجراءات والتدابير يجب على القائمين على تنفيذ البرنامج أخذها في الحسبان.

تقويم البرنامج الإرشادي:

التقويم من الخطوات المهمة والأساس في بناء أي برنامج إرشادي وهي عملية تكشف مدى نجاح البرنامج الإرشادي في تحقيق الأهداف المألوفة وهل تم تحقيق الأهداف التي خطط لها من قبل أم لا؟ وما درجة تحقيق هذه الأهداف؟ ولذلك فهي عملية تكشف لنا النواحي الإيجابية والسلبية للبرنامج وهي عملية مستمرة من بداية البرنامج حتى نهايته وفي كل مرحلة حتى يمكن تدارك نواحي القصور وتعزيز نواحي القوة واصدار حكم بشأن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي، وهل يتم الاستمرار في تنفيذه أو اجراء تعديلات عليه بهدف تحسينه ورفع كفاءته ولذلك لا بد أن يكون البرنامج الإرشادي مرناً يتيح فرصة اجراء التعديل فيه بقصد التحسين والتطوير في ضوء ما تكشف عنه نتائج التقويم والتقويم عملية يشترك فيها كافة العاملين في البرنامج الإرشادي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـــل الثالث

الدراســـات السابقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

قام الباحث بالبحث والاطلاع في الارث النفسي والتربوي حول دراسات تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، إلا إنه لم يتم العثور على دراسات وأبحاث تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة وهى فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، ولذلك تم تناول عدد من الدراسات المتعلقة بالتفكير الايجابي والتعليم الملطف قريبة إلى حد ما من الدراسة، كما وتم الاطلاع على البرامج الإرشادية المختلفة التي من الممكن أن تفيد الباحث ليستنير بها في إعداد جلسات برنامجه الإرشادي، كذلك مقارنة نتائج دراسته بنتائج دراسات أخري، كما وأفاد الباحث من تلك الدراسات بتنوعها في طريقة وطيفية إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية، وهذا سرد لملخصات الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية منها والتي تناولت متغيرات الدراسة.

أولاً: الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي:

أولاً: الدراسات العربية

دراسة دريب (2013م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المناهج الدراسية في تنمية التفكير الإيجابي ومهارات الاستذكار في ضوء بعض المتغيرات كالتخصص الأكاديمي والمرحلة الدراسية ، وقد اختار الباحث عينة من طالبات كلية التربية للبنات بلغ عددهن (360) طالبة موزعات على المرحلتين الدراسيتين الأولى والرابعة من أقسام الكلية، وتم استخدام مقياسين لقياس التفكير الإيجابي أعده الباحث، والمقياس الثاني لقياس مهارات الاستذكار، وتوصل البحث إلى أن الطالبات لم يظهرن ميلاً للتفكير الإيجابي، كما أنه لا دور للمناهج الدراسية في تنمية التفكير الإيجابي.

دراسة الخولي (2012م)

هدفت الدراسية إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاد القرار ومستوي الطموح الاكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسياً، حيث تكونت عينة الدراسة من (27) طالبة متأخرة دراسياً وزعوا إلى مجموعتين ضابطة وعددها (13) طالبة وتجريبية عددها (14) طالبة، واستخدم اختبار كاتل للذكاء وأعدت الباحثة مقياس مهارات اتخاد القرار،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومقياس الطموح الأكاديمي ومقياس التفكير الإيجابي، واختبار تحصيل القواعد النحوية، وبرنامج التفكير الإيجابي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اتخاذ القرار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الطموح الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة خليل وآخرون (2012م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة القيم بمهارات التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات عبد العزيز، تكونت العينة الدراسية من (85) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائياً بين التفكير الإيجابي وبين الاتجاهات نحو القيم كفرض رئيسي ، أيضاً وجدت الدراسة صحة العديد من الفروض ومنها وجود علاقة بين التوقعات الإيجابية والتفاؤل وبين قيمة السلام والأمان، وتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا وبين قيمة الانجاز.

دراسة عبد الحميد (2012م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات الايوائيه ، وتكونت العينة من (30) من الأطفال المودعين بدار جمعية الحصرى بمدينة 2 أكتوبر وتتراوح أعمارهم ما بين (4_8) سنوات، ويعانون من بعض المشكلات السلوكية و قد استخدمت الباحثة الأدوات التالية مقياس المشكلات السلوكية، تأليف جاكو لين /نادين ريتشمان تعريف وتقنين الدكتور انسي قاسم / والدكتور خالد النجار، والبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي (إعداد الباحثة)، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي على مقياس المشكلات السلوكية في اتجاه القياس البعدي.

دراسة العنزي (2010م)

هدفت الدراسة التعرف على أثر التدريب على التفكير الإيجابي و على القيادة الذاتية للتفكير الإيجابي وعلى استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في علاج التأخر دراسياً لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائية في دولة الكويت ، وتبنت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وتكوت عينة الدراسة من (64) تم توزيعهن على مجموعتين (32) تلميذاً ومجموعة ضابطة (32)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تلميذاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في التفكير الإيجابي والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي والتحصيل في اللغة العربية.

دراسة السلطاني (2010م)

هدف الدراسة إلى إعداد منهج إرشادي نفسي لتنمية التفكير الإيجابي للاعبين الشباب بكرة السلة والكشف عن تأثير المنهج الإرشادي في التصور الذهني للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي والكشف عن تأثير المنهج الإرشادي في التصور الذهني للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي والكشف عن تأثير المنهج الإرشادي في التصور الذهني للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين البعديين، وافتضت الباحثة وجود فروق ذات معنوية في التصوير الذهني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة معنوية في التصور الذهني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختباريين البعديين ولصالح المجموعة التجريبية لمعالجة البيانات قامت الباحثة باستخدام عدد من الوسائل الاحصائية منها الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار-t) (test للعينات المتناظرة ثم قامت بعرض النتائج ومناقشتها وتم التوصل إلى استنتاجات تمثلت في أن المنهج الإرشادي لتنمية التفكير الإيجابي كان تأثيره ايجابياً في التصور الذهني لدى لاعبي المجموعة التجريبية وظهر ذلك جلياً من خلال الفرق المعنوي بين الاختبارين القبلي والبعدي .وهو ما يشير إلى دور العوامل النفسية في تحسن مستوى التصور الذهني نظراً لتحررهم من أغلب السلوكيات السلبية غير المرغوبة وتزويدهم بالخبرات التي تمكنهم من مواجهة المشكلات والصراعات والظروف التي يواجهونها عن طريق التفكير بشكل إيجابي ، وظهرت فروق معنويه بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختباريين البعدين للتصور الذهني ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للمنهج الإرشادي لتنمية التفكير الإيجابي وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها أنه من الممكن أن يستفيد المدربين من المنهج الإرشادي المعد لتنمية التفكير الإيجابي في تحسن التصور الذهني للاعبين بعد أن تم التأكد من دوره المؤثر وبشكل إيجابي في ذلك ويمكن تطبيقه على الفرق المتقدمة وفرق النساء وأوصت باستخدام المناهج الإرشادية في الإعداد النفسي للاعبين وأن تكون موضوعاتها مبنية على أساس العوامل النفسية المؤثرة في بعض السمات الشخصية المؤثرة على قدرة اللاعب على الأداء الأمثل المهارى والخططي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة قاسم (2009م)

هدفت إلى التعرف على أبعاد التفكير الإيجابي لدى المصريين، من خلال التعرف على البنية المعرفية لقياس التفكير لعبد الستار ابراهيم (ابراهيم، 2008) على عينة من المجتمع المصري، فلقد وجد أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية ساهمت في 85% من نسبة التباين الكلي، وهي: التفاؤل والتوقعات الإيجابية ثم تقبل المسؤولية الشخصية، وأخيرا الذكاء الوجداني فضلا عن ذلك أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في: تقبل المسؤولية الشخصية والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، الذات غير المشروط لصالح الذكور.

دراسة بركات (2006م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة – دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات – وتوصلت الدراسة إلى نتائج تتم عن: أن طالبات الدراسة أظهرن ميلاً نحو التفكير الإيجابي مقارنة بالطلاب الذكور الذين أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي، أى أن درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي تتباين بتباين متغير عمل الأم لمصلحة الطلاب أبناء الأمهات غير العاملات، بمعنى أن الطلاب أبناء الأمهات غير العاملات قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الإيجابي مقارنة بالطلاب أبناء الأمهات العاملات الذين أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي.

دراسة الرقيب (2006م)

هدفت إلى معرفة درجة فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية مفهوم التفكير الإيجابي وأثر ذلك على عملية صنع القرار، وهدفت الدراسة أيضاً إلى تعرف درجة فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية مفهوم التفكير الإيجابي وأثر ذلك على عملية صنع القرار وفيما إذا كانت تختلف تبعاً لمتغير الجنس والرتبة الأكاديمية والخبرة الأكاديمية والتخصص ، وتكونت عينة الدراسة من (93) عميداً وعميدةً كما تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (460) عضواً من أعضاء هيئة التدريس وتم استخدام مقياس فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية والرسمية مفهوم التفكير الإيجابي وممارستهم له وقد اشتملت الاستبانة الأولى على (15) فقرة بينما الاستبانة الثانية تضمنت أبعاد خمسة وكانت فقراتها الكلية (66) فقرة وتم استخدام مقياس أثر معرفة التفكير الإيجابي وممارسته لدى العمداء على عملية صناعة القرار على عينة العمداء نفسها وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: أن مستوى فهم التفكير الإيجابي وممارسته كان مرتفعاً لدى عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية إما بالنسبة لمتغيرات الدراسة والتي شملت الجنس والرتبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأكاديمية والخبرة الأكاديمية والتخصص على مقياس فهم التفكير الإيجابي فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى إلى الجنس لصالح الإناث على حين لم تشر النتائج إلى أية فروق جوهرية ضمن المتغيرات الأخرى .

دراسة إبراهيم (2005م)

هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية على عينة قوامها (30) طالبة للمجموعة التجريبية و(30) طالبة للمجموعة الضابطة من كلية المجتمع بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية ومستخدمة اختبار التفكير الإيجابي ومقياس الضغوط النفسية واختبار الأبعاد الثلاث وأسفرت النتائج عن الآتي: وجود تحسن في درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الإيجابي ومقياس الضغوط النفسية واختبار الأبعاد الثلاثة.

دراسة سعيدة (2005م)

هدفت إلى التدريب على ميكانزمات التفكير الإيجابي، والتعرف على أثرة في تحمل الضغوطات النفسية والتخفيف منها أو إمكانية حلها ، وتكونت العينة من (60) طالبة معرضات للضغوط الحياتية تم تقسيمهم إلى مجموعتين بينها (30) طالبة مثلت المجموعة الضابطة و(30) طالبة مثلت المجموعة التجريبية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس مواقف الحياة الضاغطة (إعداد زينب شقير 2003)، واختبار أسلوب الحياة (LOT) (إعداد جنجر، بلاكون وميشيل، سكايرو) واختبار التفكير الإيجابي (إعداد الباحثة) وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في التخفيف من حدة الضغوط لدى طالبات الجامعة من خلال ميكانزمات التفكير الإيجابي ومن أهمها الحديث الإيجابي للذات.

ثانياً: الدراسات الاجنبية:

دراسة هافرين (Haveren, 2004)

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التعليم، وبلغ عد أفراد العينة (200) طالباً وطالبةً الملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية ومن مستويات مختلفة، وقد انتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والأخيرة من حيث مستوى التفكير السلبي والإيجابي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوي التفكير السلبي والتفكير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإيجابي عند اعتبار متغير الجنس ولصالح الطلاب الذكور حيث أظهروا أفضل من التفكير الإيجابي.

دراسة أدميدس (Edmeads, 2004)

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة، أجريت الدراسة في إحدى الجامعات الأمريكية، إذ بلغت عينة الدراسة (75) طالباً و(105) طالبةً، وتوصلت الدراسة إلى أن ما نسبته (41.4%) من الطلبة ذكوراً وإناثاً قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الإيجابي، كما وأظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمطي التفكير ومتغيري التحصيل والجنس لمصلحة الطلاب والطالبات ومرتفعي التحصيل، كما وأظهر الطلاب والطالبات ذوي التحصيل المرتفع ميلاً نحو التفكير الإيجابي، ولم تظهر الدراسة علاقة ذات دلالة احصائية بين متغير التخصص ونمطي التفكير الإيجابي والسلبي.

دراسة باك (Backe, 2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير السلبي والقدرة على الابداع، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (116) طالباً وطالبةً الملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وقد أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين التفكير السلبي المنخفض والتفكير الإبداعي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في نمط التفكير السلبي والمتغير الجنس، إذ أظهرت الإناث ميلاً أكبر من الذكور نحو التفكير السلبي، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى التفكير السلبي ومتغيرات التحصيل الأكاديمي والتخصص.

دراسة كاثي ، جورج، و باركز (Cathy ,Georg, and Parks , 2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الظروف الاقتصادية والصحية السيئة على التفكير وأجريت الدراسة على عينة قوامها (30) تلميذاً مستخدماً الملاحظة، اللقاءات، وثم إعداد برنامج مقترح لتقوية الأبعاد التالية (العزيمة – التحدث الذاتي – اتخاذ القرارات) وأسفرت النتائج عن وجود رفض للظروف الاقتصادية والصحية السيئة كما أظهر المشاركون في البرنامج نجاحاً في العزيمة، والاستقلال الذاتي واتخاذ القرارات والذي أدى بدوره إلى التفكير الإيجابي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة مارتن يل (Yale Martin, 2000)

قدم دراسة بعنوان(أثر التمتع بالصحة الجيدة) على عينة قوامها (10) من مساعدي الباحث، للحصول على وصف نوعي لتجربة كل مساعد للباحث مستخدماً الحوار الذاتي والقصص والجرائد ومصادر أخرى وأسفرت النتائج عن الآتي: إن الأفراد الذين يستخدمون التفكير الإيجابي نتج عن ذلك النجاح في تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات والتعليم، أما الذين يستخدمون التفكير السلبي والحياة السلبية أدى بهم إلى الفشل والانعزال مما عرضهم لكثير من الأمراض.

دراسة يكيما، فريك (Ykema and Freek, 2000)

هدفت إلى تنمية قدرة التلاميذ على التحكم بالنفس والسلوك ، واحترام الذات خلال تطبيق مفهوم التفكير الإيجابي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين سن العاشرة حتى الخامسة عشرة، واستخدمت الدراسة برنامجاً إرشادياً مقترحاً قائماً على منهج التفكير الإيجابي وركز البرنامج على تنمية السمات الآتية: بناء الثقة بالنفس، احترام الذات، الوعي الذاتي لدى الأطفال، ومساعدة التلاميذ على كيفية التعامل مع السلطة والقدرة على العجز وتطوير معايير أخلاقية وقيم لغرسها بداخل التلميذ، وتمت إجراءات الدراسة في شكل جلسات أو حصص دراسية، روعى فيها استخدام منهج التفكير الإيجابي لتحفيز التلميذ بالجوانب الحياتية العادية من رغبة غريزة، قدرة عجز، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تشكيل اتجاهات ومستويات ادارك التلميذ من خلال التفكير الإيجابي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: دراسات تناولت التعليم الملطف:

الدراسات العربية:

دراسة خفاجة (2011م)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية البرنامج القائم على فنيات التعليم الملطف، لخفض حدة فرط النشاط وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال المدرسة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تمثلت عينة الدراسة في (16) تلميذاً وتلميذةً من المدارس الابتدائية، والتي تراوحت أعمارهم بين (7 _12) سنة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، وقائمة الملاحظة السلوكية لتشخيص الأطفال ذوي فرط النشاط، ومقياس التفاعلات الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من فرط النشاط والتفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الافضل) واستمرار فاعلية البرنامج بعد مدة زمنية من انتهاء تطبيقه.

دراسة زيادة (2011م)

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين تقديرات الوالدين وتقديرات المدرسين للمشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي فرط الحركة و الأنماط الفرعية من اضطراب فرط النشاط المرتبط بقصور الانتباه، وتكونت عينة الدراسة من أربع عينات من الأطفال وهم: عينة من الأطفال الأسوياء، وعينة من الأطفال ذوي قصور الانتباه، وعينة من الأطفال ذوي فرط النشاط، وعينة من الأطفال ذوي النمط المركب ممن تتراوح أعمارهم بين (10_11) سنة، وتم استخدام قائمة كونرز المعدلة لتقدير السلوك باستخدام الاختبارات اللابارامترية (كروسكال والاس)، (ومان وتني يو)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في تقديرات الوالدين وتقديرات المدرسين عن الأطفال ذوي الأنماط الفرعية من اضطراب فرط النشاط (النمط الفرعي اللا انتباهي – النمط الفرعي الحركي – النمط الفرعي المركب) كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين تقديرات المدرسين للمشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الأنماط الفرعية لاضطراب فرط النشاط والأطفال الأسوياء أما فيما يتعلق بالفروق بين تقديرات الوالدين للمشكلات السلوكية، فقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق بين تقديرات الوالدين للمشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الأنماط الفرعية من اضطراب فرط النشاط والأطفال الأسوياء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة رجب (2008م)

هدفت الدراسة إلى بيان مدى فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في تخفيف أعراض فرط النشاط لدى الأطفال المعاقين سمعياً وتكونت عينة الدراسة من (18) طفلاً مناصفة بين المجموعة التجريبية والضابطة وهم ملتحقين بمدرسة الأمل للصم والبكم بمدينة شبين الكوم مما حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس فرط النشاط وقد تم استخدام مقياس (ن_ ر) للتعرف على النشاط من خلال تقدير المعلمين، استمارة البيانات الشخصية الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية ، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، البرنامج العلاجي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية فنيتي التعليم بالنموذج والتعزيز في خفض أعراض فرط النشاط لدى المعاقين سمعياً.

دراسة البهاص (2007م)

هدفت الدراسة إلى استخدام بعض فنيات التعليم الملطف ضمن برنامج تدريبي تكاملي للأطفال والآباء والمعلمين في خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين التفاعلات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً ومن الفنيات المستخدمة (التدعيم التمايزي – الإطفاء – التعديل البيئي) وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الفنيات المستخدمة في خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين التفاعلات الإجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة.

ثانياً: الدراسات الاجنبية:

دراسة جونز واخرون (Jones et al.1999b)

هدفت إلى مقارنة التعليم الملطف والتغمية البصرية والتدريب على المهمة في خفض المستويات المرتفعة من إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس بالأشياء وصفع الوجه ولدغ الرأس والجسم عند رجل ذي تخلف عقلي حاد عمره 44 سنة واستخدمت هذه الدراسة تصميماً يعتمد على تغيير وتبديل أسلوب العلاج وفي حاله حدوث سلوك إيذاء الذات استخدمت الدراسة فنية "المقاطعة – التجاهل – اعادة التوجيه – المكافاة" وأسفرت أهم النتائج عن ما يلي: حدوث انخفاض معتدل في سلوك إيذاء الذات وجود انخفاض في سلوك إيذاء الذات في حالة استخدام التعليم الملطف والتغمية الصوتية معا أكثر من الانخفاض الذي حدث في المجموعة الضابطة كان أسلوب البصرية أكفأ من التعليم الملطف وعندما تم توظيف التغمية الصوتية مرتين ثم ثلاث مرات يومياً انخفض إيذاء الذات إلى مستويات تصل إلى الصفر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة كولين وما بين (Cullin and Mappin, 1998)

هدفت إلى اختيار فاعلية التعليم الملطف عند مقارنته بالبرامج التعليمية الفردية لمجموعة من ذوي صعوبات التعليم المعقدة والسلوكيات التي تتسم بالتحدي وتم استخدام تصميم A-B وفيه تتم تقديم التعليم الملطف كإضافة لإجراءات (I E p) الموجودة فعلا وقد تم ملاحظة 13 طالبا و7 اساتذة باستخدام كمبيوتر محمول للملاحظة المباشرة وقد استغرقت عملية الملاحظة والقياس 13 أسبوعاً قبل التدخل وكانت أهم النتائج: التعليم الملطف ذو فاعلية محدودة حيث وجدت فروق بين التعليم الملطف و كانت تلك الفروق لصالح التعليم الملطف.

دراسة كول (kohl,1995)

هدفت إلى تحديد مدى فاعلية إجراءات التعليم الملطف مع الأفراد الذين تسعى سلوكياتهم إلى الهروب من المهام والناس والأنشطة وقد استخدمت الدراسة فنيتي التعليم الملطف والتحليل الوظيفي وأجريت الدراسة على أفراد متخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الحاد من نزلاء إحدى المؤسسات لرعاية المتخلفين عقلياً ويظهرون سلوكيات غير تكيفية من الناحية الوظيفية (مثل الهروب، تجنب الناس أو المهام، أو لفت الانتباه) وقد تم توظيف التعليم الملطف من خلال التعليم المكثف للقائمين برعاية أولئك الأفراد وتشير أهم النتائج إلى أنه لم يتأثر العملاء الذين عملت سلوكياتهم لجذب الانتباه الاجتماعي بإجراءات التعليم الملطف (حيث لم تتأثر السلوكيات غير التكيفية تأثراً جوهرياً عن مستويات الخط القاعدي)، كذلك أظهرت فاعلية برنامج قائم على التعليم الملطف في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية (السلوك النمطي- ايذاء الذات) لدى عينة من الأطفال التوحديين بمدينة الطائف كما وكان التعليم الملطف ذا تأثير محدود على العملاء الذين عملت سلوكياتهم على الهروب من المهام أو الناس حيث تغير سلوكهم تغيراً محدوداً عن مستواه في مرحلة الخط القاعدي.

دراسة ودارد (Woodard , 1992)

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه التعليم الملطف على سلوكيات العامة لدى المتخلفين عقلياً وأجريت الدراسة على نزلاء قد عاشوا في مؤسسات لرعاية المتخلفين عقلياً وقد عقدت مقارنة بين الفروق في سلوك العملاء والمرشدين من منظور تكاملي ناقد للنماذج الحديثة للتعليم الاجتماعي الوجداني في برنامج إعداد المعلمين وتمت مقارنة سلوكيات مشرفين تم تدريبهم على التعليم الملطف بالمرشدين الذين تلقوا تدريباً على التسهيلات الخاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالمركز قبل وأثناء الخدمات في المؤسسة وكان من أهم النتائج: إظهار المفحوصون والمرشدون في مجموعة التعليم الملطف زيادة دالة إحصائياً في تكرار سلوكيات الإيجابية / التفاعلية .

دراسة مك جي (McGee, 1991)

هدفت الدراسة إلى تقرير مدى فاعلية التعليم الملطف وأجريت الدراسة على عينة قوامها 40 شخصاً من المتخلفين عقلياً وذوي الصعوبات السلوكية الحادة واستخدمت الدراسة نظام ملاحظة تفاعل القائم بالرعاية (CIOS) ونظام ملاحظة تفاعل الفرد (PIOS) وأشارت النتائج إلى أن التعليم الملطف قد أحدثت تغيرات ذات دلالة احصائية في تفاعلات كل عضو من الأزواج حيث انخفضت حدة سلوكيات إيذاء الذات والسلوكيات العدوانية والسلوكيات التدميرية إنخفاضاً ذا دلالة إحصائية.

دراسة مك جي وجونزليز (McGee and Gonzalez 1990)

هدفت الدراسة إلى تقدير آثار التعليم الملطف وكذلك خفض سلوك إيذاء الذات والعدوان وأجريت الدراسة على 15 فرداً ذوي درجات مختلفة من التخلف العقلي وذوي تاريخ اكلينيكي لمشكلات سلوكية متعددة تم تصنيفها على إنها درجة عالية من الإعاقة والتدمير وتهديد الحياة وكان من أهم نتائج الدراسة: كان التعليم الملطف فعالاً مع جميع المفحوصين – حدث ترابط مع جميع المفحوصين – حدث انخفاض دال إحصائياً في سلوك ايذاء الذات والعدوان والانسحاب حيث كان معدل الانخفاض في تلك السلوكيات 74% من مرحلة الخط القاعدي عندما استخدمت اجراءات التعليم الملطف – كان التعليم الملطف فعالاً في تغيير طبيعة السلوكيات المتبقية حيث أصبحت هذه الصعوبات أقل شدةً.

دراسة جونز وآخرون (Jones et. al. 1990)

هدفت إلى خفض سلوك إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس ووضع اليد في الفم بطريقة عنيفة وقامت الدراسة بالمقارنة بين التعليم الملطف والتغمية البصرية في خفض سلوك إيذاء الذات وأجريت الدراسة على فردين ذوي تخلف عقلي عميق عمر أحدهما عشر سنوات وعمر الآخر عشرون سنة وقد استخدمت الدراسة تصميمات تعتمد على تغيير وتبديل أسلوب العلاج كما استخدمت الدراسة فنية "المقاطعة – التجاهل – اعادة التوجيه – المكافئة" عند حدوث سلوك إيذاء الذات، وأظهرت أهم النتائج أنه: لم يكن أي من التعليم الملطف ولا التغمية البصرية فعالاً في خفض سلوك ايذاء الذات لذى المفحوص الأول وكان التعليم الملطف فعالاً في خفض سلوك الذات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلى مستوي يقترب من الصفر مع المفحوص الثاني واعتبر التعليم الملطف هو أنجح أسلوب مع المفحوص الثاني الذي استخدم في المرحلتين التاليتين من الدراسة .

دراسة ليهر وليهر (Lehr & Lehr, 1990)

هدفت الدراسة إلى مساعدة الآباء في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعوقون وكانت عينة الدراسة حالة بنت في سن الثامنة تعاني من عجز في مجال التعليم ومشكلات عاطفية ومشكلات سلوكية وقد بذل أبوها جهوداً كبيرة للحصول على البيئة التعليمية المناسبة وقد استخدم التعليم الملطف كبديل للأساليب التنفيرية وقد ارتكز على تجاهل السلوك المثير وإعادة توجيه الطفلة إلى سلوك مقبول واخبارها بمدى سعادة المرشد أو الأهل عندما تأتي بسلوك مرغوب.

دراسة جوردن واخرون (Jordaan.et,al., 1989)

هدفت إلى خفض سلوك التكرار الزائد والممل لبعض السلوكيات Stereotypy وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ثلاثة أشخاص من ذوي التخلف العقلي الحاد أعمارهم 23،21،17 سنة وقد قارنت الدراسة بين اجراءات أو فنيات التعليم الملطف والتغمية البصرية (وهو اجراء عقابي يشتمل على وضع عصابة أو قطعة قماش أو نحوها على عيني الفرد عند حدوث السلوك غير التكيفي والتدريب على المهمة وأظهرت أهم النتائج أن:

1. التغمية البصرية أكتر فاعلية من التعليم الملطف في خفض السلوك المستهدف وأن التعليم الملطف لم يحقق الترابط إضافة إجراء تنفيري لعقاب السلوك المستهدف يعتبر أمراً ضرورياً لتحقيق تأثير جوهري من الناحية الاكلينيكية.
2. أظهرت مجموعة التعليم الملطف تلقائية في بدء وتبادل التفاعلات السلوكية الإيجابية بين كل منهم.
3. أظهر المرشدون في مجموعة التعليم الملطف سلوكيات شاذة أقل بدرجة ذات دلالة إحصائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: دراسات تناولت (الخبرات الصادمة، واضطراب كرب ما بعد الصدمة)

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة صوالي (2012م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى الأمهات في قطاع غزة أثناء الحرب على غزة، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (227) من الأمهات اللواتي شاهدن وعايشن أحداث وخبرات صادمة ناتجة عن الحرب الإسرائيلية على قطاع غزة، واستخدمت الباحثة اختبار اضطرابات كرب ما بعد الصدمة، وكانت نتائج الدراسة أن الأمهات المشاهدات والمعايشات للحرب على غزة لديهن أبعاد كرب ما بعد الصدمة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى كرب ما بعد الصدمة وأبعاده الثمانية بالنسبة لفئات متغير العمر بالنسبة للمشاهدات والمعايشات للحرب على غزة، ووجود فروق ذات دالة احصائية في تأثير المستوي التعليمي علي درجات أبعاد كرب ما بعد الصدمة للأمهات اللواتي عايشن وشاهدن الحرب على غزة، وإن الأمهات (المشاهدات والمعايشات للحرب معاً) ذوات المستوي التعليمي المتدني لديهن درجات البعد الكلي لكرب ما بعد الصدمة أعلى من الأمهات ذوات المستوي التعليمي والثانوي أو جامعي.

دراسة أابو عيشة (2011م)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي لمعالجة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة النفسية لدى المرأة الفلسطينية في ظل ظروف الاحتلال الاسرائيلي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقد استخدمت الدراسة استمارة المعلومات الشخصية، ومقياس ضغوط ما بعد الصدمة النفسية، ومقياس الاكتئاب إعداد مركز الصحة النفسية، ومقياس القلق إعداد مركز البحث العلمي في جامعة أبو ديس، وقد طبقت الدراسة على عينة من السيدات الفلسطينيات اللواتي يعانين من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة في مدينة نابلس وضواحيها مكونة من (30) سيدة للمجموعة التجريبية و(30) للمجموعة الضابطة، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجالات اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من الدرجة الكلية للصدمة وفي الاكتئاب والقلق كحالة، فيما لم توجد فروق دالة احصائياً في مجال القلق كسمة لدى أفراد العينية التجريبية، كما أشارت النتائج إنه لا توجد فروق دالة احصائياً لدى المجموعة الضابطة في بداية البحث ونهايته أي لم يحدث أي تغيير على المجموعة الضابطة في اختبار اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة في كافة أبعاده، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والضابطة في مجالات اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة، وفي الدرجة الكلية لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وكانت النتائج أيضاً تشير إلى عدم وجود فروق دالة في اختباري الاكتئاب والقلق كسمة بين درجات المجموعة التجريبية في نهاية البرنامج (التطبيق البعدي) وبين درجات الاختبار التتبعي.

دراسة خيربك (2008م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اضطراب ما بعد الصدمة الذي يعاني منه العراقيون بعد الحرب، والتعرف على الفروق بين الجنسين في اضطراب ما بعد الصدمة وتكونت عينة الدراسة من (100) عراقي تعرضوا للحرب في العراق وتتراوح أعمارهم بين(20_50) عاما وينحدرون من أسر طلبت اللجوء إلى سوريا، ومكثوا فيها قرابة عام كامل، وقد استخدمت الباحثة المقابلة غير الموجهة مع العينة، وكذلك مقياس الصدمة وهو من إعداد جامعة هارفارد وأظهرت الدراسة أن عينة البحث قد تعرضت الى الصدمات، وظهرت هذه الصدمات بنسبة كبيرة من خلال الاكتئاب ومشاكل النوم والكوابيس المتكررة، ووجدت أن متوسط درجات الأعراض الشديدة أكبر من متوسط درجات الأعراض البسيطة، وأن متوسط درجة أعرا ض الاضطراب لدى الفئة العمرية (20_30) أكبر من متوسط درجات الاضطراب لدى الفئة (37_50) وكانت الفئات الصغيرة أشد تأثراً بالصدمة، وأن متوسط درجات الاضطراب لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث فيما كانت الأعراض متساوية لدى الجنسين.

دراسة صايمة (2005م)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في التفريغ النفسي للأحداث الصادمة لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في محافظات غزة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واستخدم مقياس التعرض للأحداث الصادمة ، ومقياس ردود فعل الاطفال بعد التعرض لأحداث صادمة، وطبق على عينة مكونة من 24 طالب (12 طالب للمجموعة التجريبية) و(12 طالب للمجموعة الضابطة للأطفال) الذين تزيد أعمارهم عن 12 عاماً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس ردود أفعال الأطفال لصالح القياس البعدي، وجود فروق بين درجات المجموعات التجريبية والضابطة على ردود الفعل في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق في درجات افراد المجموعة التجريبية والضابطة في ردود الفعل لصالح الاختبار التتبعي، والتي توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ودرجاتهم في القياس التتبعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة شعت(2005م)

هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير الأهداف الصادمة التي تعرض لها الفلسطينيون خلال انتفاضة الأقصى على تطور كرب ما بعد الصدمة والحزن بين الأطفال، و تكونت عينة الدراسة من 405 طفل وطفلة، وتم تطبيق مقياس غزة للخبرات الصادمة، ومقياس ردود الفعل لكرب ما بعد الصدمة للأطفال، ومقياس الحزن للأطفال و توصلت الدراسة إلى وجود خبرات صادمة شديدة حيث بلغ متوسط الخبرات الصادمة التي تعرض لها الأطفال 9 خبرات صادمة، وتعرض كل طفل على الأقل إلى 4 خبرات صادمة وبحد أقصى بلغ 14 خبرة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة معنوية طردية بين شدة الصدمة النفسية وتطور ردود الفعل لكرب ما بعد الصدمة والحزن.

دراسة حجازي (2004م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين الخبرة الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة وبعض سمات الشخصية لدى أطفال شهداء انتفاضة الأقصى، وكذلك التعرف على تأثير بعض المتغيرات كالجنس والعمر وحالة آباء أطفال العينة في أعراض الاضطراب ، وبعض سمات الشخصية (كالعصاب، والقلق، والاكتئاب، والانبساط) وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات وهي: أطفال شهداء انتفاضة الأقصى من سن (9 _14 سنة) (الأطفال اليتامى العاديين _ الأطفال العاديين غير اليتامى).وكان قوام العينة 176 طفلاً وتكونت أدوات الدراسة من مقياس سمات شخصية الطفل من "إعداد الباحث، و مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة إعداد برنامج غزة للصحة النفسية وكانت النتائج كالتالي: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال الذين يقيمون في محافظة غزة وباقي محافظات القطاع بالنسبة للخبرات الصادمة، وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لدرجة الخبرات الصادمة والفروق كانت لصالح الذكور، وجود علاقة طردية متوسطة بين درجة الخبرات الصادمة والعمر، ووجدت علاقة طردية ضعيفة بين درجة الخبرات الصادمة ودرجة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، يوجد فروق في الخبرات الصادمة تبعًا لحالة أباء الأطفال حيث زاد متوسط الخبرة الصادمة لدى الأطفال الذين آباؤهم شهداء ومتوفون بالنسبة للأطفال الذين آباؤهم أحياء.

دراسة حسنين (2004م)

هدفت الدراسة إلى محاولة توفير بعض الأفكار المتعلقة بموضوع الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل من أجل وضع برامج للأطفال والأسرة و بلغت عينة الدراسة (450) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين10 _12 سنة تم اختيارهم عشوائيًاواستخدمت الباحثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأدوات الآتية:اختبار الصدمة، اختبار ضغوط ما بعد الصدمة و اختبار المساندة الأسرية، اختبار العصاب، اختبار روتر لقياس الصحة، PTSD الصدمة النفسية و أظهرت النتائج: أن هناك فروق بين الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة كثيرة والأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة قليلة بالنسبة لمستوى العصاب، لصالح الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة كثيرة، و أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة كثيرة والذين تعرضوا لخبرات صادمة قليلة بالنسبة لمستوى الصحة النفسية.

دراسة الحواجري (2003م)

هدفت الدراسة إلى فحص أثر برنامج إرشادي للتخفيف من آثار الصدمة النفسية لدى طلبة المرحلة الاساسية في محافظة غزة حيث تكونت عينة الدراسة (48) طالبًا وطالبة قسموا إلى مجموعتين مجموعة، تجريبية مكونة من (12) طالب و (12) طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من 12طالب و 12 طالبة. وقد استخدم الباحث أسلوب الارشاد الجماعي وطريقة المحاضرة والمناقشة الجماعية في تنفيذ جلسات البرنامج، ومقياس ردود فعل الأطفال للأحداث الصادمة، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، ومقياس العصاب لايزنك، مقياس مؤشر الضغط لبرنامج غزة للصحة النفسية، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للدكتور صلاح أبو ناهية وأظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الصدمة ومستوى العصاب، وإنه توجد فروق في مستوى الصدمة النفسية بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث لصالح مجموعة الإناث وأن هناك فروق في مستوى الصدمة النفسية بين مجموعة الأطفال لذوي المستوى الاقتصادي – الاجتماعي المرتفع و مجموعة الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي –الاجتماعي المنخفض لصالح مجموعة الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي – الاجتماعي المنخفض، وقد بينت أن مستوى الصدمة، وأعراض ما بعد الصدمة، ومستوى العصاب قد انخفضت بشكل جوهري لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة. وقد اظهرت انه لا توجد فروق بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في كل من : مقياس ردة فعل الاطفال للخبرات الصادمة، ومقياس أعراض ما بعد الصدمة ومقياس العصاب.

دراسة القدومي والحلو (2001م)

هدفت الدراسة إلى معرفة الضغوط التالية للصدمة والتعايش معها لدى آباء وأمهات شهداء انتفاضة الأقصى في محافظة نابلس وطولكرم وقلقيلة، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) أب وأم للشهداء 48 أب و52 أم، وقد طبق مقياس الضغوط التالية للصدمة والتعايش مع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصدمة ، حيث أظهرت النتائج أن اضطراب الضغوط للصدمة كانت كبيرة عند أباء وأمهات الشهداء حيث وصلت إلى 71.4% وكانت درجة التعايش كبيرة وصلت إلى 79.8% كما وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط التالية للصدمة بين الأباء والأمهات لصالح الأمهات، ووجود فروق في الضغوط التالية للصدمة بين أصحاب الدخل المتدني والعالي لصالح الدخل العالي.

دراسة العتيبي (2001م)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وبين التوجه المستقبلي لدى الشباب الكويتي (ذكور وإناث) ومعرفة أثر التواجد أثناء العدوان وكل من النوع والحالة الإجتماعية والمستوى التعليمي، الحالة العملية، والتعرض للإهانة أو التعذيب أو مشاهدة حالة من التعذيب أو الإهانة ووجود مشكلات نفسية قبل الغزو على أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة في الدراسة وهي (1200) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الكويت، أما الأدوات المستخدمة هي مقياس اضطراب الضغوط التالية للصدمة إعداد الباحث، اختبار الدافع للإنجاز إعداد الباحث، اختبار التوجه المستقبلي إعداد الباحث، استمارة بيانات ديمغرافية إعداد الباحث وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: يوجد ارتباط دال سالب بين أبعاد مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ومعظم أبعاد الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي، يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع إلى جانب الإناث حيث كن أكثر تأثيرًا من الذكور باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ، عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لكل من التواجد أثناء العدوان والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والتعرض للإهانة ومشاهدة حالة من الإهانة والتعذيب.

ثانياً: الدراسات الاجنبية:

دراسة (Taisir &Thabet 2014)

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الخبرات النفسية الصادمة الناتجة عن حرب عام 2012م (حرب الثمانية أيام) على الأعراض الانشقاقية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى المراهقين الفلسطينيين في قطاع غزة، حيث تم اختيار عينة مكونة من 400 طالب وطالبة من 10 مدارس منتشرة في خمس مناطق في قطاع غزة، حيث بلغ عدد الطلاب 179 طالب، وعدد الطالبات 221 طالبة أجريت معهم مقابلات باستخدام استبيانات تحتوي على الحالة الاقتصادية والديمغرافية، ومقياس الاعراض الانشقاقية، ومقياس الصمود النفسي، وأظهرت الدراسة أن متوسط الخبرات الصادمة التي تعرض لها كل مراهق 9 خبرات صادمة، وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

احصائيا في عدد الخبرات الصادمة بسبب الحرب على غزة حسب الجنس وكذلك لم يكن هناك فروق حسب عدد الأخوة ودخل الأسرة والتعليم وعمل الوالدين.

دراسة انجردز داتر (Ingridsdatter , et.al., 2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المراهقين في غزة وبين التعرض لضغوطات الحرب والضغوطات النفسية، بالإضافة إلى تأثيرات العمر والجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية، وتم جمع البيانات من عينة تتكون من 139 مراهقاً ما بين 12 إلى 17 سنة، وقد استخدمت في الدراسة مقياس الاجهاد ومقياس تأثير الأحداث على الاطفال في مقياس القلق، ومقياس الاكتئاب الذاتي، وبينت النتائج أن المراهقين بلغوا عن مستويات مرتفعة من التدخل والتهرب والاكتئاب مقارنة بالمستويات الموجودة في المجتمع الغير متأثرة بالحروب الأخيرة.

دراسة كرد (Kurd, 2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الدعم والدعم الاجتماعي على اضطراب ما بعد الصدمة لدى طلاب المرحلة الثانوية في قطاع غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد كانت عينة الدراسة على طلاب الصف (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) مكونة من 434 من كلا الجنسين، (201) من الذكور، و(233) من الإناث على عينة عشوائية وقد طبق على المدارس الحكومية في طاع غزة ،وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة تأثير الصدمة بلغت 61.5%، وكانت نسبة الصدمة نتيجة مشاهدة الجرحى والشهداء على التلفاز 96%، بينما أعراض الصدمة أشارت إلى أن نسبة 51.07%، ونسبة اضطراب ما بعد الصدمة كانت 67.2%، ونسبة الدعم النفسي الاجتماعي 74.07% ونسبة الدعم الأسري 76.41%، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في المقاييس بين الجنسين، ولكن يوجد فروق في مقياس تأثير الصدمة لدى الإناث، ولا توجد فروق تعزى لمتغير المكان والدخل.

دراسة صالح (Salah , 2008)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الاستشفاء والصدمة والاضطراب السلوكي والعصابية بين الأطفال الفلسطيني في قطاع غزة وقد استخدم المنهج الوصفي والتحليلي وكانت العينة مكونة من 100 طالب وطالبة في ستة مدارس مختلفة في مدينة غزة والشمال، واستخدم الباحث 5 مقاييس لبحث العلاقة بين الاستشفاء والصدمة واضطراب ما بعد الصدمة والاضطراب السلوكي والعصابية، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة بين الجنس والاستشفاء لصالح الإناث ووجود علاقة بين الاستشفاء ومكان الإقامة لصالح الطلبة الذين يسكنون في المخيمات، ووجود

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقة بين الاستشفاء ومستوي دخل أسر طلبة المرحلة الثانوية لصالح الطلبة الذين دخل أسرهم أكثر من2000شيقل، ولا يوجد علاقة بين الاستشفاء ونوع تخصص الدراسة والتدين.

دراسة ثابت (Thabet, 2005)

هدفت الدراسة إلى تقدير معدل انتشار مشاكل الصحة النفسية عن الأطفال الأيتام من الفئة العمرية (9_16) سنة في قطاع غزة، وهي دراسة وصفية مقطعية لمعرفة معدل انتشار المشاكل الانفعالية النفسية عند الاطفال الأيتام وكانت عينة الدراسة من الأطفال الأيتام في دار الكرامة ودار الأمل لرعاية الأيتام بقطاع غزة، وبلغت عينة الدراسة 115 طفلاً يتيم، واستخدم الباحث مقياس الصدمة النفسية، ومقياس الاكتئاب، ومقياس القلق، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معدل حدوث المشاكل النفسية عند الأطفال وكانت عند الجنسين معا 38% ومن أفراد العينة لديهم صدمة حادة، 94.7% مكتئبين، و28.69% يتسمون بالقلق المرتفع، و43.7% غير أسوياء في درجاتهم على مقياس الصعوبات والتحديات، وكانت أكثر المشاكل في المقاييس الفرعية على الصعوبات والتحديات 60% من الأطفال الأيتام غير الأسوياء في التعامل مع الأقران كما كانت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في فقدان الأب عدد الأخوة، نوع الاقامة، من جانب وبين المشاكل النفسية لدى الأطفال الأيتام.

دراسة قوته (Qouta et.al., 2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار ومحددات الضغوط التالية للصدمة عند الأطفال الفلسطينيين الذين تعرضوا للعنف العسكري، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (121) طفلاً فلسطينيتناً من عمر (16 سنة، 45% منهم إناث، و55% منهم ذكور) يعيشون في المناطق التى تتعرض لإطلاق القنابل، والأمهات من عمر 21_ 55 سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 54% من الأطفال يعانون من اضطراب الضغوط التالية للصدمة بشكل حاد، ووجود علاقة بين جنس الطفل وعمره وتعليم الأم وأعراض اضطراب التالية للصدمة، وأن الفتيات الصغيرات في العمر أكثر تأثراً لأعراض الاقتحام والذين تبين أمهاتهن أن لديهم اضطرابات حادة، وإن الأكثر تأثراً لأعراض التجنب هم الأطفال الذين تعرضوا للعنف العسكري وأمهاتهم متعلمات ولديهم اضطراب الضغوط التالية للصدمة عال جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة ثابت (Thabet et. al., 2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار الأحداث الصادمة على الصحة النفسية للمرأة الفلسطينية، والأطفال الفلسطينيين، كما تفحص نتائج ما بعد الصدمة والعلاقة بين الصحة النفسية لكل من الأمهات والاطفال واستخدمت الدراسة عينة عشوائية طبقية من الأطفال بين سن 9–16 سنة من أطفال قطاع غزة، وكان عدد أفراد العينة (286) طفلا، وقد استخدم مقياس الخبرات الصادمة لقطاع غزة، ومقياس الأعراض الناشئة بعد الصدمة للأطفال، ومقياس الصحة النفسية العام للأمهات، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذكور أكثر عرضة للأحداث الصادمة من البنات، وأن 34.9% من الأطفال سجلت لديهم وجود تفاعلات غير طبيعية نتيجة للتعرض لضغوط ما بعد الصدمة، وتلعب الصحة النفسية للأمهات دوراً كبيرًا في مدى الضغط الذي يمكن أن يعاني منه الطفل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات السابقة :

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. هدفت الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة إلى التعرف علي مدى تأثير التفكير الإيجابي والتعليم الملطف على عينات مختلفة من الأطفال والطلاب في حين تعتبر الدراسة الحالية محاولة لإكساب الأمهات فنيات مهارتىَ التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لتطبيق فنيات المهارتين وقت تعرض أطفالهن لأعراض كرب ما بعد الصدمة .
2. اختلفت الدراسات السابق في المجتمعات التي أجريت فيها من حيث طبيعة تلك المجتمعات وخصائصها، وتأتي الدراسة لتلقي الضوء على الأمهات كون الأم مدرسة يتعلم منها الطفل كل ما هو جديد في عالم مليء بالمتغيرات والخصائص، وتتميز الدراسة الحالية كونها من الدراسات القليلة في حدد علم الباحث التي تجري على الأمهات في البيئة المحلية .
3. اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة من دراسة لأخرى، بما يخدم هدف تلك الدراسات، فمنها دراسات استخدمت مقاييس جاهزة، ومن الباحثين استخدم مقاييس من إعداده، وفي هذه الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس للتفكير الإيجابي والتعليم الملطف من إعداده مستمده من السياق الثقافي للبيئة العربية والفلسطينية، ليكون ذلك أحد الإسهامات في إثراء المكتبة العربية والفلسطينية بالاختبارات والمقاييس النفسية.
4. تباينت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة ، في حين اتبع الباحث المنهج الوصفي وهو ذاك المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبّر عنها كيفيا بوصفها وبيان خصائصها، وكميا بإعطائها وصفا رقميا من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، والمنهج شبه التجريبي الذي يهتم بدراسة أثر متغير على متغير آخر بطريقة تعتمد على التحكم الكمي الصارم وعزل المتغيرات التي يمكن أن تتدخل دون قصد منا أثناء التجريب.
5. لم يعثر الباحث علي دراسات سابقة استخدمت التفكير الإيجابي والتعليم الملطف في دراسة واحده ، فتميزت الدراسة الحالية باستخدامها للمتغيرين في دراسة واحدة، حيث أن الدراسات التي تم استعراضها ركزت على معرفة مستوي أحد المتغيرات دون الآخر، وعليه يعتبر الباحث أن الدراسة الحالية تشكل إضافة في هذا المجال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مهارات التفكير الإيجابي بين أفراد (المجموعة التجريبية) وبين أفراد (المجموعة الضابطة) في القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مهارات التعليم الملطف بين أفراد (المجموعة التجريبية) وبين أفراد (المجموعة الضابطة) في القياس البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في التفكير الإيجابي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في التعليم الملطف لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في التفكير الإيجابي لصالح أفراد المجموعة التجريبية
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في التعليم الملطف لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـل الرابـع

إجـراءات الدراسـة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

يعرض الباحث في هذا الفصل الخطوات والإجراءات المتبعة في الجانب الميداني في هذه الدراسة من حيث منهجية البحث، ومجتمع الدراسة الأصلي، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، والأدوات التي استخدمها الباحث بدراسته، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات الأدوات والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، وضمن الخطوات الاستدلالية التي زودنا بها من برنامج الدراسات العليا وحسب آليات وخطوات البحث العلمي الصحيح والمتفق عليه، للوصول إلى نتائج دقيقة يمكن لنا أن نقدمها إلى الآخرين مبسطة وذات بناء علمي.

أولاً: منهج الدراسة:

لجأ الباحث إلى إتباع المنهج شبه التجريبي وذلك لصعوبة استخدام المنهج التجريبي لاعتبارات أخلاقية أو دينية أو عدم القدرة على التحكم في المتغيرات وقد قام الباحث بإجراء الدراسة على مجموعة من أمهات الأطفال الذين تعرضوا الأطفال لخبرات صادمة.

تعريف المنهج شبه التجريبي: هو ذات التصميم الواحد لمجموعة واحدة حيث القياس القبلي والبعدي و التتبعي، كونه يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً (عبيدات وآخرون، 2004م، ص191).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي من جميع أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، واللاتي يترددن على مركز دير البلح المجتمعي لبرنامج غزة للصحة النفسية.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من عينتين:

1. عينة استطلاعية: حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على 100 من أمهات الأطفال اللواتي تعرض أطفالهن لخبرات صادمة، فقد تم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التعليم الملطف على جميع أفراد مجتمع الدراسة، بعد ذلك تم أخذ عينة عشوائية مكونة من 45 أم بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة (مقياس التفكير الإيجابي ، مقياس التعليم الملطف)، للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة لتطبيقها على هذه الفئة، وذلك من خلال حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس، والهدف الثاني وهو اختيار أفراد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العينة الضابطة وأفراد العينة التجريبية التي سوف يتم تطبيق برنامج العلاج النفسي الجماعي.

2. عينة الدراسة الكلية: بلغت عينة الدراسة 24 أم من أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة وهن من الأمهات اللواتي حصلن على درجات منخفضة على مقياس مهارات التفكير الإيجابي وكذلك درجات منخفضة على مقياس التعليم الملطف، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين وهما المجموعة الضابطة بلغ عددهن 12 أم، أما المجموعة التجريبية بلغ عددهن 12 أم سوف يتم تطبيق جلسات برنامج الإرشادي ، حيث تم أيضاً مجانسة أو تكافؤ بين المجموعتين في متغيرات الدراسة، ويتضح ذلك من خلال التالي:

التكافؤ بين المجموعتين في التفكير الإيجابي **والتعليم الملطف:**

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التعليم الملطف قبل إجراء البرنامج، قام الباحث باستخدام اختبار مان وتني اللامعلمي للمقارنة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة بالنسبة لدرجات التفكير الإيجابي ومقياس التعليم الملطف في القياس القبلي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4.1): نتائج اختبار مان وتني الغير معلمي لدراسة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجات التفكير الإيجابي ومقياس التعليم الملطف في القياس القبلي

المجموعة / المتغير	المجموعة التجريبية (ن=12)		المجموعة الضابطة (ن=12)		قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
إدراك مشكلات الطفل	11.25	135.00	13.75	165.00	-0.90	//0.41
التواصل الإيجابي مع الطفل	12.21	146.50	12.79	153.50	-0.22	//0.84
تجاهل سلبيات الطفل	11.38	136.50	13.63	163.50	-0.84	//0.44
معرفة قدرات الطفل	13.29	159.50	11.71	140.50	-0.62	//0.59
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابي	10.75	129.00	14.25	171.00	-1.22	//0.24
تقبل الطفل	11.88	142.50	13.13	157.50	-0.47	//0.67
المشاركة الفاعلة	11.88	142.50	13.13	157.50	-0.47	//0.67
الإحسان إلى الطفل	11.38	136.50	13.63	163.50	-0.88	//0.44
تجنب الإساءة إلى الطفل	13.50	162.00	11.50	138.00	-0.75	//0.51
الدرجة الكلية لمقياس التعليم الملطف	12.46	149.50	12.54	150.50	-0.03	//0.98

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة لدرجات التفكير الإيجابي وأبعاده وكذلك في درجات التعليم الملطف وأبعاده في القياس القبلي، وهذا يدل على أن وجود تكافئ بين أفراد المجموعة التجريبية وبين أفراد المجموعة الضابطة في درجات التفكير الإيجابي والتعليم الملطف قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية وهي:

1. مقياس مهارات التفكير الإيجابي (إعداد الباحث)
2. مقياس مهارات التعليم الملطف (إعداد الباحث)

1. **مقياس مهارات التفكير** الإيجابي:

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الإيجابي لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، وتضمن المقياس في صورته النهائية (29) فقرة، تركز على فقرات مهارات التفكير الإيجابي، وكل عبارة في المقياس ترتبط بالتفكير الإيجابي، وأمام كل عبارة ثلاث إجابات تبدأ الإجابة الأولى أبداً، نادراً، دائماً، ويضع المبحوث إشارة (x) أمام العبارة التي تتفق وتعبر عن مشاعره والإجابات كلها صحيحة وبها تدرج يبدأ من النفي المطلق وينتهي بالتأكيد والتلازم لهذه المشاعر. ويتم الإجابة على واحدة من الخيارات التي أمام العبارة.

تصحيح المقياس:

تتراوح درجات هذا المقياس من ولا درجة وحتى 58 درجة، وتقع الإجابة على المقياس في ثلاث مستويات (أبداً، نادراً، دائماً) وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين (درجتين) و ولا درجة)، بمعنى إذا كانت الاجابة (2 دائماً، 1 نادراً، 0 أبداً)، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى مهارات التفكير الإيجابي ، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار الفقرات السلبية والفقرات الإيجابية. حيث أن الفقرات التالية هي فقرات سلبية (3، 4،8، 13، 14، 15، 16، 20)، وباقي فقرات المقياس إيجابية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الثبات والصدق للمقياس، وسيقوم الباحث بعرض النتائج:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معاملات الصدق لمقياس التفكير الإيجابي:

للتحقق من معاملات الصدق للمقياس قام الباحث بحساب الصدق بثلاث طرق وهما: صدق المحكمين، صدق التحليل العاملي، وصدق الاتساق الداخلي، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

- **صدق المحكمين:**

عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلاً من {الجامعة الإسلامية– جامعة القدس المفتوحة– جامعة الأزهر– جامعة الأقصى} وعلى مختصين في العلوم الإنسانية (تخصص علم نفس) والبحث العلمي، وقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين انظر الملحق رقم (1) ملحق بأسماء المحكمين، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبذلك خرج المقياس في صورته النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، في صورتها قبل النهائية.

- **صدق التحليل العاملي:**

للتحقق من البناء العاملي لمقياس التفكير الإيجابي تم استخدم التحليل العاملي Factor analysis لبنود المقياس لمعرفة البنية العاملية للمقياس، حيث تعد هذه الطريقة من أفضل الطرق العملية للكشف عن مكونات أدوات الدراسة، ووظيفة التحليل العاملي هي الإجابة عن سؤال محدد وهو: ما أقل عدد من الأبعاد التي يمكن أن تعبر كل منها عن عدد من بنود الأداة ؟، وهي تعطى مؤشراً جيداً لصدق البناء لأدوات البحث (Jensen, 1980).

حيث تم استخدم طريقة المكونات الأساسية Principal Components Analysis (ن = 100) لتحليل بنود المقياس، ثم أديرت المكونات تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس Varimax، وذلك إذا اشتملت المصفوفة العاملية على أكثر من عامل، واختير معيار 0.3 بوصفه أقل قيمة مقبولة لتشبع البند بالعامل (Stevens, 1995,367) .p، كما عدت أقل قيمة مقبولة للجذر الكامن بحسب "قانون كايزر" Kaiser Rule هي: 1.5، كما اشترط أن يشتمل العامل على ثلاثة تشبعات جوهرية على الأقل (Stevens, 1995,367) .p، ويبين الجدول التالي نتائج التحليل العاملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.2): يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس التفكير الإيجابي لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لصدمة (ن = 100)

	عوامل مقياس التفكير الإيجابي	عدد الفقرات	قبل التدوير		بعد التدوير	
			الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر%	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر%
1	إدراك مشكلات الطفل	13	9.4	32.3	7.4	25.7
2	التواصل الإيجابي مع الطفل	8	4.2	14.5	4.6	15.9
3	تجاهل سلبيات الطفل	4	2.3	7.8	3.3	11.4
4	معرفة قدرات الطفل	4	2.0	6.8	2.5	8.5
	المقياس الكلي	29	61.4		61.4	

يتضح من الجدول السابق أن هناك عدداً مختلفاً من العوامل استخرج من مقياس التفكير الإيجابي (من واحد إلى اربعة عوامل)، وقد أستخرج التحليل العاملي أربعة عوامل فسرت نسبة 61.4% من التباين الكلي، حيث تراوحت قيم الجذر الكامن للعوامل الأربعة بين (2.5- 7.4) وبنسبة شيوع لجميع الفقرات 17.8%، فكانت نتائج التحليل العاملي كالتالي:

جدول (4.3): مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التفكير الإيجابي **قبل التدوير وبعد التدوير (ن=100)**

الرقم	قبل التدوير				بعد التدوير				الشيوع
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1			0.50					0.47	0.28
2	0.64	0.43			0.70				0.67
3	-0.39				-0.49				0.36
4	0.72						-0.66		0.68
5	0.77				0.84				0.80
6	0.84				0.90				0.86
7	-0.47	0.52				0.62			0.58
8	-0.54			0.54			0.73		0.61
9	0.87				0.79				0.79
10	-0.55					0.45			0.45

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	قبل التدوير				بعد التدوير				الشيوع
	1	2	3	4	1	2	3	4	
11	0.61				0.81				0.70
12				0.51				0.51	0.59
13	-0.50						0.51		0.45
14	-0.54				-0.60				0.38
15	0.73				0.77				0.69
16	0.60			-0.53			-0.75		0.67
17		0.50				0.50			0.47
18			0.65					0.70	0.51
19	0.72				0.69				0.58
20	0.76				0.73				0.69
21	-0.53					0.56			0.65
22	-0.61				-0.59				0.56
23	-0.49							0.58	0.72
24		0.46				0.47			0.37
25	0.72				0.63				0.52
26	-0.81				-0.58				0.71
27		0.68				0.77			0.61
28		0.87				0.96			0.93
29		0.87				0.96			0.93
الجذر الكامن	9.35	4.21	2.27	1.96	7.4	4.6	3.3	2.5	17.81
نسبة التباين الكلي%	32.25	14.53	7.84	6.77	25.7	15.9	11.4	8.5	61.4

وقد تمتع المقياس بصدق عاملي فيه وضوحاً وتميزاً في أربعة عوامل اندرجت في تباين عاملي مقداره 61.4% وهذا شيء ممتاز.

- **صدق الاتساق الداخليInternal consistency:**

تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.4): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير الإيجابي **والدرجة الكلية للمقياس**

الأبعاد	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
إدراك مشكلات الطفل	0.704	0.001**
التواصل الإيجابي مع الطفل	0.764	0.001**
تجاهل سلبيات الطفل	0.671	0.001**
معرفة قدرات الطفل	0.709	0.001**

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق أن أبعاد مقياس التفكير الإيجابي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.670– 0.76) وهذا يدل على أن أبعاد المقياس تتمتع بمعامل صدق عالي. وبما أن المقياس لديه أربعة أبعاد، فسوف يتم إيجاد معامل الارتباط بين فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له الفقرة، وسوف يتم عرض ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول (4.5): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (إدراك مشكلات الطفل) والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
2	0.69	0.001 **
3	0.30	0.001 **
5	0.67	0.001 **
6	0.74	0.001 **
9	0.57	0.001 **
11	0.78	0.001 **
14	0.56	0.001 **
15	0.42	0.001 **
19	0.55	0.001 **
20	0.35	0.001 **
22	0.41	0.001 **
25	0.44	0.001 **
26	0.58	0.001 **

**** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تبين من خلال الجدول السابق بأن فقرات البعد الأول (إدراك مشكلات الطفل) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوي دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.35 – 0.78)، وهذا يدل على أن فقرات البعد الأول تتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (4.6): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (التواصل الإيجابي مع الطفل) والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
7	0.66	**0.00
10	0.83	**0.00
17	0.40	**0.00
21	0.77	**0.00
24	0.28	*0.05
27	0.29	*0.04
28	0.57	**0.00
29	0.45	**0.00

** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً

تبين من خلال الجدول السابق بأن فقرات البعد الثاني (التواصل الإيجابي مع الطفل) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.40 – 0.75)، وهذا يدل على أن فقرات البعد الثاني تتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (4.7): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (تجاهل سلبيات الطفل) والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
4	0.56	**0.001
8	0.82	**0.001
13	0.62	**0.001
16	0.50	**0.001

**** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تبين من خلال الجدول السابق بأن فقرات البعد الثالث (تجاهل سلبيات الطفل) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.50 – 0.82)، وهذا يدل على أن فقرات البعد الثالث تتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (4.8): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (معرفة قدرات الطفل) والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.75	**0.001
12	0.75	**0.001
18	0.66	0.04*
23	0.83	**0.001

**** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً**

تبين من خلال الجدول السابق بأن فقرات البعد الرابع (معرفة قدرات الطفل) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوي دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.66 – 0.83)، وهذا يدل على أن فقرات البعد الرابع تتمتع بمعامل صدق عالي.

وبعد: يتضح للباحث بأن معامل الصدق لمقياس التفكير الإيجابي جميعها دالة وعليه يمكن الإطمئنان للمقياس .

- **معاملات الثبات للمقياس:**

للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين وهما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

1. معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ:

تم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي على عينة استطلاعية مكونة من 45 أم، وبعد تطبيق المقياس تم احتساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي يساوي 0.75 وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع. وبما أن المقياس لديه أربعة أبعاد، فقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الأربعة (0.66– 0.78)، ومما سبق يتضح بأن أبعاد مقياس التفكير الإيجابي تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق مقياس التفكير الإيجابي على عينة استطلاعية مكونة من 45 أم، وبعد تطبيق المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة بنود المقياس إلى نصفين وكذلك بنود كل بعد إلى قسمين، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس وكذلك لكل بعد على حده، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون للمقياس الكلي 0.57، وبعد استخدام معادلة سبيرمان – براون المعدلة أصبح معامل الثبات (0.73)، حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس بين (0.67 – 0.75). مما سبق يتبين أن المقياس بفقراته يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، كما في الجدول التالي، مما يشير إلى صلاحية المقياس لقياس الأبعاد المذكورة أعلاه، وبذلك اعتمد الباحث هذا المقياس كأداة لجمع البيانات وللإجابة على فروض وتساؤلات الدراسة.

جدول (4.9): معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة لمقياس (التفكير الإيجابي) وأبعاده (ن=45)

الأبعاد	الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	سبيرمان براون المعدلة
إدراك مشكلات الطفل	13	0.72	0.60	0.75
التواصل الإيجابي مع الطفل	8	0.78	0.59	0.74
تجاهل سلبيات الطفل	4	0.69	0.56	0.72
معرفة قدرات الطفل	4	0.66	0.50	0.67
الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي	29	0.75	0.57	0.73

2. **مقياس التعليم الملطف** (إعداد الباحث):

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف إلى مستوى التعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، وتضمن المقياس في صورته النهائية (28) فقرة، تركز على فقرات التعليم الملطف، وكل عبارة في المقياس ترتبط بالتعليم الملطف، وأمام كل عبارة ثلاث إجابات تبدأ الإجابة الأولى أبداً، نادراً، دائماً، ويضع المبحوث إشارة (x) أمام العبارة التي تتفق وتعبر عن مشاعره والإجابات كلها صحيحة وبها تدرج يبدأ من النفي المطلق وينتهي بالتأكيد والتلازم لهذه المشاعر. ويتم الإجابة على واحدة من الخيارات التي أمام العبارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح المقياس:

تتراوح درجات هذا المقياس من صفر درجة وحتى 58 درجة، وتقع الإجابة على المقياس في ثلاث مستويات (أبداً، نادراً، دائماً) وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين (درجتين) وصفر درجة)، بمعنى إذا كانت الاجابة (2 دائماً، 1 نادراً، 0 أبداً)، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى التعليم الملطف، حيث أن جميع فقرات المقياس إيجابية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الثبات والصدق للمقياس، وسيقوم الباحث بعرض النتائج:

معاملات الصدق لمقياس التعليم الملطف:

للتحقق من معاملات الصدق للمقياس قام الباحث بحساب الصدق بثلاث طرق وهما: صدق المحكمين، صدق التحليل العاملي، وصدق الاتساق الداخلي، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

- **صدق المحكمين:**

عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلاً من {الجامعة الإسلامية- جامعة القدس المفتوحة- جامعة الأزهر- جامعة الأقصى} وعلى مختصين في العلوم الإنسانية (تخصص علم نفس) والبحث العلمي، وقد **استجاب الباحث** لآراء السادة المحكمين **انظر الملحق رقم (1)** ملحق بأسماء المحكمين، وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبذلك خرج المقياس في صورته النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، في صورتها قبل النهائية.

- **صدق التحليل العاملي:**

للتحقق من البناء العاملي لمقياس التعليم الملطف استخدم التحليل العاملي Factor analysis لبنود المقياس لمعرفة البنية العاملية للمقياس، حيث تعد هذه الطريقة من أفضل الطرق العملية للكشف عن مكونات أدوات الدراسة، ووظيفة التحليل العاملي هي الإجابة عن سؤال محدد وهو: ما أقل عدد من الأبعاد التي يمكن أن تعبر كل منها عن عدد من بنود الأداة ، وهي تعطى مؤشراً جيداً لصدق البناء لأدوات البحث (Jensen, 1980).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستخدمت طريقـــــة المكونات الأساسية Principal Components Analysis (ن = 100) لتحليل بنود المقياس، ثم أديرت المكونات تدويراً متعامداً بطريقة فاريماكس Varimax، وذلك إذا اشتملت المصفوفة العاملية على أكثر من عامل، واختير معيار 0.3 بوصفه أقل قيمة مقبولة لتشبع البند بالعامل (Stevens, 1995,367) .p، كما عدت أقل قيمة مقبولة للجذر الكامن بحسب "قانون كايزر" Kaiser Rule هي: 1.5، كما اشترط أن يشتمل العامل على ثلاثة تشبعات جوهرية على الأقل (Stevens, 1995,367) .p، ويبين الجدول التالي نتائج التحليل العاملي.

جدول (4.10): يوضح نتائج التحليل العاملي لمقياس التعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة (ن= 100)

	عوامل مقياس التعليم الملطف	عدد الفقرات	قبل التدوير		بعد التدوير	
			الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر%	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر%
1	تقبل الطفل	11	10.3	36.9	6.8	24.2
2	المشاركة الفاعلة	6	4.3	15.2	4.9	17.5
3	الإحسان إلى الطفل	7	2.0	7.1	4.2	14.9
4	تجنب الإساءة إلى الطفل	4	1.6	5.7	2.3	8.3
	المقياس الكلي	28	64.8		64.8	

يتضح من الجدول السابق أن هناك عدداً مختلفاً من العوامل استخرج من مقياس التعليم الملطف (من واحد إلى أربعة عوامل)، وقد أستخرج التحليل العاملي أربعة عوامل فسرت نسبة 64.8% من التباين الكلي، حيث تراوحت قيم الجذر الكامن للعوامل الأربعة بين (2.3- 6.8) وبنسبة شيوع لجميع الفقرات 18.1%، فكانت نتائج التحليل العاملي كالتالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.11): مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعليم الملطف قبـــــل التدوير وبعـــد التدوير (ن=100)

الرقم	قبل التدوير				بعد التدوير				الشيوع
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1		0.56		0.46				0.65	0.54
2	−0.74				−0.63				0.63
3	0.74		0.38		0.84				0.74
4	0.72	0.34	0.37		0.85				0.77
5								0.36	0.21
6	0.73	0.34	0.31		0.80				0.80
7	−0.81		−0.38		−0.81				0.81
8	−0.34	0.50					0.59		0.40
9		0.62					0.61		0.48
10	0.62			−0.30	0.67				0.55
11	0.87				0.88				0.90
12		0.80					0.85		0.79
13	−0.35	0.72		−0.30			0.82		0.78
14	0.87				0.72				0.84
15	−0.30	0.46	0.36	−0.34			0.60		0.55
16	0.80					0.65			0.74
17	−0.75				−0.56				0.69
18	−0.63				−0.42				0.42
19	0.81		−0.39			0.83			0.88
20	−0.74		0.35			−0.68			0.74
21	0.62		−0.43			0.74			0.61
22		0.35	0.42	0.56				0.73	0.67
23	0.71		−0.35			0.72			0.65
24	−0.76		0.30			−0.67			0.69
25	0.73				0.55				0.60
26	−0.33			−0.43			0.47		0.34
27		0.41		0.42				0.57	0.45
28		0.86					0.86		0.87
الجذر الكامن	10.3	4.3	2.0	1.6	6.8	4.9	4.2	2.3	18.15
نسبة التباين الكلي%	36.9	15.2	7.1	5.7	24.2	17.5	14.9	8.3	64.8

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **صدق الاتساق الداخليInternal consistency:**

تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (4.12): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التعليم الملطف والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
تقبل الطفل	0.943	**0.001
المشاركة الفاعلة	0.943	**0.001
الإحسان إلى الطفل	0.660	**0.001
تجنب الإساءة إلى الطفل	0.350	*0.02

**** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً**

تبين من خلال الجدول السابق أن أبعاد مقياس التعليم الملطف تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.35–0.94) وهذا يدل على أن أبعاد المقياس تتمتع بمعامل صدق عالي. وبما أن المقياس لديه أربعة أبعاد، فسوف يتم إيجاد معامل الارتباط بين فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له الفقرة، وسوف يتم عرض ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول (4.13): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (تقبل الطفل) والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
2	0.89	** 0.001
3	0.73	** 0.001
4	0.49	** 0.001
6	0.82	** 0.001
7	0.89	** 0.001
10	0.72	** 0.001
11	0.90	** 0.001
14	0.80	** 0.001
17	0.67	** 0.001
18	0.87	** 0.001
25	0.71	** 0.001

**** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تبين من خلال الجدول السابق بأن فقرات البعد الأول (تقبل الطفل) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.49 – 0.90)، وهذا يدل على أن فقرات البعد الأول تتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (4.14): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (المشاركة الفاعلة) والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
16	0.73	**0.00
19	0.87	**0.00
20	0.65	**0.00
21	0.78	**0.00
23	0.85	*0.05
24	0.93	*0.04

**** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً**

تبين من خلال الجدول السابق بأن فقرات البعد الثاني (المشاركة الفاعلة) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.65 – 0.93)، وهذا يدل على أن فقرات البعد الثاني تتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (4.15): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (الإحسان إلى الطفل) والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
8	0.59	**0.001
9	0.59	**0.001
12	0.84	**0.001
13	0.88	**0.001
15	0.65	**0.001
26	0.68	**0.001
28	0.84	**0.001

**** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً**

تبين من خلال الجدول السابق بأن فقرات البعد الثالث (الإحسان إلى الطفل) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.59 – 0.84)، وهذا يدل على أن فقرات البعد الثالث تتمتع بمعامل صدق عالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.16): معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (تجنب الإساءة إلى الطفل) والدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.83	**0.001
5	0.36	**0.01
22	0.85	**0.001
27	0.76	**0.001

**** دالة إحصائياً عند 0.01 * دالة إحصائياً عند 0.05 \\ غير دالة إحصائياً**

تبين من خلال الجدول السابق بأن فقرات البعد الرابع (تجنب الإساءة إلى الطفل) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوي دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.36 – 0.85)، وهذا يدل على أن فقرات البعد الرابع تتمتع بمعامل صدق عالي.

- **معاملات الثبات للمقياس:**

للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين وهما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وسوف نعرضها بالتفصيل من خلال التالي:

- **معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ:**

تم تطبيق مقياس التعليم الملطف على عينة استطلاعية مكونة من 45 أم، وبعد تطبيق المقياس تم احتساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي يساوي 0.87 وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع. وبما أن المقياس لديه أربعة أبعاد، فقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الأربعة (0.70– 0.92)، ومما سبق يتضح بأن أبعاد مقياس التعليم الملطف تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

- **معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

تم تطبيق مقياس التعليم الملطف على عينة استطلاعية مكونة من 45 أم، وبعد تطبيق المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة بنود المقياس إلى نصفين وكذلك بنود كل بعد إلى قسمين، حيث تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس وكذلك لكل بعد على حده، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون للمقياس الكلي 0.89، وبعد استخدام معادلة سبيرمان – براون المعدلة أصبح معامل الثبات (0.94)، حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس بين (0.78 – 0.94). مما سبق يتبين أن المقياس بفقراته يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، كما في الجدول التالي، مما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يشير إلى صلاحية المقياس لقياس الأبعاد المذكورة أعلاه، وبذلك اعتمد الباحث هذا المقياس كأداة لجمع البيانات وللإجابة على فروض وتساؤلات الدراسة.

جدول (4.17): معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة لمقياس (التعليم الملطف) وأبعاده (ن=45)

الأبعاد	الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	سبيرمان براوان المعدلة
تقبل الطفل	11	0.92	0.82	0.90
المشاركة الفاعلة	6	0.88	0.88	0.94
الإحسان إلى الطفل	7	0.84	0.84	0.91
تجنب الإساءة إلى الطفل	4	0.70	0.64	0.78
الدرجة الكلية لمقياس التعليم الملطف	28	0.87	0.89	0.95

3. البرنامج الإرشادي:

تعريف إجرائي للبرنامج:

هو البرنامج المعد من قبل الباحث الحالي والذي يتضمن فعاليات وأنشطة يتم تنفيذها بفنيات وأدوات لتسير الجلسات المعدة لإثراء أو لزيادة مهارتي التفكير الإيجابي والذي يقصد به الباحث "المعتقدات والآراء والأساليب المتبعة في كل أمور الحياة والتي من شأنها حل كل ما يواجهه الفرد من مشكلات ومواضيع بصورة متفائلة إيجابية ناجحة وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المشاركات عند إجابتهن على فقرات المقياس المعد لأغراض الدراسة".

والتعليم الملطف والذي يقصد به الباحث " ذلك المنهج في التعليم والذي يرفض استخدام العقاب ويتجنب استخدام الأساليب التنفيرية في تعديل السلوك، ويتبني فلسفة ديمقراطية في مقابل الفلسفة التسلطية ويعتمد على التبادل والأخذ والعطاء بين الطفل وأسرته خلال عملية التعليم، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها المشاركات عند إجابتهن على فقرات المقياس المعد لأغراض الدراسة"، حيث ينفذ هذا البرنامج في ستة عشر جلسة تتناسب مع زمن وعمر العينة المحددة علماً بأن البرنامج الإرشادي سيتم تطبيقه على أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة في برنامج غزة للصحة النفسية _ مركز دير البلح المجتمعي.

ويشمل العنوان متغيرين هما التفكير الإيجابي والتعليم الملطف، وسوف يقوم الباحث بإعداد مقياس التعليم الملطف (من إعداده) والتفكير الإيجابي (من إعداده) وسوف يقوم بعرضهما على متخصصين ذوي الخبرة في المجالات الأكاديمية والمهنية والإحصائية في جامعات مختلفة، بالإضافة إلى ما سبق سوف يقوم الباحث بإعداد البرنامج الإرشادي وهو كما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف البرنامج:

1. الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.
2. الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مهارات التعليم الملطف لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.
3. التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي إن وجدت بعد مرور فترة من الزمن على تطبيقه (فترة المتابعة شهرين).

الإطار العام للبرنامج:

- مفهوم التفكير الإيجابي
- مفهوم التعليم الملطف
- الخبرات الصادمة
- اضطراب كرب ما بعد الصدمة

هوية البرنامج: هو برنامج معرفي سلوكي لإكساب الأمهات مهارتى التفكير الإيجابي (معرفي) والتعليم الملطف (سلوكي) ويتكون البرنامج الإرشادي من ستة عشر (16) جلسة.

مدة البرنامج: 8 أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً.

مدة الجلسة: تتراوح مدة الجلسة من 45–60 دقيقة.

ومن الصعوبات المتوقعة:

- قد يكون وقت الجلسات غير مناسب لبعض المشاركات وخاصة الفترة الصباحية لأن الأمهات يقمن بمهام البيت في هذا التوقيت.
- الوضع الاقتصادي السئ لبعض المشاركات الذي من شانه أن يؤدي إلى تغيب بعض المشاركات عن بعض الجلسات.
- بعد مكان التدريب عن بعض المشاركات.

ويمكن التغلب عليها من خلال:

- سوف يقوم الباحث بالاتفاق مع المشاركات على الأوقات التي تناسبهن لحضور الجلسات دون الالتزام بموعد محدد لكل الجلسات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- سوف يقوم الباحث بتوفير مواصلات للمشاركات تمكنهن من الوصول إلى مكان الجلسات بطريقة سهلة دون تحمل أعباء المواصلات ومصاريفها.
- سوف يقوم الباحث بعمل يوم ترفيهي في منتصف الجلسات ويوم ترفيهي آخر في نهاية الجلسات (للمشاركات وأطفالهن) وذلك لتشجيع الأمهات على الحضور والالتزام.

أنشطة البرنامج و جلساته و الفنيات المستخدمة فيه:

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

المناقشة ، الحوار، لعب الأدوار، العصف الذهني، الإصغاء، التنشيط ، التعزيز، الشرح و التوضيح، عرض الأمثلة، تنفيد الأنشطة، المحاضرة.

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

بوستر، برستل، أقلام فلماستر، أقلام رصاص، أوراق، لاب توب ، سماعات، طاولات، كراسي

الجلسات:

الجلسة الأولى: تعارف وتعاقد

الجلسة الثانية: التفكير الإيجابي / استراتيجية التحدث الذاتي

الجلسة الثالثة: استراتيجية المقارنة

الجلسة الرابعة: استراتيجية التخيل

الجلسة الخامسة: فنية اتخاذ القرار

الجلسة السادسة: النمذجة

الجلسة السابعة: تعريف التعليم الملطف وفلسفته

الجلسة الثامنة: فنيات تعديل (فنية التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة)، وفنية (التجاهل/ المقاطعة – إعادة التوجيه والمكافأة).

الجلسة التاسعة: يوم ترفيهي.

الجلسة العاشرة: فنيات تعديل السلوك (تحليل المهمة).

الجلسة الحادية عشر: فنيات تعديل السلوك (التعديل البيئي).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية عشر: فنيات تعديل السلوك (ضبط المثير).

الجلسة الثالثة عشر: فنيات تعديل السلوك (الإطفاء).

الجلسة الرابعة عشر: التشكيل

الجلسة الخامسة عشر: توفير البدائل

الجلسة السادسة عشر: إنهاء البرنامج

التقويم:

1. **تقويم الجلسات:**

- في نهاية كل جلسة :من خلال توزيع استبانه في نهاية كل جلسة يتم الإجابة على فقراتها.
- في نهاية الجلسات :من خلال توزيع استبانه في نهاية الجلسات والإجابة على فقراتها.

2. **تقويم البرنامج:**

- تقويم تتبعي بعد شهرين من نهاية تطبيق البرنامج .

جدول (4.18): الإطار العام لجلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة	عنوان الجلسة	وصف الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	**تعارف وتعاقد**	التعارف بين الباحث والأمهات، وإعطاء المشاركات في البرنامج فكرة عن أهدافه ومحتواه وحث المشاركات وتعزيزهن لمعاونة الباحث واستمرار مشاركتهن لتحقيق أهداف البرنامج. والاتفاق بين الباحث والمشاركات على مواعيد الجلسات لتحقيق الأهداف والفائدة المرجوة من البرنامج والإتفاق على القوانين والقواعد التي سيتم إتباعها في الجلسات.	المناقشة الحوار التنشيط المجموعات
الثانية	**التفكير الإيجابي و استراتيجية التحدث الذاتي**	يرحب الباحث بالحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي ويقوم بتعريف التفكير الإيجابي وأهميته ويقوم بتعريف فنية الحديث الذاتي ويعطي أمثله عليها، ويقوم بكتابة موقف ويقوم بمناقشته ويجيب عن بعض الاستفسارات ويطلب الباحث من المشاركات تذكر مواقف صعبة أثناء الحرب وكيف تصرفن بإيجابية. يطلب الباحث من المشاركات حصر عدد من المشكلات لأبنائهن وكيفي يمكن لهن التفكير بإيجابية وكيف سيعمدن	المناقشة المحاضرة الحوار لعب الدور العصف الذهني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		إلى استخدام فنية الحديث الذاتي لحل هذه المشكلات و يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجيب عن أي استفسار ويطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على المشكلات التي تواجهن في الفترة القادمة.	
الثالثة	**استراتيجية المقارنة**	يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة ويقوم الباحث بالحديث عن استراتيجية المقارنة، ويطلب من مشاركتين عمل مقارنة كيف تصرفت الأم حيال مشكلتها ، ويقوم بعمل ملخص للجلسة ويطلب من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.	المناقشة المحاضرة الحوار لعب الدور العصف الذهني
الرابعة	**استراتيجية التخيل**	يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي وعمل تلخيص سريع للفنيات السابقة (المتعلقة بالتفكير الإيجابي و يقوم الباحث بتعليم الأمهات طريقة الاسترخاء وذلك لتطبيقها أثناء استراتيجية التخيل و يقوم بشرح معني التخيل و يحضر المشاركات بعمل تمرين استرخاء للمشاركات والقيام بتمرين التخيل أثناء الاسترخاء ويطلب الباحث من الأمهات العودة إلى جو الغرفة بعد الانتهاء من تمرين التخيل ويناقش الأمهات في الحلول التي قامت الأمهات بوضعها أثناء تمرين التخيل ويطلب الباحث من الأمهات استخدام هذه الاستراتيجية في حل بعض المشكلات التي تواجه أبنائهن والتي تحتاج إلى تفكير وتأمل و يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية في البيت بشكل مستمر كواجب بيتي.	الحوار المحاضرة النقاش الاسترخاء
الخامسة	**اتخاذ القرار**	يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة ويقوم الباحث بالتعريف بصنع القرار وأهميته وخطواته ويطرح مشكلة وكيفية التصرف حيال المشكلة من خلال تقسيم الحضور إلى ثلاث مجموعات ويطلب من الأمهات إتباع خطوات صنع القرار لحل المشكلة. ويقوم الباحث بمناقشة ومحاورة الأمهات حول الموقف	الحوار النقاش العصف الذهني المجموعات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		وطريقة التعامل معه ويقوم بعمل ملخص للجلسة ويجيب عن استفسارات المشاركات و يطلب من الأمهات المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.	
السادسة	**النمذجة**	يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة ويطلب من المشاركات اختيار نموذج من الشخصيات سواء كانت اجتماعية او سياسية او دينية بحيث تقوم كل مشاركة بكتابة الأشياء التي تتمني أن تتصف بها. ينتظر الباحث 10 دقائق حتى انتهاء المشاركات من الإجابة ويقوم الباحث بمناقشة المشاركات ويوضح لهن أهمية المثال السابق في التربية ، ويقوم بشرح معني النمذجة وأنواعها و مزايا التعلم بالنمذجة ويطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.	الحوار النقاش العصف الذهني المجموعات
السابعة	**تعريف التعليم الملطف وفلسفته**	يقوم الباحث بالترحيب بالمشاركات، ويشكرهن على الإلتزام والحضور ويقوم بعمل تغذية راجعة حول أهم النقاط التي تم عرضها في الجلسة السابقة ويقوم الباحث بشرح معني التعليم الملطف ويعرض فيديو لمدة خمسة دقائق لموقفين أحدهما يستخدم فيه الأب العقاب والتهديد والوعيد كأسلوب لتغيير السلوكيات غير المرغوب فيها، وآخر يقوم فيه الأب باستخدام مبادئ التعليم الملطف لتغيير السلوكيات الغير مرغوب فيها. يطلب الباحث من المشاركات عمل مقارنه بين الأسلوبين السابقين و يقوم الباحث في نهاية الجلسة بعمل ملخص لتعريف التعليم الملطف وأسسه ويتم تعليق البوستر على السبورة و يجيب الباحث عن استفسارات المشاركات ويطلب من الأمهات المشاركات حصر المشكلات التي يقوم أطفالهن بممارستها وكيف يمكن تطبيق أسس التعليم الملطف.	المناقشة و الحوار العصف الذهني التنشيط المجموعات
الثامنة	**فنية (التجاهل _إعادة التوجيه – المكافاة) فنية (المقاطعة**	يقوم الباحث بعمل تغذية راجعه لما تم تناوله في الجلسة السابقة ومراجعة التعليم الملطف وأسسه من خلال البوستر المعلق على السبورة. يقوم الباحث بتعريف الأمهات بالهدف من فنية (التجاهل _	المناقشة والحوار العصف الذهني التنشيط المجموعات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	/التجاهل _ اعادة التوجيه _ المكافاة	إعادة التوجيه – المكافاة) ويطلب الباحث من بعض المشاركات ذكر موقف سلبي لأطفالهن، وكيف ستستخدم مهارة (التجاهل _ إعادة التوجيه – المكافأة) ويناقشهن في ذلك ويقوم الباحث بشرح مهارة المقاطعة و فنية التجاهل ويطلب الباحث من أحد الأمهات المشاركات تمثيل موقف وكيف يمكن استخدام الفنيات السابقة ويقوم بمناقشة المشاركات وفقاً للموقف السابق ويقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجيب عن تساؤلات المشاركات ويطلب من المشاركات حصر المشكلات التي يقوم أطفالهن بممارستها وكيف يمكن تطبيق الفنيات السابقة.	لعب الدور
التاسعة	**يوم ترفيهي**	يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الحضور والالتزام ويؤكد على أهمية الالتزام في الجلسات القادمة ويقوم بتطبيق لعبة (لعبة حبل الغسيل) ويقوم الباحث بإعطاء هدية للفائزة ويقوم بعمل (لعبة الأسماء) ويعطي هدية، ولعبة البلالين ويقدم هدية للطفل و ويقم بعمل المسابقة ويعطي كل أم تجيب هدية وكذلك يقوم الباحث بتقسيم المشاركات إلى مجموعتين ويوجه لكل مجموعة لغز ويطلب من كل مجموعة التشاور فيما بينهم للإجابة على السؤال، وفي حالة الإجابة الصحيحة يأخذ الفريق الفائز الهدية و يقدم الباحث للمشاركات شنطة ألعاب و في نهاية اليوم يشكر الباحث المشاركات على الحضور ويؤكد على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.	النشاطات الفردية والجماعية
العاشرة	**تحليل المهمة**	يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الإلتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة و يلتقي الباحث بالمشاركات و يبين لهن أهمية فنية تحليل المهمة. يطلب الباحث من المشاركات تطبيق فنية تحليل المهمة من خلال أحد المواقف و يعطي الباحث مدة عشرة دقائق لتقوم كل مشاركه بالتفكير ووضع خطة للإجابة على الموقف ويقوم الباحث باختيار بعض الإجابات ويناقش المشاركات في ذلك ويقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجيب عن استفسارات المشاركات و يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.	المناقشة الحوار الأسئلة لعب الدور العصف الذهني المحاضرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحادية عشر	**التعديل البيئي**	يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة ويوضح الباحث للمشاركات أهمية استخدام فنية التعديل البيئي أو تنظيم البيئة التعليمية الخاصة بالطفل ويطلب من المشاركات وضع تصور للبيئة المناسبة التي يمكن لأطفالهن العيش فيها دون إظهار سلوكيات كإيذاء الذات أو العنف، ويطلب منهن أيضاً كيف يمكن استخدام البيئة المناسبة في تعديل هذه السلوكيات.	المناقشة المحاضرة الحوار العصف الذهني
الثانية عشر	**ضبط المثير**	يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة ويوضح الباحث أهمية استخدام فنية ضبط المثير لتعديل السلوكيات السالبة الصادرة من الطفل ويقوم الباحث بذكر موقف ويتم الإجابة عنه وفق فنية ضبط المثير، و يقوم بمناقشة الإجابات مع المشاركات وتوجيه البعض إلى الطريقة الصحيحة في التعامل بناء على ما تم ذكره في فنية ضبط المثير ويقوم بعمل ملخص للجلسة وعمل ملخص لفنية (ضبط المثير) وتقديم واجب بيتي حول استخدام الفنية.	المناقشة المحاضرة العصف الذهني
الثالثة عشر	**فنية الإطفاء**	يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي ويقوم الباحث بعمل ملخص للفنيات السابقة، ويقوم الباحث بشرح وتوضيح أهمية فنية الإطفاء كأحد فنيات التعليم الملطف ويقوم بمناقشة المشاركات حول الفنية ويجيب عن استفساراتهن ويطلب من المشاركات استخدام فنية الإطفاء في أحد المواقف و يعطي الباحث المشاركات 10 دقائق للتفكير في الإجابة ويقوم الباحث بمناقشة المشاركات والإجابة عن استفساراتهن ويعطي واجب بيتي.	المناقشة المحاضرة الحوار لعب الدور
الرابعة عشر	**التشكيل**	يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الإلتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي ويقوم بعمل ملخص للفنيات السابقة ويقوم الباحث بشرح وتوضيح أهمية فنية الإطفاء كأحد فنيات التعليم الملطف ويقوم بمناقشة المشاركات حول الفنية ويجيب عن استفساراتهن.	المناقشة المحاضرة تمثيل الدور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		يطلب الباحث من المشاركات استخدام فنية الإطفاء في موقف محدد ويعطي الباحث المشاركات 10 دقائق للتفكير في الإجابة ويقوم بمناقشة المشاركات والإجابة عن استفساراتهن.	
الخامسة عشر	**توفير البدائل**	يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الإلتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي ويقوم بمراجعة الفنيات السابقة التي تم شرحها ويقوم بشرح فنية (توفير البدائل) ويوضح للأمهات أهمية استخدام هذه الفنية لتعديل السلوكيات السالبة، ويقوم بالحوار مع الأمهات من خلال الرد على التساؤلات الخاصة بفنية توفير البدائل كأحد فنيات التعليم الملطف ويقوم الباحث بإعطاء موقف للأمهات ويطلب منهن كيف سيتصرفن وينتظر الباحث مدة 10 دقائق لسماع إجابات الأمهات ويناقش الباحث مع الأمهات طريقة التصرف باستخدام فنية توفير البدائل ويطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.	المناقشة المحاضرة الحوار لعب الدور
السادسة عشر	**انهاء البرنامج**	يرحب الباحث بالمشاركات، ويشكرهن على الالتزام والحضور أثناء فترة تطبيق البرنامج، ومن ثم يطلب من كل مشاركة إبداء وجهة نظرها في البرنامج بمنتهي الصراحة للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، بالإضافة إلى تحديد الصعوبات التي واجهة تطبيق البرنامج ويتعرف الباحث على جوانب الاستفادة التي تحققت لكل مشاركه من المشاركات و يقوم الباحث بتوزيع الاستبيان البعدي ويطلب من المشاركات الاجابة عليه (الاختبار البعدي) كما يقوم الباحث بتوزيع الاستبيان على المجموعة الضابطة ويقوم الباحث مع المشاركات بعمل حفل ختامي يشمل على ضيافة وبعض الهدايا للأطفال، ويؤكد الباحث على أهمية الالتقاء خلال شهرين من أجل المتابعة.	الحوار النقاش العصف الذهني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: الأساليب الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضيتها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. الإحصاءات الوصفية، منها المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي.
2. معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس معاملات الثبات لأداة الدراسة.
3. معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.
4. اختبار (مان وتني) اللامعلمي لعينتين مستقلتين لكشف الفروق بين متغير نوعي (المتغير المستقل) ذوي فئتين كمثل نوع الجنس والمتغير التابع (المتغيرات الكمية).
5. اختبار ويلكوكسون Wilcox on Test وذلك بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاكتئاب النفسي.
6. قيمة آيتا (Eta)لمعرفة حجم التأثير للبرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

سادساً: الاعتبارات الأخلاقية

1. تقدم الباحث بطلب لعمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بهدف الحصول على الموافقة لإجراء البحث على العينة التي تم تحديدها.
2. قام الباحث بكتاب موجه من كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة إلى إدارة برنامج غزة للصحة النفسية في قطاع غزة، بهدف الحصول على الإذن بتطبيق الأدوات على عينة البحث، وقد تعهد الباحث بالحفاظ على خصوصية المعلومات واقتصارها على البحث العلمي فقط وتم الموافقة من هذه قِبل الإدارات. انظر الملحق رقم (5– 6).
3. كما قام الباحث بالاستئذان الشفهي من الأمهات مباشرة في مقدمة المقاييس وفي كل مقياس بهدف توضيح مسار الاستجابات عليها وإعطاءهم نبذة عن موضوع البحث ومع التعهد للمفحوصين بأن هذه المعلومات التي سيتم جمعها ستبقى سرية بحيث لم يطلب تسجيل اسم المفحوص على أداة البحث وأن البيانات التي سيتم جمعها ستقتصر على إجراءات البحث العلمي، وكذلك أكد الباحث على كل المبحوثين أثناء تعبئة الاستمارة شفهياً وذلك لرغبة البعض منهم بتسجيل اسمه، وقد كان التطبيق فردياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سابعاً: صعوبات الدراسة:

1. عدم تعاون بعض المحكمين في تحكيم البرنامج الإرشادي ومقياس التفكير الإيجابي والتعليم الملطف.
2. صعوبة الحصول على بعض المراجع الأجنبية.
3. ترافق إعداد الرسالة مع بعض الاختبارات الجامعية وشهر رمضان وإجازة نهاية الفصل مما أدى لإهدار وقت كبير.
4. انقطاع التيار الكهربي المتكرر قلل من فرصة استخدام بعض الوسائل التكنولوجية كالكمبيوتر والبروجوكتور أثناء عقد جلسات البرنامج الإرشادي.
5. الوضع الاقتصادي السيء لبعض المشاركات في البرنامج الإرشادي، فهذا أضاف مصاريف جديدة للباحث كالموصلات.

ثامناً: كيف تم التغلب عليها:

1. لجأ الباحث إلى محكمين من جامعة القدس المفتوحة وبعض المحاضرين الذين عملو بنظام العقد.
2. قام الباحث بتوفير أجرة مواصلات للمشاركات في البرنامج.
3. استخدم الباحث التابلت(جهاز لوحي) في عرض بعض الفيديوهات على المشاركات وقت انقطاع التيار الكهربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـل الخامس

عرض النتائـج وتفسيرها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

مقدمة:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أدوات الدراسة والمعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وسيتم عرض النتائج الخاصة بتساؤلات الدراسة ثم عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.

التساؤل الأول "ما مستوى التفكير الإيجابي لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج؟

للتعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس التفكير الإيجابي لكل مجموعة على حده، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.1): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتفكير الإيجابي لأفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي

المجموعة	المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
المجموعة التجريبية (ن=12)	إدراك مشكلات الطفل	13	26	9.92	1.56	38.14	3
	التواصل الإيجابي مع الطفل	8	16	8.08	.67	50.52	2
	تجاهل سلبيات الطفل	4	8	2.75	.75	34.38	4
	معرفة قدرات الطفل	4	8	4.08	.51	51.04	1
	الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابي	**29**	**58**	**24.83**	**2.08**	**42.82**	
المجموعة الضابطة (ن=12)	إدراك مشكلات الطفل	13	26	10.58	1.78	40.71	3
	التواصل الإيجابي مع الطفل	8	16	8.25	1.06	51.56	1
	تجاهل سلبيات الطفل	4	8	3.00	.74	37.50	4
	معرفة قدرات الطفل	4	8	3.92	.79	48.96	2
	الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابي	**29**	**58**	**25.75**	**2.18**	**44.40**	

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تبين من خلال الجدول السابق ما يلي:

- **أفراد المجموعة التجريبية:** قبل تطبيق البرنامج ظهر من النتائج بأن متوسط درجات مهارة التفكير الإيجابي الكلية لأفراد المجموعة التجريبية بلغ 24.83 درجة وبانحراف معياري 2.08، وبوزن نسبى (42.8%)، وهذا يدل على أن الأمهات في المجموعة التجريبية لديهن مستوى منخفض في مهارة التفكير الإيجابي ، أما بالنسبة لأبعاد مقياس التفكير الإيجابي ، فقد أحتلت مهارة معرفة قدرات الطفل المرتبة الأولى وبوزن نسبي بلغ 51.04%، ويليه في المرتبة الثانية مهارة التواصل الإيجابي مع الطفل 50.52%، ويليه في المرتبة الثالثة مهارة إدراك مشكلات الطفل 38.14%، في حين جاءت مهارة تجاهل سلبيات الطفل في المرتبة الاخيرة وبوزن نسبي 34.38%.
- **أفراد المجموعة الضابطة:** قبل تطبيق البرنامج ظهر من النتائج بأن متوسط درجات مهارة التفكير الإيجابي الكلية لأفراد المجموعة الضابطة بلغ 25.75 درجة وبانحراف معياري 2.18، وبوزن نسبى (44.4%)، وهذا يدل على أن الأمهات في المجموعة الضابطة لديهن مستوى منخفض في مهارة التفكير الإيجابي، أما بالنسبة لأبعاد مقياس التفكير الإيجابي، فقد أحتلت مهارة التواصل الإيجابي مع الطفل المرتبة الأولى وبوزن نسبي بلغ 51.56%، ويليه في المرتبة الثانية مهارة معرفة قدرات الطفل 48.96%، ويليه في المرتبة الثالثة مهارة إدراك مشكلات الطفل 40.71%، في حين جاءت مهارة تجاهل سلبيات الطفل في المرتبة الأخيرة وبوزن نسبي 37.50%.

ويفسر الباحث ذلك بأن حالة الخوف والقلق التي تصيب الأم حين يتعرض طفلها لخبرة صادمة وتظهر عليه العديد من المظاهر السلوكية الغير مرغوبة، كالتبول اللاإرادي والحركة الزائدة، وتدني التحصيل الدراسي، والعدوانية.... إلخ ، هذه الأعراض تجعل من الأم أكثر قلقاً وتجعلها تميل في تفكيرها إلى الجانب السلبي في أن طفلها سيبقى على هذا الوضع، وأن طفلها لن يتحسن وسيبقي على هذا الحال ولربما سيتحول من سيء إلى أسوء، كذلك خبرة الحرب الصادمة التي أصابت الكثير منا، ومنها الأمهات حيث تدمرت كثير من الافتراضات الأساسية لدى الأمهات وهو أن العالم آمن والحياة أكثر أملاً واستقراراً، فحين تتدمر هذه الافتراضات يميل الشخص إلى التفكير بسلبية، كما أن الأعباء الواقعة على الأم داخل الأسرة وتعدد أدوارها في البيت من تحضير الأبناء، وواجبات البيت من طبخ وتنظيف وترتيب ، والإهتمام بالأطفال والزوج ولربما الوظيفة، هذه الأعباء إضافة إلى إصابة طفلها بأعراض الصدمة تجعل منها شخصية أقل قدرة على التفكير الإيجابي، ذلك لأنها لن تستطيع أن تقوم بجميع أدوارها بالشكل الصحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة صوالي (2012م) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الأمهات المشاهدات والمعايشات للحرب على غزة لديهن أبعاد كرب ما بعد الصدمة ، كذلك أظهرت دراسه أبو عيشة (2011م) وجود قلق واكتئاب لدى الأمهات نتيجة ظروف الاحتلال الاسرائيلي وما ينتج عنه من صدمات مستمره ، ويتفق ذلك أيضا مع دراسة القدومي والحلو (2001م) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن اضطراب الضغوط للصدمة كانت كبيرة عند أباء وأمهات الشهداء وصلت الي 71.4% .

كذلك وجود أعراض الصدمة للطفل يجعل من الأم أكثر سلبية في تفكيرها حيث تميل في تفكيرها إلى إنها الوحيدة التي تعاني وأن الأطفال الآخرين أفضل منه وإن مستقبل طفلها سيكون أسوء من غيره، كذلك تعقد بعض الأمهات مقارنات بينها وبين غيرها من الأمهات فتجد أن أطفال الأمهات الأخريات أفضل من أبنائها مع تجاهلها لمواطن القوة والتميز لدى طفلها فتميل في تفكيرها إلى السلبية ، كما وأن الوصمة الاجتماعية التي قد تلحق بالأسرة نتيجة إصابة أحد أطفالها بأعراض الصدمة النفسية أو الاضطراب النفسي، فالوصمة الاجتماعية وما ينجم عنها من ضعف ثقة الأم بنفسها وانطوائها على غيرها من الأمهات، ورغبتها بعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية وعدم إظهارها لطفلها، تجعل من تفكيرها أكثر سلبية.

واتفقت نتائج الدراسة مع كل من الدراسات السابقة التالية: دراسة سعيدة (2005م)، دراسة إبراهيم (2005م)، دراسة السلطاني (2010م)، دراسة العنزي (2010م).

ويرى الباحث أن الأمهات حصلن على أدنى درجة في مهارة تجاهل سلبيات الطفل ويعزو الباحث ذلك أن حالة التفكير السلبي التي تصيب الأم نتيجة إصابة ابنها باضطراب يجعلها شخصية أكثر ميلا للسلبيات والتركيز على جوانبه، كذلك الموروث الثقافي لدى مجتمعاتنا العربية حيث يميل أغلب الأفراد إلى التفكير السلبي، فحين تطلب من شخص معين أن يقوم بوصف نفسه تجده عادة ما يشير إلى الجوانب السلبية فيه، والقليل ممكن أن ينظر إلى الجوانب الإيجابية في مكونه الشخصي.

أيضاً حرص الأمهات على أن يكون أطفالهن أفضل من غيرهم، فتجد الأم أكثر حساسية لمعرفة سلبيات طفلها رغبة في تغيير هذه السلبيات إلى إيجابيات، فذلك يجعل منها شخصية أكثر حساسية لكل ما هو سلبي وتبدأ الأمهات بالتركيز على السلبيات الموجودة في أطفالهن ، ويتفق هذا مع ما جاء في دراسة ثابت (Thabet,2001) حيث أظهرت الدراسة تأثير الخبرات الصادمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على الصحه النفسية للمرأة الفلسطينية ، حيث تلعب الصحه النفسية للامهات دورا كبيرا في مدى الضغط الذي يمكن ان يعاني منه الطفل .

وتأتي مهارة إدراك مشكلات الطفل في الترتيب الثاني، حيث تفتقد الكثير من الأمهات إدراك مشكلات طفلها نتيجة تدني المستوي التعليمي والثقافي للأمهات، فمن خلال عملنا في برنامج غزة للصحة النفسية وما لمسناه من التعامل مع الأمهات وجدنا أن كثير من الأمهات لا يعرفن الشكل الطبيعي لنمو الطفل و المشكلات التي قد تصيب أبنائهن، والبعض منهن لديهن أفكار مغلوطة وغير صحيحة حول كثير من الأمور، ومنها لا تعرف الأم ما هو العمر الطبيعي للبدء بعملية التدريب على ضبط عملية الإخراج، فالكثير منهن بدء ذلك في فترة غير موعدها الطبيعي والصحيح ، والبعض بدء متأخراً عن الموعد.

كذلك تميل بعض الأمهات إلى تجاهل هذه المشكلات والتعامل معها كما لو إنها غير موجوده أصلا لإنها لا تريد أن تنظر لطفلها على إنه أسوء من غيره وإنه منقوص الحاجات، فتجد أن بعض الأمهات لا تستجيب للأمهات الأخريات بضرورة إرسال طفلها إلى أخصائي تقويم ونطق مثلاً حتى لا يقال عن طفلها إنه يعاني من مشكلات وإنه يزور الأخصائي أو الطبيب النفسي، وتعتقد أيضاً بعض الأمهات بعدم جدوي التدخلات النفسية والطبية فتجدها تتناسي بعض مشكلات طفلها .

في حين أتت مهارة التواصل الإيجابي في المرتبة الثالثة في الدراسة ، فالتواصل الإيجابي مهارة من المهارات الأساسية في الحياة والتي يجب على الأم اكتسابها واتقان كافة حيثياتها، باعتبارها الطريقة الوحيدة التي تجعل الأم قادرة على التواصل مع طفلها وتلمس حاجاته ونموه وتطوره، فكثير من الأمهات تعتبر أن طفلها كائن سلبي لا يستجيب للمثيرات الخارجية وإنه مجرد آلة يمكن توجيهها كيفما تشاء، فيصبح التواصل مع الطفل بشكل سلبي، بمعني أن الأم تفقد تواصلها الإيجابي معه وتقوم بأداء وظائفها نحوه دون الاهتمام بالجوانب العاطفية والنفسية له، ودون مراعاة لرغبة الطفل في القرب من أمه والحديث معه عن مخاوفه وما يدور في داخله من صور مؤلمة تعرض لها نتيجة الخبرة الصادمة.

كذلك تدني مستوي التفكير الإيجابي للأم المصاب طفلها بخبرة صادمة كما وضحت الدراسة يجعلها أقل قدرة على التواصل الإيجابي، فهناك ارتباط كبير بين أفكار الشخص الإيجابي والتواصل الإيجابي مع الآخرين والعكس تماماً، فكلما كان تفكيرك إيجابي نحو شيء معين كان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تواصلك معه بشكل إيجابي أكثر، و ويتفق ذلك مع دراسة باك (Backe,2001) حيث أظهرت نتائج الدراسة ان التفكير السلبي يقلل من فرص الإبداع في الحياة .

كذلك تأتي مهارة معرفة قدرات الطفل في المستوي الرابع في الدراسة، فكثير من الأمهات لا تعرف قدرات طفلها وذلك لأن الأمهات منشغلات في كثير من الوقت في مهام البيت، حيث تقضي أوقات طويلة في إعداد الطعام وتنظيف البيت وترتيب شؤون الأسرة، فهذه الأوقات الطويلة التي تقضيها الأم تجعلها أقل معرفة وتلمساً لقدرات الطفل.

كذلك تقتصر بعض الأمهات التربية على توفير الأكل واللبس للطفل، فالطفل يتطلب حاجات فسيولوجية تتعلق بالجسد والأعضاء وحاجات نفسية تتعلق بالشعور والقلب كالحب والتقدير وتأكيد الذات، وحاجات اجتماعية تتعلق بالواقع كالأمن والانتماء والنجاح والاستقلال، وتعلم المعايير السلوكية، واكتساب المعرفة الدينية والتفاعل الاجتماعي والإنساني، فكلما تقزمت علاقة الأم بطفلها جعلها أقل معرفة بقدراته وحاجاته ورغباته.

التساؤل الثاني: ما مستوى التعليم الملطف لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج؟

للتعرف على مستوى التعليم الملطف لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمقياس التعليم الملطف لكل مجموعة على حده، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5.2): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتعليم الملطف لأفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي

المجموعة	المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
المجموعة التجريبية (ن=12)	تقبل الطفل	11	22	8.42	2.23	38.26	4
	المشاركة الفاعلة	6	12	4.75	.97	39.58	3
	الإحسان إلى الطفل	7	14	7.33	.65	52.38	1
	تجنب الإساءة إلى الطفل	4	8	4.00	.85	50.00	2

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الدرجة الكلية لمقياس التعليم الملطف	**28**	**56**	**24.50**	**2.61**	**43.75**	
المجموعة الضابطة (ن=12)	تقبل الطفل	11	22	8.42	1.73	38.26	4
	المشاركة الفاعلة	6	12	4.92	1.00	40.97	3
	الإحسان إلى الطفل	7	14	7.58	.90	54.17	1
	تجنب الإساءة إلى الطفل	4	8	3.75	.62	46.88	2
	الدرجة الكلية لمقياس التعليم الملطف	**28**	**56**	**24.67**	**2.93**	**44.05**	

يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

تبين من خلال الجدول السابق مايلي:

- **أفراد المجموعة التجريبية:** قبل تطبيق البرنامج ظهر من النتائج بأن متوسط درجات مهارة التعليم الملطف الكلية لأفراد المجموعة التجريبية بلغ 24.50 درجة وبانحراف معياري 2.61، وبوزن نسبى (43.75%)، وهذا يدل على أن الأمهات في المجموعة التجريبية لديهن مستوى منخفض في مهارة التعليم الملطف، أما بالنسبة لأبعاد مقياس التعليم الملطف، فقد أحتلت مهارة الإحسان إلى الطفل المرتبة الأولى وبوزن نسبي بلغ 52.3%، ويليه في المرتبة الثانية مهارة تجنب الاساءة إلى الطفل 50.0%، ويليه في المرتبة الثالثة مهارة المشاركة الفاعلة 39.58%، في حين جاءت مهارة تقبل الطفل في المرتبة الأخيرة وبوزن نسبي 38.26%.
- **أفراد المجموعة الضابطة:** قبل تطبيق البرنامج ظهر من النتائج بأن متوسط درجات مهارة التعليم الملطف الكلية لأفراد المجموعة الضابطة بلغ 24.67 درجة وبانحراف معياري 2.93، وبوزن نسبى (44.05%)، وهذا يدل على أن الأمهات في المجموعة الضابطة لديهن مستوى منخفض في مهارة التعليم الملطف، أما بالنسبة لأبعاد مقياس التعليم الملطف، فقد أحتلت مهارة الإحسان إلى الطفل المرتبة الأولى وبوزن نسبي بلغ 54.17%، ويليه في المرتبة الثانية مهارة تجنب الاساءة إلى الطفل 46.88%، ويليه في المرتبة الثالثة مهارة المشاركة الفاعلة 40.97%، في حين جاءت مهارة تقبل الطفل في المرتبة الاخيرة وبوزن نسبي 38.26%.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويفسر الباحث افتقار الأمهات إلى مهارة التعليم الملطف إلى عدة أسباب والتي منها:

1. جهل الأمهات بتأثير أسلوب العنف على الأطفال، فالعقاب الجسدي والإهانة للطفل تجعل منه شخصية أكثر انطوائية وأقل قدرة على تحمل المسؤولية، وضعف في قدرة الطفل على اتخاذ القرار والقيام بالمهام الموكلة إليه.
2. كذلك الموروث الثقافي والذي يعتبر أن الشدة والقسوة في التربية يجعل الطفال أكثر رجولة وقدرة على تحمل أعباء الحياة، فتجد الضرب والعقاب الجسدي والإهانة النفسية أساليب معتاد عليها في كثير من الأسر، معتقدة أن أسلوب اللين واستبعاد العقاب يجعل من الطفل أقل قدرة على تحمل أعباء الحياة ويظهره إلى المجتمع بإنه طفل ضعيف غير قوي.
3. وإن أكثر ما يعزز استخدام الأمهات إلى العنف والاكراه في التربية، الإعتقاد بأنه الأسلوب الأسهل في ضبط النظام والمحافظة على الهدوء ولا يكلف الكثير من العناء والجهد.
4. كذلك تعتبر الأساليب التنفيرية من عقاب وضرب وتهديد ووعيد للطفل انعكاس لشخصية الأم بما في ذلك جملة من الخلفيات التربوية والاجتماعية التي أثرت على الأمهات في طفولتهن، أي انعكاس لتربية التسلط التي عاشتها الأم بنفسها أثناء طفولتها، فالأم التي كانت تضرب من والديها تعمد إلى نفس الأسلوب في التعامل مع أطفالها.
5. كذلك الأم التي خاضت خبرة الحرب السيئة والظروف الاجتماعية الصعبة، إضافة إلى الهموم والمشكلات اليومية، كل ذلك يجعل من الأم أكثر قلقاً واستثارة، فما أن يصدر من طفلها سلوك غير مرغوب فيه حتى تلجئ إلى الضرب والألفاظ التي تحط من قيمته وتوصفه بأبشع الألفاظ والشتائم ، ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسة ستيجر(1989م) والتي أظهرت أن الصدمات النفسية العنيفه التي تحدث للإنسان تسبب الاضطرابات النفسية والتي تجعل الشخص أكثر استثارة ويميل إلى العنف في التعامل مع الآخرين .

وقد توافقت نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة التالية:

دراسة زيادة (2011)، دراسة رجب (2008)، البهاص (2007)، خفاجة (2011) .

ويري الباحث أن الأمهات حصلن على أدني درجة في مهارة تقبل الطفل وذلك لأن التفكير السلبي المشار إليه في الدراسة سابقاً يجعل من الأم أكثر سلبية في تفكيرها حين يصاب شخص من أسرتها بأى اضطراب، فالأم التي تعودت أن تصف طفلها بإنه الأول على فصله وإنه المميز لا يمكن لها أن تقبل أن ابنها يعاني من اضطراب ما، أو أن تقبل الطفل بسلوكياته الجديدة والتي جميعها بالنسبة للأم سيئة من عنف وعدوانية وتبول لا إرادي وحركة زائدة... الخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك تميل الأمهات في بعض طبائعهن إلى تقبل الطفل الهادئ المستكين الذي لاتظهر منه أى سلوكيات سيئه، فكثير من الأمهات تثني على طفلها الفلاني لإنه هادئ ويسمع الكلام ولا يشاغب في البيت ومستواه التعليمي مرتفع.

ويأتي في المستوي التاني من النتائج مهارة المشاركة الفاعلة، ويفسر الباحث ذلك بأن بعض الأمهات تقتصر علاقتها بطفلها بتحقيق الاحتياجات المادية البحتة كالأكل والشرب والطعام، حيث تفتقر العلاقة بين الأم وطفلها على المشاركة الفاعلة فلأم عليها أن تقوم بتوجيه الأوامر والنصائح وعلى الطفل الاستجابة دون إعطائه فرصة لإبداء وجهة نظره، أو قبوله لهذا الشيء من عدمه، فمطلوب من الأم أن تصدر الأوامر وعلى الطفل أن ينفد.

كذلك أيضاً هناك بعض الأطفال لهم عالمهم الخاص من ألعاب وهوايات والأم لها عالمها الخاص من مهام البيت، فالطفل يقضي أغلب وقته بمفرده والأم تقضي أوقاتها بأعمالها المنزلية والمهام الموكله لها.

وتأتي مهارة تجنب الإساءة إلى الطفل في المرتبة الثالثة من نتائج الدراسة، ويفسر الباحث ذلك بأن أساليب التربية التقليدية لازالت موجودة بشكل واسع في أوساطنا الإجتماعية ويمكن ملاحظة ذلك من خلال العنف الذي يهيمن على العلاقات القائمة في إطار الأسر التقليدية من منازعات زوجية وخلافات بين الزوجين والتي تأخذ مظاهر متعددة تبدأ بالصراخ وتنتهي بالضرب، كذلك العنف المتبادل بين الأطفال أنفسهم ، وأساليب العنف التي يمارسها الكبار ضد الصغار.

كل هذه الأنماط السلوكية التي تدور في إطار الأسرة تعتبر إساءة إلى الطفل، فالطفل الذي يشاهد الضرب والعنف في البيت يتأثر بشكل كبير بهذه السلوكيات وتؤثر في نفسيته ويصبح أكثر من غير قابلية للإصابة بالعقد النفسية. كذلك جهل الأمهات بأعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعدم قدرتها على تقبل الوضع الجديد لطفلها يجعلها أكثر إساءة لطفلها ، وهذا لمسناه من التعامل مع كثير من الأمهات ففي إحدى الحالات التي قمت بمتابعتها كانت الأم تقوم بربط إبنها بالشجرة نتيجة للمشكلات التي يقوم بها داخل البيت وخارجه، دون معرفتها بإن ما يقوم به الطفل من سلوكيات نتيجة معاناته من آثار الصدمة النفسية التي عايشها الطفل خلال فترة الحرب.

ويأتي في المرتبة الرابعة من نتائج الدراسة مهارة الإحسان إلى الطفل فالأم التي عايشت خبرة الحرب الصادمة وأصباتها لربما بأعراض الاضطراب نفسه جعل منها شخصية أقل قدرة على تحمل طفلها والإحسان إليه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك تعتبر بعض الأمهات أن الاحسان إلى طفلها في ظل قيامه بالكثير من السلوكيات الغير مرغوبة غير صحيح فذلك يجعله يتمادى ويزاداد في ممارسة هذه السلوكيات، لذلك تلجئ إلى الأساليب التنفيرية من تهديد وضرب ووعيد لعلها بذلك تخفف مما يقوم به الطفل من سلوكيات.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مهارات التفكير الإيجابي بين أفراد (المجموعة التجريبية) وبين أفراد (المجموعة الضابطة) في القياس البعدي.

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (مان ويتني) للمقارنة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة بالنسبة لدرجات التفكير الإيجابي في القياس البعدي، ويتضح ذلك من خلال جدول التالي:

جدول (5.3): نتائج اختبار Mann –Whitney لدراسة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجات التفكير الإيجابي وأبعادها في القياس البعدي

المجموعة / المتغير	المجموعة التجريبية (ن=12)		المجموعة الضابطة (ن=14)		قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
إدراك مشكلات الطفل	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.19	**0.00
التواصل الإيجابي مع الطفل	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.20	**0.00
تجاهل سلبيات الطفل	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.22	**0.00
معرفة قدرات الطفل	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.32	**0.00
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابي	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.19	**0.00

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية بالنسبة لدرجات التفكير الإيجابي وأبعاده الأربعة التالية (إدراك مشكلات الطفل، التواصل الإيجابي مع الطفل، تجاهل سلبيات الطفل، معرفة قدرات الطفل)، والفروق كانت لصالح أمهات المجموعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج ذو فاعلية وذلك لأن البرنامج الإرشادي المقترح حسب تقييمات ووجهات نظر المحكمين وخبراء الإرشاد في البداية حظي بقيمة إرشادية، فقد ظهر ذلك في النتائج، ويفسر الباحث ذلك في ضوء ما تم ممارسته من أساليب وفنيات مختلفة لتطوير التفكير الإيجابي كالتحدث الذاتي ، وفنية المقارنة وفنية التخيل وفنية اتخاذ القرار وفنية النمذجة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة لطبيعة العينة من أفراد المجموعة التجريبية من الأمهات الذين تعرض أطفالهن لخبرات صادمة، حيث كان لدى الأمهات رغبة حقيقة ودافعية كبيرة للمشاركة في البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لديهن لمساعدتهن في التعامل مع مشكلات أبنائهن، وهذا ما أعطى الجلسات الإرشادية أهمية ومكانه كبيرة بين أفراد المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي، ويرى الباحث أن انسجام أفراد المجموعة مع الباحث وكسر الجمود، وخلق الثقة المتبادلة بينهم، وبين أفراد المجموعة الواحدة جعل لجلسات البرنامج الإرشادي حيوية وتفاعل كبير، ومشاركة كبيرة بالمهارات التي تزيد من التفكير الإيجابي في كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي.

ويرى الباحث أن الاعداد الجيد لجلسات البرنامج الإرشادي، واختيار الوقت المناسب لمشاركة أفراد المجموعة التجريبية من الأمهات كان له أثر واضح على مشاركة الأمهات في الجلسات الإرشادية، والحضور الجيد إليها بشكل متواصل مع إلتزام أفراد المجموعة التجريبية لكل الجلسات الإرشادية.

وهذا الالتزام كان له دور واضح وكبير بتمكين وممارسة الأمهات للأنشطة ولمهارات التفكير الإيجابي بكل جلسة مما ساعد بشكل واضح على تعلم الأمهات مهارات التفكير بشكل إيجابي ، ويرى الباحث أن اعتماد البرنامج على الأمثلة والنماذج، والصور، والمواقف المتخيلة، لتوضيح مهارات التفكير الإيجابي كان له خير الأثر على الأمهات بتعلمهن لتلك المهارات وتعلمهن لها، وممارستهن لها بشكل عملي، والحديث عن أهميتها في حل المشكلات التي الناتجة عن الظروف المختلفة.

ولذلك يرى الباحث أن الظروف البيئة الملائمة لتطبيق البرنامج الإرشادي من توفير المكان المناسب، وتقديم كافة الاحتياجات اللازمة للبرنامج الإرشادي، والرغبة الواضحة من قبل الأمهات للمشاركة في البرنامج، ولاحظ الباحث ذلك من خلال حرص الأمهات على حضور جلسات البرنامج الإرشادي، وظهر ذلك واضحاً على الأمهات من خلال رغبتهن في تحسين أوضاع أبنائهن من خلال تحسين هذه المهارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كل هذه الأسباب جعلت المجموعة التجريبية تستفيد من جلسات البرنامج الإرشادي، وهذا كان واضحاً من خلال القياس البعدي، ومدى الاستفادة من البرنامج، والتي أظهرت نتائج إيجابية تدلل على استفادة واضحة، وملموسة من قبل الباحث خلال تطبيق البرنامج الإرشادي.

وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة عبد الحميد (2012م) حيث توصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات ، فلم يكن للأم لتهتم بجلسات البرنامج الارشادي لولا انها لاحظت تحسن في مستوي أطفالها وحالتهم بعد اكتساب العديد من المهارات ، حيث أن كثير من الدراسات تشير إلى فاعلية التفكير الإيجابي في تحسن حالة الفرد سواء كان مضطربا أو عادياً ومن هذه الدراسات التي تؤكد أهمية التفكير الإيجابي دراسة الخولي (2012م) والتي توصلت إلى أهمية برامج التفكير الإيجابي لتحسين الطموح الاكاديمي لدى المتأخرات دراسياً ، ودراسة عبد الحميد (2012م) والتي تؤكد على فاعلية التفكير الإيجابي في تحسين المشكلات السلوكية للأطفال ، ودراسة العنزي (2010م) والتي تؤكد أهمية التدريب على التفكير الأيجابي في علاج المتاخرين دراسياً ، كذلك دراسة سعيدة(2005م) والتي هدفت إلى التدريب علي ميكانزيمات التفكير الإيجابي والتعرف علي أثره في تحمل الضغوطات النفسية والتخفيف من حدتها وتوصلت الي ان التفكير الايجابي يقلل من حدة الضغوط لدى طالبات الجامعة .

الفرضية الثانية: تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مهارات التعليم الملطف بين أفراد (المجموعة التجريبية) وبين أفراد (المجموعة الضابطة) في القياس البعدي.

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (مان ويتني) اللامعلمي للمقارنة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة بالنسبة لدرجات التعليم الملطف في القياس البعدي، ويتضح ذلك من خلال جدول التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5.4) نتائج اختبار Mann –Whitney اللامعلمي لدراسة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجات التعليم الملطف وأبعادها في القياس البعدي

المجموعة / المتغير	المجموعة التجريبية (ن=12)		المجموعة الضابطة (ن=14)		قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
تقبل الطفل	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.18	**0.00
المشاركة الفاعلة	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.19	**0.00
الإحسان إلى الطفل	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.28	**0.00
تجنب الإساءة إلى الطفل	18.46	221.50	6.54	78.50	-4.21	**0.00
الدرجة الكلية لمقياس التعليم الملطف	18.50	222.00	6.50	78.00	-4.17	**0.00

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية بالنسبة لدرجات التعليم الملطف وابعاده الاربعة التالية (تقبل الطفل، المشاركة الفاعلة، الإحسان إلى الطفل، تجنب الاساءة إلى الطفل)، والفروق كانت لصالح أمهات المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن جلسات البرنامج الإرشادي له تأثير في تحسين مستوى مهارات التعليم الملطف لدى أمهات المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث تلك النتيجة أن مهارة التعليم الملطف مهارة مهمة تحتاجها كل أم وخاصة تلك الأم التي يعاني أحد أطفالها من سلوكيات غير مرغوبة فيها، فهي أحوج إلى ما تكون لأسلوب ملطف حاني يعتمد في جوهره على الألفة والصحبة مع الشخص عن طريق الحوار بالكلمات الرقيقة والأيدي باللمسات الحانية والنظرات الدافئة والعمل على إدماج هذا الشخص مع الآخرين وتكوين الأصدقاء لإنه في كل الأحوال يحتاج إلى الشعور بمعني الصحبة والألفة مع آخرين يألف معهم، فقد أوضحت الدراسات أن العلاج الأمثل للطفل الذي تعرض لصدمة هو الدعم النفسي من قبل الأسرة، ولا يتمثل الدعم إلا بأسلوب ملطف رقيق، وهذا ما سعي البرنامج لإكسابه من خلال جلساته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك فإن جلسات البرنامج الإرشادي كان لها أثر واضح في اكساب الأمهات العديد من المهارات والتي هي (التجاهل، اعادة التوجيه، المكافاة، المقاطعة، تحليل المهمة، التعديل البيئي، ضبط المثير، الاطفاء، التشكيل، توفير البدائل).

كذلك يرى الباحث أن الاعداد الجيد والتحضير، وتوفير كل مستلزمات عملية التطبيق، وتوفير كافة الاحتياجات اللازمة، وإعداد البرنامج المناسب من الناحية العلمية والعملية لمهارات التعليم الملطف، ورغبة الباحث الكبيرة في اكساب الأمهات فنيات هذه المهارة، وإحساساً من الباحث بأهمية هذه المهارة لأنها تمثل حجر أساس في تحسن حالة الطفل المصاب بصدمة لإنه أحوج ما يحتاج للأسلوب الملطف، كل ذلك كان له دور فعال في نجاح جلسات البرنامج الإرشادي ، والحصول على نتائج إيجابية في تنمية مهارة التعليم الملطف، من خلال وجود رغبة حقيقة لدى الأمهات لاكتساب فنيات هذه المهارة، ووجود خبرة وقدرة من الباحث على تطبيق الجلسات الإرشادية، وكسر الجمود، وخلق جو إرشادي متميز داخل المجموعة التجريبية، وكان لليوم الترفيهي الذي تم عقده في منتصف الجلسات الإرشادية الأثر الكبير في اهتمام الأمهات بالالتزام بالجلسات الباقية، حيث عمل على اعادة تنشيط المجموعة وبث روح المرح والانبساط داخل المجموعة الإرشادية.

كل هذه العوامل مجتمعة وغيرها ساعدت على نجاح البرنامج الإرشادي وفاعليته في تنمية مهارة التعليم الملطف وظهر ذلك من خلال النتائج.

ويرى الباحث أن استفادة الأمهات من مهارات التعليم الملطف جعل من الأمهات أداة للالتزام بجلسات البرنامج الإرشادي حيث أن التعليم الملطف أظهر فاعليته بشكل كبير في كثير من المشكلات ، فالام التي يعاني طفلها من أعراض كرب ما بعد الصدمة حين تجد فاعلية الفنيات التي تم اكتسابها يجعلها أكثر اهتمام بالحضور والالتزام ، وهنالك العديد من الدراسات التي أكدت أهمية التعليم الملطف في العديد من المشكلات ومنها دراسة دراسة خفاجة (2011م) والتي أظهرت فاعلية التعليم الملطف في خفض حدة فرط النشاط وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال المدارس ، ودراسة رجب (2008م) والتي أظهرت فاعلية التعليم الملطف في علاج أعراض فرط النشاط لدى الأطفال المعاقين سمعياً ، كذلك أظهرت دراسة البهاص (2007م) فاعلية فنيات التعليم الملطف في خفض سلوك ايذاء الذات وتحسين التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرضية الثالثة: ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في التفكير الإيجابي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي لدراسة الفروق بين وسيطي مجموعتين مرتبطتين (غير مستقلتين)، بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي بالنسبة لدرجات التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (5.5): نتائج اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في درجات التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	العمليات الإحصائية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	قيمة إيتا η^2	قيمةd	حجم التأثير	نسبة التحسن%
إدراك مشكلات الطفل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.07	0.958	9.53	كبير	49.6
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							
التواصل الإيجابي مع الطفل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.08	0.960	9.83	كبير	44.6
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							
تجاهل سلبيات الطفل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.11	0.963	10.25	كبير	60.7
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							
معرفة قدرات الطفل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.13	0.966	10.68	كبير	45.6
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.07	0.992	22.36	كبير	49.1
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات التفكير الإيجابي لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة وتم خضوعهن لجلسات البرنامج الإرشادي (في المجموعة التجريبية(z-test=-3.07,P-value<0.01). والفروق كانت لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على أن البرنامج الإرشادي له أثر في تحسين مهارات التفكير الإيجابي عند أمهات الأطفال في المجموعة التجريبية، فقد تبين أن حجم التأثير كان كبير لأن قيمة d أكبر من 0.80، وهذا يعني بأن البرنامج الإرشادي له تأثير إيجابي في تحسين مهارات التفكير الإيجابي عند الأمهات، فقد بلغت نسبة التحسن 49.1% عند أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة في المجموعة التجريبية. كما لوحظ بأن نسبة التحسن في أبعاد المقياس فكانت كالتالي (49.6% مهارة إدراك مشكلات الطفل، 44.6% التواصل الإيجابي مع الطفل، 60.7% تجاهل سلبيات الطفل، 45.6% معرفة قدرات الطفل)، ومما سبق يبين لنا بأن جلسات البرنامج الإرشادي المقترح عملت على تحسين المهارات الأربعة في التفكير الإيجابي، حيث أن نسب التحسن كلها داله إحصائياً.

ويعزو الباحث تلك النتيجة أن البرنامج الإرشادي صمم لمساعدة أمهات هن بحاجة ماسة إلى هذا البرنامج الإرشادي، وذلك لإكسابهن مهارات هن بأمس الحاجة إليها للتفكير بطريقة إيجابية تخرجهن من التفكير السلبي نحو مشكلات أبنائهن، وتحسين قدرتهن على التعامل مع المواقف الضاغطة التي يتعرضن لهن ، والعمل على معالجتها بطريقة إيجابية بعيداً عن التفكير السلبي الذي يزيد من حدة المشكلات ويفاقمها إلى الأسوء بطريقة واعية وإيجابية مستخدمات في ذلك مهارات التفكير الإيجابي للخروج من مستنقع المشكلات والذهاب نحو الحلول التي تؤدي إلى في نهاية المطاف إلى تحسن حالة الطفل.

كذلك الأساليب المستخدمة في تطوير مهارة التفكير الإيجابي تناسب الأمهات المشاركات في جلسات البرنامج الإرشادي، كما وأن المهارات التي تعلمتها الأمهات أصبحت سلوك اعتيادي لهن حيث أصبحت الأمهات أكثر مرونة وقدرة على التعامل مع أبنائهن من خلال ما اكتسبن من مهارات أثناء فترة تطبيق البرنامج الإرشادي.

وتتفق نتائج الدراسة مع ماجاء من دراسات اخري ومنها اتفقت نتائج الدراسة مع بعض من الدراسات والتي أظهرت فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين التفكير الإيجابي ومنها : دراسة الخولي (2012م) ، دراسة عبد الحميد (2012م) ، دراسة العنزي (2010م) ، دراسة السلطاني (2010م) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرضية الرابعة: ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في التعليم الملطف لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي لدراسة الفروق بين وسيطي مجموعتين مرتبطتين (غير مستقلتين)، بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي بالنسبة لدرجات التعليم الملطف لدى أفراد المجموعة التجريبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (5.6): نتائج اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في درجات التعليم الملطف لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	العمليات الإحصائية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	قيمة إيتا η^2	قيمةd	حجم التأثير	نسبة التحسن%
تقبل الطفل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.08	0.931	7.36	كبير	47.4
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							
المشاركة الفاعلة	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.09	0.951	8.85	كبير	54.8
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							
الإحسان إلى الطفل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.13	0.952	8.86	كبير	45.0
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							
تجنب الإساءة إلى الطفل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.17	0.966	10.68	كبير	46.1
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							
الدرجة الكلية لمقياس التعليم الملطف	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.06	0.984	15.90	كبير	48.1
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00					
	التعادل	0							
	المجموع	12							

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارة التعليم الملطف لدى أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة وتم خضوعهن لجلسات البرنامج الإرشادي (في المجموعة التجريبية–z (test=–3.06,P–value<0.01). والفروق كانت لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على أن البرنامج الإرشادي له أثر في تحسين مهارات التعليم الملطف عند أمهات الأطفال في المجموعة التجريبية، فقد تبين أن حجم التأثير كان كبير لأن قيمة d أكبر من 0.80، وهذا يعني بأن البرنامج الإرشادي له تأثير إيجابي في تحسين مهارة التعليم الملطف عند الأمهات، فقد بلغت نسبة التحسن 48.1% عند أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة في المجموعة التجريبية. كما لوحظ بأن نسبة التحسن في أبعاد المقياس فكانت كالتالي (47.4% تقبل الطفل، 54.8% المشاركة الفاعلة، 45% الإحسان إلى الطفل، 46.1% تجنب الاساءة إلى الطفل)، ومما سبق يبين لنا بأن جلسات البرنامج الإرشادي المقترح عملت على تحسين المهارات الأربعة في التعليم الملطف، حيث أن نسب التحسن كلها داله إحصائياً.

ترجع هذه النتائج في رأى الباحث إلى أن الأمهات قد أبدت الرغبة القوية والاستعداد للمشاركة في البرنامج الإرشادي لاكتساب مهارة هن بأمس الحاجة إليها، مما أتاح للباحث ممارسة الجلسات بطريقة تتسم بالإيجابية حيث لوحظ مدى تفاعلهن واندماجهن في جلسات البرنامج وتشوقهم لمزيد من المعلومات حول فنيات التعليم الملطف.

كما أن البرنامج الإرشادي عبر فنياته كان له دوراً مهماً في تبصير الأمهات بأهمية التعليم الملطف وأثره علي تحسن أطفالهن الذين تعرضوا لخبرات صادمة والذين هم بأمس الحاجة لأسلوب لطيف رقيق يحقق لهم الرضا والدعم من قبل الأم.

كما ساعد الأمهات على تعديل أفكارهن ومفاهيمهن الخاطئة المرتبطة بأطفالهن إلى أفكار ومفاهيم سوية وإيجابية، وعمل البرنامج على تنمية أساليب المعاملة الوالدية السوية ، فضلاً عن ذلك فقد أتاح لهن التعرف على الفرق بين الأساليب التربوية الخاطئة كالعقاب والتأنيب والتهديد والوعيد وبين الأسلوب الجديد من خلال طرح أمثله من واقع الحياة ، الأمر الذي تمخض عنه اكتساب المهارة من خلال عقد المقارنة بين الأسلوب المتبع والأسلوب الجديد الذي يتسم باللطف واللمسات الحانية والمحبة والتى يحتاجها كل إنسان مهما كبر أو صغر.

كذلك فإن تواجد الأمهات مع بعضهن في جلسات جماعية أحدث تغييراً في سلوكهن وفى علاقاتهن إلى الأفضل حيث أتاح لهن تبادل المشورة والخبرة وفرص للحوار والتنفيس وتكوين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقات قوية مع بعضهن البعض، مما ساعدهن على اكتساب وتبادل الخبرات، ومواجهة المشكلات، والتماسك والشعور بالأمان وزيادة الوعى لديهن .

كما أن البرنامج الإرشادي له دور في تعريف الأمهات بالتعليم الملطف وضرورة الاستفادة منه لتسهيل التعامل مع أبنائهن حيث تم تبصيرهن بفنيات جديدة ، وبأساليب مختلفة عن المتعارف عليها ، كما وأن تنوع طريقة عرض الجلسة اتسم بالتميز من خلال الشرح وعمل المجموعات وطرح الأمثلة ، وعرض الفيديو ، و لعب الدور ، والاستفادة من جلسات التفكير الإيجابي كالاسترخاء والحديث الذاتي مع النفس أكسب الأمهات الفنيات بشكل أكثر سهوله ويسر مما لو تم عرض الجلسة عن طريق الشرح دون وجود تفاعل بين الباحث والمشاركات.

كل هذه العوامل مجتمعة وغيرها ساعدت على نجاح البرنامج الإرشادي وفاعليته في تنمية مهارة التعليم الملطف وظهر ذلك من خلال النتائج .

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسات أخري أظهرت من خلالها فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في التعليم الملطف لصالح المجموعة التجريبية ومنها دراسة خفاجة (2011م)، دراسة رجب (2008م) ، دراسة البهاص (2007م) .

الفرضية الخامسة: ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في التفكير الإيجابي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي لدراسة الفروق بين وسيطي مجموعتين مرتبطتين (غير مستقلتين)، بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي بالنسبة لدرجات التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5.7) نتائج اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في درجات التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	العمليات الإحصائية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
إدراك مشكلات الطفل	الرتب السالبة	0	.00	.00	-1.10	//0.20
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	التعادل	0				
	المجموع	12				
التواصل الإيجابي مع الطفل	الرتب السالبة	0	.00	.00	-1.20	//0.19
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	التعادل	0				
	المجموع	12				
تجاهل سلبيات الطفل	الرتب السالبة	9	6.11	55.00	-1.29	//0.20
	الرتب الموجبة	3	7.67	23.00		
	التعادل	0				
	المجموع	12				
معرفة قدرات الطفل	الرتب السالبة	0	.00	.00	-0.98	//0.34
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00		
	التعادل	1				
	المجموع	12				
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإيجابي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-1.30	//0.18
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	التعادل	0				
	المجموع	12				

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في التفكير الإيجابي لدى أمهات المجموعة التجريبية (P-value>0.05). وهذا يدل على استمرارية فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي النفسي المقترح في تحسين مهارات التفكير الإيجابي عند أمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا يدل أن الاستفادة من البرنامج مستمرة ولم تكن نتيجة الصدفة وإنما نتيجة البرنامج الإرشادي و فاعلية جلساته في تطوير مهارة التفكير الإيجابي لدى الأمهات أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مهارة التفكير الإيجابي مهارة مهمة لكل أم ، حيث تحتاجها في حياتها وخاصة في اطار عملية التربية، فهي مهارة مهمة قد تم اكسابها للأمهات من خلال الأمثلة الحيه، ولعب الادوار، والنقاشات، والتطبيق من خلال الامثلة ، فهذا ما اكسب الأمهات المهارة بشكل أكثر عمقا.

كذلك تنوع هذه المهارات، فمهارة الحديث الذاتي وما رافقها من قيام الباحث بعمل تمرين استرخاء وشعور المشاركات بدرجة من الراحة جعل منهن أكثر قدرة على التركيز والاهتمام في اكتساب هذه المهارة، والرغبة الحقيقة في تطبيقها في البيت.

كذلك حالة التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية شجع على عمل مجموعات ونقاشات بين أفراد المجموعة نفسها بحيث تحول أسلوب اكساب المهارات من مجرد محاضرات يتم فيها تلقين معلومات إلى جانب عملي مهاري ونقاشات يتم من خلالها مشاركة المجموعة في طرح وجهات النظر والحوار بطريقة أقرب للحياة الواقعية. كذلك وجود رغبة حقيقة للأمهات في المشاركة في جلسات البرنامج شجع الباحث على تقديم أفضل ما لديه من خلال التحضير الجيد وإعطاء أمثله قريبة جداً من هموم الأمهات ومشكلاتهن.

وكان لتجانس الأمهات من ناحية مشكلة ابنائهن عامل مهم في اهتمام الأمهات في اكتساب كل مهارة، فالأم التي كانت تفتقر إلى الكثير من الفنيات والأساليب في التعامل جعل منها أكثر اهتمام في الحضور والاستماع وطرح الاسئلة والاستفسارات المستمرة عن كل تصرف من تصرفات أبنائها.

كل هذه الأسباب جعلت من اكتساب المهارة أسلوب حياة وليس مجرد تغير لحظي بسيط في حياة الأمهات، بحث تم ترسيخ هذه المهارة في عقول الأمهات بشكل قوي، بعيداً عن كون الجلسات مجرد معلومات يتم نسيان محتواها بمجرد الخروج منها، فالأسلوب الأمثل لإكساب المهارة من وجهة نظرة الباحث هو التطبيق العملي وإعطاء الأمثلة والمناقشات والمجموعات والعصف الذهني، وذلك لأن المعلومة حين تخرج من الأم فإنها عادة ما تلجئ إلى استخدامها وتطبيقها مما لو كانت مجرد معلومة متلقاه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرضية السادسة: ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في التعليم الملطف لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي لدراسة الفروق بين وسيطي مجموعتين مرتبطتين (غير مستقلتين)، بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي بالنسبة لدرجات التعليم الملطف لدى أفراد المجموعة التجريبية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (5.8) نتائج اختبار "ويلكوكسون اللامعلمي" للعينات المترابطة لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في درجات التعليم الملطف لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	العمليات الإحصائية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
تقبل الطفل	الرتب السالبة	5	5.00	25.00	-0.33	0.74
	الرتب الموجبة	4	5.00	20.00		
	التعادل	3				
	المجموع	12				
المشاركة الفاعلة	الرتب السالبة	3	5.50	16.50	1.26-	0.21
	الرتب الموجبة	7	5.50	38.50		
	التعادل	2				
	المجموع	12				
الإحسان إلى الطفل	الرتب السالبة	3	5.50	16.50	1.60-	0.11
	الرتب الموجبة	8	6.19	49.50		
	التعادل	1				
	المجموع	12				
تجنب الإساءة إلى الطفل	الرتب السالبة	9	6.00	54.00	1.62-	0.10
	الرتب الموجبة	2	6.00	12.00		
	التعادل	1				
	المجموع	12				
الدرجة الكلية لمقياس التعليم الملطف	الرتب السالبة	5	4.50	22.50	0.53-	0.60
	الرتب الموجبة	5	6.50	32.50		
	التعادل	2				
	المجموع	12				

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة إحصائياً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في التعليم الملطف لدى أمهات المجموعة التجريبية (P-value>0.05). وهذا يدل على استمرارية فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مهارة التعليم الملطف عند أمهات الأطفال الذين تعرضوا لصدمة.

وهذا يدل على أن الاستفادة من البرنامج مستمرة ولم تكن نتيجة الصدفة وإنما نتيجة البرنامج الإرشادي و فاعلية جلساته في تطوير مهارة التعليم الملطف لدى الأمهات أفراد العينة.

وهذا ناتج عن مناسبة البرنامج للأمهات ، وتنوع جلسات البرنامج الإرشادي، كما وأن الفنيات الواردة في جلسات البرنامج كان تطبق مع أمثله لكل مهارة ومن واقع حياة الأمهات داخل البيت، كما وأن التعليم الملطف أسلوب جديد أظهرت الأمهات الاهتمام بما ورد فيه من فنيات جديدة فهو يركز في جوهره على عملية التقييم أو التقدير الغير مشروط لذلك فهو يطلب من الأمهات بصفتهن القائمات بالرعاية للطفل أن يقدروا أطفالهم بصورة غير شرطية ، وإعطاء القيمة والقدر وهذه المعاني تعزز من الكرامة الانسانية، وهذا ما يتمتع به أبناء شعبنا لأننا شعب نفقد أطفالنا بشكل مستمر في المواجهات العسكرية مع جنود الاحتلال الاسرائيلي، فما تم ذكره في جلسات البرنامج الإرشادي شجع الأمهات على أهمية الاهتمام بأطفالهن وتقديرهن لتنمية روح البطولة في داخلهم ، فأطفالنا الذين هم رجال المستقبل أحوج من يتم التعامل معهم بطرقة ملطفة تكسبهم حب الأمهات وحب الوطن من خلال التربية السليمة القائمة على الهدوء والأساليب التربوية الحديثة البعيدة عن العنف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفسير عام لنتائج الدراسة:

لقد تناول عدد من الباحثين المحليين والأجانب التفكير الإيجابي باعتباره جانب مهم من جوانب الصحة النفسية، والتعليم الملطف وهو منهج حديث نسبياً حيث يعتبر مدخل إنساني غير تنفيري لخفض السلوكيات الغير تكيفيه، وتميزت هذه الدراسة بإنها تعتبر الدراسة الأولى في حدود علم الباحث التي تناولت فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتى التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضو لخبرات صادمة، حيث لم يتم العثور على دراسة على المستوي العربي والأجنبي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة، و لقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج:

1. وجود مستوي منخفض في مهارة التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الاطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.
2. الأمهات في المجموعة التجريبية أصبح لديهن مستوى مرتفع من مهارات التفكير الإيجابي والتعليم الملطف وذلك بعد اخضاعهن لجلسات البرنامج الإرشادي المقترح.
3. بقاء واستمرارية أثر البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة بعد تطبيقه على عينة الدراسة التجريبية بشهرين.
4. وجود فروق ذات دلاله احصائية في مستوي مهارة التفكير الإيجابي والتعليم الملطف بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح البعدي.
5. وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوي مهارة التفكير الإيجابي والتعليم الملطف بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطه بعد تطبيق البرنامج لصالح التجريبية.
6. عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية في مستوي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي بعد شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي.

وقد جاءت هذه الدراسة للتعامل مع شريحة كبيرة وحسب الدراسات والاحصائيات، هن الأمهات الذين تعرض أطفالهن لخبرات صادمة، فكثير من الدراسات قد إهتمت بالشخص الذي تعرض لخبرة صادمة دون الإهتمام بالقائم برعايته (الأم)، كما وأن الجمعيات العاملة في هذا المجال لن تستطيع أن تقوم بتقديم خدمات تصل لكل الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، فقد رأي الباحث أهمية الإهتمام بالأم كونها أقرب الأشخاص إلى هذا الطفل والذي يحتاج إلى رعاية خاصة من خلال التعليم الملطف، كما وتحتاج الأمهات إلى مهارات التفكير الإيجابي لمساعدة الطفل على الحد من تفاقم مشكلته، وذلك من خلال اكتساب الأم لهذه المهارة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن الممكن أن تتبني الجمعيات العاملة في مجال الصحة النفسية هذا البرنامج أو المؤسسات التعليمية، وهذا ما كان يقصده الباحث، بحيث يتم تعميم البرنامج الإرشادي ليكون عوناً ومساعداً للعاملين في مجال الصحة النفسية ومجال التعليم.

حيث أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح والذي عمل على رفع مستوى التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، ويعزو الباحث ذلك إلى عدة أسباب منها إلتزام الأمهات بجلسات البرنامج الإرشادي والجدية والاهتمام من قبل المجموعة التجريبية والحرص والرغبة والحضور والمشاركة الفاعله وأداء الواجب البيتي الذي كان يطلب من الأمهات، ويفسر الباحث هذا الالتزام بالعلاقة المهنية الإرشادية الجيدة التي تكونت بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية والثقة التي نشأت بين الباحث وأفراد المجموعة، مما سهل من عملية الانفتاح والشفافية في النقاش الذي كان يدور أثناء الجلسات، إضافة إلى ما كانت تتصف به أنشطة البرنامج من تكامل وتنوع، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الخبرات والممارسات والأنشطة والاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج الإرشادي والتي ساهمت في إكساب الأمهات مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف من خلال توضيح الفنيات بشكل سهل مع إعطاء أمثلة من واقع الحياة العملية داخل الأسرة ، وقد تناسب محتوى البرنامج الإرشادي مع طبيعة العينة أفراد المجموعة التجريبية، وتناسب أيضاً مع واقع المجتمع الغزي وثقافة المجتمع الفلسطيني وقد أظهر فاعلية مرتفعة في رفع مستوي مهارتي التفكير الايجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توصيات الدراسة:

يوصي الباحث بالنقاط التالية:

1. حث العاملين في مجال الصحه النفسية على استخدام ما جاء في البرنامج الإرشادي حيث أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج بشكل كبير.
2. تعزيز مفهوم التفكير الإيجابي لدى الأهالي حين يتعرض أبنائهم إلى اضطرابات نفسية، فكثير من الأسر لوحظ تفكيرها السلبي واعتقادها بعدم تحسن أبنائهم عند زيارتهم لمراكز الصحه النفسية.
3. تعزيز مفهوم التعليم الملطف لدى الأهالي وتوعيتهم بأهمية اللجوء إلى أساليب المعاملة الوالديه التي تتسم بالتفاهم والعقلانية وأسلوب الحوار بعيداً عن الأساليب التنفيرية كالعقاب البدني واللفظي .
4. اكساب الأمهات أساليب تربوية حديثة في التعامل مع أبنائهن فكثير من الأمهات تفتقر إلى القدرة على التعامل مع أبنائهن في المراحل العمرية المختلفة .
5. تدريب المرشدين النفسيين والتربويين العاملين في المدارس الحكومية على الاستفادة من هذا البرنامج الإرشادي الذي ثبت فاعليته .
6. عقد ندوات بشكل مستمر لأمهات الأطفال المعرضين للإصابة بالصدمات وخاصة المناطق الحدودية التي تتعرض للمخاطر بشكل مستمر .
7. العمل على التقليل من الوصمة الاجتماعية فالكثير من الأسر تقبل العيش في المعاناة على أن يقال أن طفلها يتعالج في عيادة نفسية أو مركز مجتميعي نفسي وذلك من خلال وسائل الاعلام المرئية والمسوعة ووسائل التواصل الاجتماعي.
8. يوصي الباحث العاملين بوزارة التربية والتعليم إدراج بعض المواد الدراسية الجامعية والتي تتعلق بالتربية وأساليبها كمتطلب جامعي لجميع التخصصات سواء للطلاب أو الطالبات فكلاهم سيكون أب أو أم في المستقبل.

المقترحات:

1. فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارة حل المشكلات لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.
2. الأثار النفسية للأساليب التنفيرية كالعقاب البدني واللفظي على شخصية الطفل .
3. تصميم برنامج إرشادي حول التعليم الملطف للأطفال الذي يعانون من العدوانية والعنف في المرحلة الابتدائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصـادر والمـراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، أماني سعيدة سيد. (2005م). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس*، *126*(5)، 125-145.

ابراهيم، ماجي. (1996م، 25-27 ديسمبر). *أهداف ومستويات العملية الإرشادية* النفسية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثالث الإرشاد النفسي في عالم متغير، القاهرة.

ابن خلدون. (1981م). *المقدمة*. ط1. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

أسعد، ميخائيل. (1994م). *علم الاضطرابات السلوكية*. ط1. بيروت: دار الجيل.

أيوب، محمد. (2002م). *قوة التفكير السلبي*. تاريخ الإطلاع: 14 مارس2016م، الموقع،: (www. Aljalsa.com/view-article.php?aid=63&typ=710//).

البدراوي، نعمة. (2003م). *تفكير الأطفال: الأسباب والمؤثرات*. (د.ط).

بدير، كريمان (2006م). *التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم – رؤي نفسية تربوية معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

بركات، زياد. (2006م). *التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات*. جامعة القدس المفتوحة.

بكار، عبد الكريم (2012م). *تأسيس عقلية الطفل*. الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.

بهادر، محمد سعدية. (1992م). *برنامج تربية اطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق*. ط2. القاهرة: دار القاهرة للنشر.

البهاص، سيد أحمد أحمد. (2007م). فاعلية برنامج تدريبي تكاملي للحد من سلوك ايذاء الذات وتحسين التفاعلات الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا. *مجلة كلية التربية*، العدد (6)، ص ص 130-145.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دي بونو، إدوارد. (2001م). *قبعات التفكير الست*(ترجمة خليل الجيوسي). أبو ظبي: مكتبة المجتمع الثقافي. العمل الأصلي نشر في عام 1995م.

ثابت، عبد العزيز. (1998م). *الخبرات الصادمة وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على الأطفال الفلسطينيين*. مقدم برنامج غزة للصحة النفسية، غزة.

ثائر، غازي حسين. (2003م). *تنمية مهارات التفكير*. عمان: دار الفكر.

جابر، عبد الحميد جابر. (2005م). *التدريس والتعلم – الأسس النظرية والإستراتيجية الفاعلة*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، عبد الحميد جابر. (1999م). استراتيجيات التدريس والتعلم، *معهد الدراسات التربوية*. (د.ط). القاهرة: جامعة القاهرة.

جامعة القدس المفتوحة. (1992م). *التكيف ورعاية الصحة النفسية*. القدس: برنامج التعليم المفتوح.

جامعة القدس المفتوحة. (2009م). *التدخل في حالات الأزمات والطوارئ، برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية*، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

جبسون، جون. (1990م). *كيف تفكر*. (د.ط). بيروت: دار العلم للملايين.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007م). *تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات*. ط3. عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999م). تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2004م). *الموهبة والتفوق والإبداع*. (د.ط). عمان: دار الفكر.

جوديث، برايلزو. (2006م). *لا تطعن نفسك في ظهرك*. بيروت: شركة الحوار الثقافي.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (1996م). *التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حجازي، هاني. (2004م). *الخبرات الصادمة وعلاقتها ببعض أعراض الاضطراب وبعض السمات الشخصية لدى أطفال شهداء انتفاضة الأقصى* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحسن، هشام. (1995م). *تطور التفكير عند الطفل*. ط2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسنين، عائدة. (2000م). *الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة .

حسين، طه. (2014م). *الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق التكنولوجي*. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (1991م). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحمادي، حماد بن علي؛ والهجين، عادل عبد الفتاح؛ والمجحم ، عبد المحسن بن عبد العزيز؛ والجغيمان، فؤاد بن عبد الرحمن. (2009م). *برامج التوجيه والارشاد النفسي والاسري*. جامعة الملك بن فيصل.

الحمادي، علي. (2003م). *اتجاهات الحكم والتقدير*. عن الشبكة العالمية للمعلومات الانترنت. تاريخ الاطلاع: 17 مارس، 2016م، الموقع: (www.abayan/book/2002/issue243/arabiclib/3.html).

الأحمد، نضال بنت شعبان. (2001م). مهارات التفكير العليا لدى معلمات العلوم وعلاقتها بمستويات التفكير العليا – دراسة تجريبية. *مركز الدراسات الجامعية للبنات*، الرياض: جامعة الملك فيصل.

الحواجري، أحمد محمد. (2003م). *مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار الصدمة النفسية لدى طلبة التعليم الأساسي في محافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخطيب. محمد جواد. (2009م). *سيكولوجية الطفولة*. (د.ط). غزة: جامعة الأزهر.

خفاجة، مي السيد عبد الشافي. (2011م). *فاعلية برنامج قائم على فنيات التعليم الملطف لخفض حدة فرط النشاط وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى اطفال المدرسة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طنطا، طنطا.

الخليلي، خليل يوسف وآخرون. (1996م). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. أبو ظبي: دار العلم للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخواجا، جاسم. (1997م). تأثير الصدمات على الحالة النفسية للكويتين الذين عاشوا في مصر خلال الغزو العراقي للكويت. *مجلة دراسات نفسية*، *7* (4)، 641-650.

الخولي، منال على محمد (2012): اثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا، كلية الدراسات الانسانية بالقاهرة جامعة الازهر.

الخولي، منال على محمد. (2012م). اثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوي الطموح الاكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *3*(26).

خير الله، سحر عبد الفتاح. (2008م). *التعليم الحاني (الملطف) النظرية والاستراتيجيات*. عمان: دار الصفاء.

خيربك، رشا. (2008م). *الصدمات النفسية لدى العراقيين بعد الحرب "اضطراب ما بعد الصدمة" – دراسة ميدانية على العراقيين في دمشق* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق.

دريب، محمد جبر. (2013م). *دور المناهج الدراسية في تنمية التفكير الإيجابي ومهارات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية للبنات*. بغداد: جامعة الكوفة.

الديب، أميرة. (1992م). ردود الفعل المتأخرة لصدمة الحرب – دراسة إكلينيكية. *مجلة دراسات نفسية*،*9* (4)، 297-318.

الديب، أميرة. (1994م). *ردود الفعل المتأخرة لصدمة الحرب _ دراسة كلينيكية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العالمي عن آثار العدوان العراقي على دولة الكويت.

رجب، محمد مصطفي رجب. (2008م). *فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في تخفيف أعراض النشاط الزائد لدى المعاقين سمعيا* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنوفية، المنوفية.

رقيب، سعيد صالح. (2008). *أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية*. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الخامس عن تنمية المجتمع: تحديات وآفاق، ماليزيا: الجامعة الإسلامية.

زقوت، سمير. (2008م). التأثيرات النفسية للحصار. *مجلة أمواج*، العدد (57)، ص ص 45-48.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*، القاهرة: عالم الكتب.

زيادة، خالد السيد محمد. (2011م). المشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الأنماط الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 21(70)، 147-201.

سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم. (2006م). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*،5 (4)، 115-127.

سعفان، محمد أحمد. (2005م). *العملية الإرشادية: التشخيص، الطرق العلاجية الإرشادية، البرامج الإرشادية، ادارة الجلسات والتواصل*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سعفان، محمد. (2005م). *دراسات في علم النفس والصحة النفسية*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سلامة، عبد العزيز إبراهيم. (2000م). تعليم التفكير. *مجلة المعرفة*.

سلامة، عبد العزيز إبراهيم. (2002م). التفكير: مهارات واستراتيجيات تدريسه. *مجلة المعرفة*، (83)، 62-63.

السلطاني، عظيمة عباس. (2010م). تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة. *مجلة علوم التربية الرياضية*، 3(3)، 93-137.

سمور، عايش محمد. (2006م). *الأمراض النفسية أسباب وتشخيص وعلاج*، غزة: دار المقداد.

سوهاد، فيلد. (2014م). التفكير الإيجابي الرائع، (ترجمة فارس المصري)، الرياض: مكتبة جرير. العمل الأصلي نشر سنة 2012م.

الشرافي، مازن إبراهيم. (2012م). *أساليب مواجهة الخبرة الصادمة لدى معلمي وكالة الغوث بغزة وعلاقتها بجودة الحياة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

شطناوي، عبد الكريم محمد. (1990م). *طرق تعليم التفكير للأطفال*. ط2. عمان: دار الصفاء.

شعت، ناضل. (2005م). *تأثير الصدمة النفسية في تطور كرب ما بعد الصدمة والحزن بين الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس بالتعاون مع كلية الصحة العامة، القدس.

شواهين، خير. (2002م). *تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

صالح، أحمد زكي. (1972م). *علم النفس التربوي*. ط 14. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صايمة، ضياء الدين مصطفي. (2005م). *مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في التفريغ النفسي لأحداث الصادمة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

صايمة، ضياء. (2005م). *مدى فاعلية برنامج إرشادي في التفريغ الانفعالي للتخفيف من آثار الخبرات الصادمة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا (رسالة* ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

صوالي، سهلة. (2012م). *مشاهدة الصورة الإعلامية والمعايشة لأحداث خلال الحرب على غزة وعلاقتها باضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى الامهات في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الازهر، غزة.

الضعيف، خالد حسن. (2003م). *الإيجابية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

الطاهر، قحطان أحمد. (2005م). *تعديل السلوك*. القاهرة: دار القاهرة للطبع والنشر.

عبد الحميد، إيمان سعيد. (2012م). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات الايوائيه. *مجلة الطفولة والتربية*، *1*(12)، 247-293.

عبد الخالق، أحمد محمد. (2008م). *الصدمة النفسية"مع إشارة خاصة إلى العدوان العراقي على دولة الكويت*. (د.ط). الكويت.

عبد الرحيم، محمد عبد الله. (2007م). حل المشاكل وصنع القرار. *مجلة مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية*، جامعة القاهرة.

عبد الغني، أمل محمود عبد. (2003م). *الشخصية الإيجابية المفهوم والقياس لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد القادر، حسين. (1993م). *مصطلحات التحليل النفسي*، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح: الكويت.

عبد الهادي، جودت. والعزة، سعيد حسني. (2007م). *مبادئ الارشاد والتوجيه النفسي*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عبد الهادي، نبيل شاهين يوسف. (1991م). *تطوير التفكير عند الطفل*، عمان: مركز غنيم للتصميم.

العتيبي، غازي. (2001م). *اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وأثرها على الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكويتي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الزقازيق، الزقازيق.

عرقوب، حمدي شحاته. (1996م). *برنامج ارشادي للصم واسرهم و معلميهم* (رسالة دكتوراة غير منشورة). معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عصفور، إيمان حسنين محمد. (2013م). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *3*(42)، 116 – 133.

عكاشة، أحمد. (2005م). *الطب النفسي المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء محمود. (2010م). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

علي، عبد الله علي إبراهيم. (2003م). *دراسة مقارنة لفعالية فنية الاقتصاد الرمزي والتعليم الملطف في خفض مستوي إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الزقازيق، الزقازيق.

العنزي، يوسف محيلان سلطان. (2010م). *أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت*. الكويت.

العنزي، يوسف محيلان، والعنزي، سلامة عجاج. (2006م). *فعالية برنامج التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجية التعلم التعاوني في علاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت*. الكويت.

عودة، محمد محمد. (2010). *الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عيد، محمد إبراهيم عيد. (2001م). *الخصائص الإيجابية للشخصية في علاقتها بمتغيري النوع والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

أبو عيشة، زاهدة. (2011م). برنامج إرشادي نفسي لمعالجة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة النفسية لدى المرأة الفلسطينية في ظل ظروف الاحتلال الاسرائيلي. *مجلة معهد الدراسات والبحوث العربية لعلم النفس*، *4*(6) 154-165.

الاغا، احسان. (1997م). *البحث العلمي التربوي عناصره مناهجه ادواته*، غزة: مطبعة مقداد.

غانم، محمود. (1995م). *التفكير عند الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. ط1*. عمان: دار الفكر.

أبو غريب، زينب؛ وعبد المنعم، محمد؛ وابو ناصر، فتحي. (2008م). *الصحة النفسية*، الإحساء: مركز التنمية الأسرية.

فرويد، سيجموند. (1989م). *الموجز في التحليل النفسي*. (ترجمة سامي محمود علي، وعبد السلام الخفاش). دار المعارف: القاهرة.

الفقي، إبراهيم محمد. (2009م). *قوة التفكير وتأثيره على أحاسيسك وسلوكك ونتائج وواقع حياتك*. دمشق: دار التوفيق.

الفقي، إبراهيم. (2004م). قوة التحكم في الذات. ط2. جدة: مؤسسة الخطوة الذكية.

القدومي، ناصر، والحلو، غسان. (2001م). اضطراب الضغوط التالية للصدمة والتعايش معها لدى اباء وامهات شهداء انتفاضة الأقصى في محافظة نابلس وطول كرم وقلقيلية. *مجلة رسالة الخليج*، (89).

قطامي، يوسف. (1990م). *تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه*. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

كوفيل، والتر وآخرون. (1986) :الأمراض النفسية،ترجمة محمود الزبادي،الكويت :مكتبة الفلاح

لافي، سعيد عبد الله. (2006م). *القراءة وتنمية التفكير*. ط 1. القاهرة: جامعة قناه.

المحارب، ناصر بن إبراهيم المحارب. (2000م). *الضغوط النفسية – المصادر والتحدي*. الرياض: توزيع مؤسسة الجريسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محمد، اسامة احمد. (2003م). *برنامج ارشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقته بمستوي اللغوي للأطفال ضعاف السمع* (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للاطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

محمد، علا عبد الرحمن علي. (2013م). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض أبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الأطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *22*(4)، 210-225.

مسافر، علي عبد الله علي. (2003م). *دراسة مقارنة لفاعلية فنيتي الاقتصاد الرمزي والتعليم الملطف في خفض مستوي ايذاء الذات لدى عينة من الاطفال المتخلفين عقليا* (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة الزقازيق، الزقازيق.

مسافر، علي عبد الله. (2007م). *قراءات في التربية الخاصة التخلف العقلي – إيذاء الذات– الاقتصاد الرمزي*. دار السحاب للنشر والتوزيع: القاهرة.

أبو نجيلة، سفيان محمد. (2001م). *مقالات في الشخصية والصحة والنفسية*، مركز البحوث الإنسانية والتنمية الاجتماعية. غزة: مطبعة منصور.

الأنصاري، ابن منظور. (2003م). لسان العرب. (مج12). ط1. بيروت: دار المكتبة العلمية.

وكالة معاً الإخبارية .(20 نوفمبر، 2014). تاريخ الإطلاع: 20 ابريل2016: http://www.maannews.net/Content.aspx?id=741314

يعقوب، غسان. (1999م). *سيكولوجية الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي*. بيروت: دار الفارابي.

اليونيسيف. (1995م). *مساعدة الطفل الذي يعاني من الصدمة النفسية*. (د.ط). عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM). Washington, DC: American psychiatric association.

athletic status , gender , and acadmic class. Proquest – Dissertation Abstracts. No. AAC9963589.

Backe , John. D. (2001). *Size and competition: The danger of negative thinking. ERIC , No . EJ193845.*

Baker, A. M. (1990). The psychological impact of the Intifada on Palestinian children in the occupied West Bank and Gaza: An exploratory study. *American journal of Orthopsychiatry*, *60*(4), 496.

Barell, J. (1991). Creating our own pathways: teaching students to think and become self-directed. *Handbook of gifted education*, 256-270.

Barrera, F. J., & Teodoro, G. M. (1990). Flash bonding or cold fusion? A case analysis of gentle teaching. *Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*, 199-214.

Belcuing, M.P. (1992). Effects of Prior Expectancy &Performance Outcomes on Attributions to stable Factors in High Performance Competitive Athletics SA. Sport. *Physical education &Research*, *14*(2). 1-8.

Brofee, K. L. N. (1990). *Principal LED staff development for thinking skill growth in students and teachers*. publisher not identified.

Clark, B. (1992). *Growing up giftedness (4th ed)*. New York: Macmillan publishing company.

Conoley, C. W., & Conoley, J. C. (2009). *Positive psychology and family therapy: Creative techniques and practical tools for guiding change and enhancing growth*. John Wiley & Sons.

Cullen, C., & Mappin, R. (1998). An examination of the effects of gentle teaching on people with complex learning disabilities and challenging behaviour. *British journal of clinical psychology*, *37*(2), 199-211.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Donohue, J. (1994). *An assessment of children's stress and a positive perspectives program with elementary school children*. University of Ottawa (Canada).

Edmeads, J (2004). The Power Of Negative Thinking Related With Some Factors, *Journal Articles* , No. 00178748.

Gerk, B., Obiala, R., & Simmons, A. (1997). Improving Elementary Student Behavior through the Use of Positive Reinforcement and Discipline Strategies.

Ghannam, R. T., & Thabet, A. (2014). Effect of Trauma Due to War on Dissociative Symptoms and Resilience among Palestinian Adolescents in the Gaza Strip. *The Chief Editor: Walid Sarhan The Assistant Editor: Ali Alqam*, *25*(2), 107-114.

Haveren , V. R (2004). Levels career decidedness and negative career thinking by

Hu, S., Bostow, T. R., Lipman, D. A., Bell, S. K., & Klein, S. (1992). Positive thinking reduces heart rate and fear responses to speech-phobic imagery. *Perceptual and motor skills*, *75*(3 suppl), 1067-1073.

Isa,Khaleel& Pfeffer, Lauriane.(2014).The Plight of Imagination Imageless Palestine, *Journal of Palestinian Refugee Studies*, *4*(5), 20-34.

Jensen, A. (1980). *Bias in mental testing*. New York: The Free

Johnson, Ferry. (2002). Negative Thinking the Opposite of Positive Thinking: Which are you More Likely to Identify With?. *Leading Facts*, mc, *12* (14).

Jones ,L. J, Singh ,N. N. & Kendall, K.A. (1991 b). Comparative effects of gentle teaching and visual screening on self —injurious behaviors.*Journal of Mental Deficiency Research* ,35,37-47.

Jones, J. L., Singh, N. N., & Kendall, K. A. (1990). Effects of gentle teaching and alternative treatments on self-injury. *Current Perspectives on the Use of Aversive and Non-aversive Interventions with Developmentally Disabled Persons*, 215-230.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, *37*(1), 168-177.

Kohl, R. W. (1995). *The effects of gentle teaching procedures applied to persons with severe or profound mental retardation with attention-seeking and avoidant behaviors*. Lincoln, The University of Nebraska.

www.manaraa.com

Kolltveit, S., Lange-Nielsen, I. I., Thabet, A. A. M., Dyregrov, A., Pallesen, S., Johnsen, T. B., & Laberg, J. C. (2012). Risk factors for PTSD, anxiety, and depression among adolescents in Gaza. *Journal of traumatic stress, 25*(2), 164-170.

Krathwohl, D. R., Boom, B.S., & Masia, B. B. (1981). *Taxonomy of educational objectives - Handbook II: Affective domain (12th ed.)*. New York: Longman.

Kurd, Alaaeddin Said. (2012). *The Effect of family and social support on posttraumatic stress Disorder among secondary schoolstudents in Gaza strip* (unpublished master Thesis). AlQuds university,Jerusalem, Palestine.

Lee, Jeonghwa ,Indiana. (1999). The Effects of five - year old preschoolers use of private speech on performance and attention for two kinds of problems - solving tasks. *Humanities and Social sciences., 60*(6- A).Dec.PP.1899.

Lehr,S. & Lehr,R. (1990). *Why is my child hurting? Positive approaches to dealing with difficult behaviors: A monograph for parents of children with disabilities.* Federation for children with special needs. Boston, Mass, Syracuse University: Center on Human Policy.

Lonigan, C. J., Shannon, M. P., Finch, A. J., Daugherty, T. K., & Taylor, C. M. (1991). Children's reactions to a natural disaster: Symptom severity and degree of exposure. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, *13*(3), 135-154.

Love, S. R. (1988). Gentle teaching: A non-aversive approach to helping persons with mental retardation: By John J. McGee, Ph. D., Frank J. Menolascino, MD, Daniel C. Hobbs, MA, and Paul E. Menousek, Ph. D. New York: Human Sciences Press, 1987, 204 pp.

MccGee j.j. (1995a).Bonding as the goal of teaching. *Mental Handicap in New Zealand, 9*(4), 5-1.

McGee, J. J. (1992). Gentle teaching's assumptions and paradigm. *Journal of applied behavior analysis*, *25*(4), 869-872.

McGee, J. J. (1998). *Mending broken hearts*. Abbotsford. BC: Hames Societ.

McGee, J. J., & Gonzalez, L. (1990). Gentle teaching and the practice of human interdependence: A preliminary group study of 15 persons with severe behavioral disorders and their caregivers. *Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*, 237-254.

www.manaraa.com

McGee, J. J., & Menolascino, F. J. (1992). Gentle Teaching: its assumptions, methodology and application. *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*, 183-200.

McGee, J. J., Menolascino, F.J. (1991). *Beyond gentle teaching: A non-aversive approach to helping those in need*, New York. Plenum.

McGee, J.J. (1985a): Bonding as the goal of teaching. *Mental Handicap in New Zealand*, *9(*4), 5-10.

McGee, J.J. (1985b): Examples of the use gentle teaching. *Mental handicap in New Zealand*, *9*(4), 11 -20.

McGee, J.J. (1985c). Gentle teaching. *Mental handicap in New Zealand*, *9*(3), 13-24.

McGee, J.J. (1985d). The at-risk nature of mental retardation for severe behavioural disorders. *Mental handicap in New Zealand, 9*,PP. 4-12.

McGee, J.J. (1999). *Mentoring a spirit of* gentleness, gentle teaching. New mentor: htm.

McGee, J.J. (2001). *Feeling at home is where the heart must be home making for children and adults with broken hearts*. Abbat sford, BC: Hames Society.

McGee,J.J. (interviewee, 1985e). Mental handicap interviews professor John McGee, *Mental handicap in New Zealand*, Vol. 9, P. 24-26.

McGee-Snyder, M. M. D. B. (2001). *A case study in the use of gentle teaching: A prelude to career preparation*(Unpublished Doctoral Distortion) University of Nebraska, Lincoln.

Moore,W. E., McCann, J. (1985). *Creative and critical thinking (2nd ed.)*. Boston. MA: Houghton Miffling Company.

Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(7), 681-699.

Oliver, M.C.,.(1995). Autism research review. *international American Journal on Mental Retardation, 9* (1), 315-355.

Paul, R. W. (1984). Critical Thinking: Fundamental to Education for a Free Society. *Educational leadership*, *42*(1), 4-14.

www.manaraa.com

Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). *Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors*. WW Norton & Co.

Piachaud, J. (1995). A workshop on Gentle Teaching. *PSYCHIATRIC BULLETIN-ROYAL COLLEGE OF PSYCHIATRISTS*, *19*, 318-318.

Qouta, S. R. I. (2000). *Trauma, violence, and mental health: the Palestinian experience*. SRI Qouta.

Qouta, S., Punamäki, R. L., & El Sarraj, E. (2003). Prevalence and determinants of PTSD among Palestinian children exposed to military violence. *European child & adolescent psychiatry*, *12*(6), 265-272.

Qouta, S., Punamäki, R. L., & El Sarraj, E. (2008). Child development and family mental health in war and military violence: The Palestinian experience. *International Journal of Behavioral Development*, *32*(4), 310-321.

Richards, C. A., & Sanderson, J. A. (1999). The role of imagination in facilitating deductive reasoning in 2-, 3-and 4-year-olds. *Cognition*, *72*(2), B1-B9.

Ryle, G. (1979). *On Thinking*. Totown NJ: Rowan & Littelfiled.

Salah, Noureddeen. (2008). *The relationship between Trauma, Resiliency and conduct Disorder ,Neuroticism among Palestinian children in Gaza strip*(Unpublished master thesis). Islamic university, Palestine.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, *2*(1), 26-30.

Schiraldi, G. (2009). *The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery, and growth*. McGraw Hill Professional.

Stallard, P. (2002). *Think good-feel good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people*. John Wiley & Sons.

Steiger, A., & Benkert, O. (1989). Examination and treatment of sleep-related painful erections—a case report. *Archives of sexual behavior*, *18*(3), 263-267.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.

www.manaraa.com

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking Pr.

Stevens, J. (1995). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Terr, Lenore, C.(1991). Childhood Traumas. *American Journal of Psychiatry, 148*(1), 10-19.

Thabet, A. (1996). *Notes in General Psychiatry* (1st ed). Gaza, pp. 73-78.

Thabet, A. A., Abed, Y., & Vostanis, P. (2001). Effect of trauma on the mental health of Palestinian children and mothers in the Gaza Strip.

Thabet, lamia.(2005). *Emotional problem in orphanage children in Gaza strip*(Unpublished master thesis). Al Quds university, Jerusalem, Palestine.

Udall, A. J., & Daniels, J. E. (1991). *Creating the Thoughtful Classroom: Strategies To Promote Student Thinking. Grades 3-12*. Zephyr Press, 3316 N. Chapel Ave., PO Box 13488-F, Tucson, AZ 85732-3448.

Vakil, S., Welton, E. N., & Ford, B. A. (2010). Citizenship and self-determination for individuals with cognitive disabilities: The interdependence of social studies and special education. *Action in Teacher Education, 32*(2), 4-11.

Vocate, D, R. (1994). *Self-talk& inner speech understanding the uniquely human aspects of interpersonal communication* chapter(2), Hillsdale N. J. US: Erlbaum Association.

Wooard ,C. W. (1992). *The Non - aversive Positive Treatment of Severely And profoundly Retarded Clients With Serious Behavioural problems Gentle Teaching* (Unpublished Doctoral dissortion).University Of south Carolina.

Yale, M. (2000). *A heuristic study of spirituality's meaning in health and wellness*. Texas A&M University-Commerce, USA.

Ykema, F. (2000*). The Rock and Water Course: Teaching Boys Self Control, Self Respect and Self Confidence.* New Castle Univ, Australia.

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين للبرنامج الإرشادي

ومقياس التفكير الإيجابي

ومقياس التعليم الملطف

م	اسم المحكم	مكان العمل
1	دكتور/ نبيل دخان	الجامعة الإسلامية
2	دكتور/ توفيق شبير	الجامعة الإسلامية
3	الأستاذ الدكتور/ محمد الحلو	الجامعة الإسلامية
4	دكتور/ يحى النجار	جامعة الأقصى
5	دكتور/ أسامة حمدونة	جامعة الأزهر
6	دكتور/ نعمات علوان	جامعة الأقصى
7	دكتور/ خالد مونس	جامعة القدس المفتوحة
8	دكتور/ رامي نتيل	وزارة الشؤون الإجتماعية
9	دكتور/ هاني حجازي	كلية فلسطين التقنية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولي

تعارف وتعاقد

أهداف الجلسة:

- التعارف بين الباحث والأمهات المشاركات في تطبيق البرنامج.
- إعطاء المشاركات في البرنامج فكرة عن أهدافه ومحتواه.
- حث المشاركات وتعزيزهن لمعاونة الباحث واستمرار مشاركتهن لتحقيق أهداف البرنامج.
- الاتفاق بين الباحث والمشاركات على مواعيد الجلسات وحث أعضاء المجموعة على أهمية التعاون والتأكيد على ضرورة الانتظام بالجلسات لتحقيق الأهداف والفائدة المرجوة من البرنامج.
- الاتفاق على القوانين والقواعد التي سيتم إتباعها في الجلسات.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، الحوار، التنشيط، المجموعات.

الأدوات المستخدمة:

بوستر، برستل، أقلام، كرة من الصوف.

أنشطة الجلسة:

- يقوم الباحث بالترحيب بالأمهات ويقدم نفسه، حيث يتم التعارف من خلال تمرين الشبكة العنكبوتية، حيث يطلب من كل مشاركة أن تقوم بالتعريف عن نفسها وأفضل أكله تحبها وتقوم بربط الخيط في يدها وتقوم برمي كرة الصوف لمشاركه أخري تقوم بتحديده على أن يستمر التعريف بهذه الطريقة، وبعدها تجلس كل مشاركه في مكانها.
- يقوم الباحث بشرح معنى كلمة البرنامج الإرشادي، وأهميته و مدى فائدته بالنسبة لهن، كما يوضح الباحث أسباب اختيارهن ضمن هذه المجموعة.
- يقوم الباحث بمناقشة الأمهات حول توقعاتهن من البرنامج مع التأكيد على أهمية التعاون وضرورة الانتظام بالبرنامج لتحقيق الأهداف والفائدة المرجوة منه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يتم الاتفاق على القوانين والقواعد التي سيتم اتباعها في الجلسات حيث يقوم بكتابتها على بوستر ويعلقها في غرفة التدريب وتتضمن القوانيين والقواعد ما يلي:

1. ضرورة المشاركة الفعالة في المناقشة والأنشطة لكل عضو من أعضاء المجموعة.
2. الالتزام بآداب الحديث أثناء المناقشة وعدم المقاطعة أو التعليق.
3. التأكيد على سرية المعلومات.
4. أهمية التعبير عما يجول بأنفسهن بصراحة و وضوح.
5. تقبل الاختلافات واحترام الآراء.
6. تحديد موعد الجلسات وضرورة الالتزام بالحضور في المواعيد المتفق عليها.
7. التأكيد على أهمية الالتزام بالإجابة على الاستبانة التي تعطي لهن في نهاية الجلسة بكل صدق والتي تقيس مدى استفادة كل أم من الأمهات من البرنامج.

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات قراءة موضوعات أو موضوعات تتعلق بالتفكير الإيجابي استعداداً للجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة والإجابة على نموذج التقييم.
- يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية

التفكير الإيجابي/استراتيجية التحدث الذاتي

أهداف الجلسة:

- التعرف على معنى التفكير الإيجابي.
- التعرف على استراتيجية التحدث الذاتي.
- إكساب المشاركات مهارة التحدث الذاتي.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، المحاضرة، الحوار، لعب الدور، العصف الذهني.

الأدوات المستخدمة:

ورق أبيض، أقلام، بوستر، ورق إرشادي.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بتعريف التفكير الإيجابي وأهميته في الحياة وخاصة في الفترة التي يتعرض فيها الشخص إلى مشكلات حيث انه أسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السلبيات، و يعني أن تحسن ظنك بذاتك، وأن تظن خيراً في الآخرين، وأن تتبنى الأسلوب الأمثل في الحياة.
- هو قدرتنا الفطرية للوصول إلى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر الغير مرغوب بها والتي ربما تعليقك من تحقيق الأفضل لنفسك.
- يرتبط التفكير الإيجابي ارتباطا وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة.
- إن ما نفكر فيه تفكيراً مركزاً في عقلنا الواعي ينغرس ويندمج في خبرتنا.
- يقوم الباحث بتعريف فنية الحديث الذاتي ويقوم بإعطاء أمثله عليها (الملحق الأول ،ص 205).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقوم الباحث بعمل تمرين استرخاء وطرح الموقف التالي أثناء التمرين وهو (انخفض المعدل الدراسي لطفلك في هذا الفصل الدراسي ، كيف يمكن لك التفكير بإيجابية نحو مشكلته، وكيف يمكن استخدام فنية الحديث الذاتي للمساعدة في حل مشكلته).
- يقوم الباحث بمناقشة بعض الإجابات ويجيب عن بعض الاستفسارات.
- يطلب الباحث من المشاركات تذكر مواقف صعبة أثناء الحرب وكيف تصرفن بإيجابية.
- يطلب الباحث من المشاركات حصر عدد من المشكلات لأبنائهن وكيفي يمكن لهن التفكير بإيجابية وكيف سيعمدن إلى استخدام فنية الحديث الذاتي لحل هذه المشكلات.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويقوم بالإجابة عن أي استفسار.

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على المشكلات التي تواجهن في الفترة القادمة.

تقييم الجلسة: يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة.

يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثالثة

استراتيجية المقارنة

أهداف الجلسة:

- التعرف على استراتيجية المقارنة كأحد استراتيجيات التفكير الإيجابي.
- إكساب المشاركات مهارة استخدام المقارنة.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، المحاضرة، النقاش، المجموعات.

الأدوات المستخدمة:

ورق أبيض، أقلام، بوستر، ورق إرشادي.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بالحديث عن استراتيجية المقارنة وهي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف، أو أنها تلك المهارة التي تبحث عن الطريق التي تكون فيها الأشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة أخرى.
- إن هذه المهارة تتضمن البحث في أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر من أجل تحقيق أغراض معينة.
- وتتضمن هذه المهارة دائمًا تحليل الخصائص المتطابقة والخصائص غير المتطابقة ومن ثم الوصول إلى هدف عن طريق هذا التحليل.
- كما أنها تساعد في الوصول إلى فهمٍ أعمق للأشياء التي نقارن فيما بينها من أجل اتخاذ قرارات مدروسة أو توضيح أي غموض.
- وكذلك تدخل مهارة (المقارنة) في مهام تفكيرية أكثر تعقيدًا مثل التصنيف. والتعريف والتحليل بالقياس... وغيرها.

متطلبات مهارة المقارنة:

تحتاج مهارة المقارنة إلى مهارة الملاحظة والانتباه والقدرة على التركيز على التفاصيل والدقة في المشاهدات. والتركيز على الجوانب المتشابهة والمختلفة للشيء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خطوات مهارة المقارنة:

تتمثل الخطوات الرئيسة لمهارة المقارنة في الآتي:

- فحص أو اختبار الخصائص أو الصفات ذات الصلة بشيئين أو فكرتين أو مفهومين أو مشكلتين أو موضوعين.
- عمل قائمة بالاختلافات أو الفروق بين موضوعات مطروحة للدراسة.
- عمل قائمة أخرى بأوجه الشبة بين هذه الموضوعات.
- العمل على تلخيص أوجه الشبه ونقاط الاختلاف السابقة.

أنواع مهارة المقارنة:

مقارنة مفتوحة: تصاغ الأسئلة بصورة يتشعب فيها التفكير.

مقارنة مغلقة: تصاغ الأسئلة بصورة يتركز فيها التفكير على جوانب محددة.

- يطلب الباحث من بعض الأمهات الذين تعرض أبنائهن للغياب عن المدرسة نتيجة لمرض ويطلب من مشاركتين عمل مقارنة كيف تصرفت الأم حيال مشكلتها.
- يقوم الباحث بمناقشة الأفكار التي تناولتها الأمهات ويعمل على انشاء حوار من خلاله يؤكد على أهمية عمل مقارنات إيجابية من أجل التشجيع على حل المشكلات ، بمعني أن يتم عمل مقارنة بين ابنها وطالب آخر قد تعرض للغياب عن المدرسة لكنه قد زاد من عدد ساعات دراسته، أو حصل على درس خصوصي لتعويض ذلك، أو استغل جلوسه في البيت لمتابعة قراءته، وبين طالب تغيب عن المدرسة وترك اهتمامه بالمدرسة بحجة مرضه وعدم قدرته على الذهاب للمدرسة وعدم قدرته على تلقي الدراسة أثناء اصابته بالمرض.
- يؤكد الباحث على أهمية عمل مقارنات تستهدف الاختلافات الإيجابية بعيداً عن المقارنات السلبية التي تسبب التأخر والتراجع.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة مؤكدا على أهمية أن تقوم الأمهات بعمل مقارنات تستهدف الجوانب الإيجابية وذلك لتنمية الروح الإيجابية في تفكيرها في التعامل مع مشكلات أبنائها.

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة والإجابة عن اسئلة التقيم و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الرابعة

استراتيجية التخيل

أهداف الجلسة:

- التعرف على استراتيجية التخيل.
- إكساب الامهات مهارات التخيل.

الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، المحاضرة، النقاش، الاسترخاء.

الأدوات المستخدمة:ورق أبيض، أقلام، بوستر، لاب توب وموسيقي.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بمراجعة الواجب البيتي وعمل تلخيص للفنيات السابقة (المتعلقة بالتفكير الإيجابي).
- يقوم الباحث بتعليم الأمهات طريقة الاسترخاء وذلك لتطبيقها أثناء استراتيجية التخيل.
- يقوم الباحث بشرح معني التخيل. (الملحق الثاني ، ص208).
- يطلب الباحث من المشاركات الجلوس بوضعية مريحة تمكنهن من الاسترخاء وعمل تمرين التخيل.
- يقوم الباحث بعمل تمرين استرخاء للمشاركات.
- يقوم الباحث بعمل تمرين التخيل مستنداً إلى القواعد المذكورة في الملحق الثاني حيث يقوم بعرض مشكلة لأحد الأبناء (وهي معاناته من الخوف والقلق قبل الامتحان، ويطلب من المشاركات باستخدام استراتيجية التخيل ان يقمن بوضع تصور وحلول لمشكلة أبنائهن).
- يطلب الباحث من الأمهات العودة إلى جو الغرفة بعد الانتهاء من تمرين التخيل.
- يناقش الباحث الامهات في الحلول التي قامت الامهات بوضعها أثناء تمرين التخيل.
- يطلب الباحث من الأمهات استخدام هذه الاستراتيجية في حل بعض المشكلات التي تواجه أبنائهن والتي تحتاج إلى تفكير وتأمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على المشكلات التي تواجه أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة والإجابة عن اسئلة التقيم و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الخامسة

اتخاد القرار

أهداف الجلسة:

- التعرف على استراتيجية اتخاد القرار.
- إكساب المشاركات فنيات اتخاد القرار.

الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، النقاش، العصف الذهني، المجموعات.

الأدوات المستخدمة:

الألوان، السبورة، فلوماستر، ورق بروستل.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بالتعريف بصنع القرار أهميته وخطواته (الملحق الثالث ، ص212).
- يقوم الباحث بطرح مشكلة (ابنك اصبح مستواه متدني دراسيا وأصبح أكثر انطوائية، كيف يمكن لك استخدام استراتيجية صنع القرار لحل مشكلته).
- يقوم الباحث بتقسيم الحضور إلى ثلاث مجموعات ويطلب من الأمهات إتباع خطوات صنع القرار لحل المشكلة.
- يقوم الباحث بمناقشة ومحاورة الأمهات حول الموقف وطريقة التعامل معه.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجيب عن استفسارات المشاركات.

الواجب البيتي: يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة: يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانه و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة السادسة

النمذجة

أهداف الجلسة:

- التعرف على استراتيجية النمذجة.
- إكساب المشاركات في البرنامج مهارة النمذجة.

الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، النقاش، العصف الذهني، المجموعات.

الأدوات المستخدمة:

الألوان، السبورة، فلوماستر، ورق بروستل.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الإلتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات ويطلب الباحث من المشاركات اختيار نموذج من الشخصيات سواء كانت اجتماعية أو سياسية أو دينية بحيث تقوم كل مشاركة بكتابة الأشياء التي تتمني أن تتصف بها.
- ينتظر الباحث 10 دقائق حين انتهاء المشاركات من الإجابة.
- يقوم الباحث بمناقشة المشاركات ويوضح لهن أهمية المثال السابق في التربية.
- يطلب الباحث من المشاركات وضع عنوان للجلسة من خلال المثال السابق.
- يقوم الباحث بشرح معني النمذجة وأنواعها ومزايا التعلم بالنمذجة والتطبيقات التربوية للنمذجة (الملحق الرابع ، ص214).

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة: يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانه و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة السابعة

تعريف التعليم الملطف وفلسفته

أهداف الجلسة:

- تعريف التعليم الملطف.
- التعرف على فلسفة التعليم الملطف.
- التعرف على موقف القائم بالرعاية للطفل واستبعاد العقاب كأساس للتعليم الملطف.
- التعرف على أسس التعليم الملطف التي تستند إلى تبني القيم التسلطية ومقاومتها.
- معرفة النظرة التفاعلية للسلوك كأحد أسس التعليم الملطف.
- التعرف على أسس التعليم الملطف وهي أن التكنولوجيا وسيلة وليس غاية.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، العصف الذهني، التنشيط، المجموعات.

الأدوات المستخدمة:

السبورة، بوستر برستل، أقلام.

أنشطة الجلسة:

- يقوم الباحث بالترحيب بالمشاركات، وشكرهن على الإلتزام والحضور.
- يقوم الباحث بعمل تغذية راجعة حول أهم النقاط التي تم عرضها في الجلسة السابقة .

يقوم الباحث بسؤال المشاركات سؤال رئيس: ما هو تعريفكم للتعليم الملطف وذلك من خلال تقسيم المشاركات إلى ثلاث مجموعات ويتم تعيين قائد لكل مجموعة، حيث تعطي المجموعة مدة 10 دقائق للإجابة على السؤال من خلال المشاورة فيما بينهم.

- يقوم الباحث بشرح معني التعليم الملطف. (الملحق الخامس ، ص216).
- يقوم الباحث بعرض فيديو لمدة خمسة دقائق لموقفين أحدهما يستخدم فيه الأب العقاب والتهديد والوعيد كأسلوب لتغيير السلوكيات غير المرغوب فيها، وآخر يقوم فيه الأب باستخدام مبادئ التعليم الملطف لتغيير السلوكيات الغير مرغوب فيها.
- يطلب الباحث من المشاركات عمل مقارنه بين الأسلوبين السابقين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقوم الباحث بشرح أساسيات التعليم الملطف (الملحق الخامس، ص216).
- يقوم الباحث في نهاية الجلسة بعمل ملخص لتعريف التعليم الملطف وأسسه ويتم تعليق البوستر على السبورة.
- يجيب الباحث عن استفسارات المشاركات.

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات حصر المشكلات التي يقوم أطفالهن بممارستها وكيف يمكن تطبيق أسس التعليم الملطف.

تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانه و يؤكد الباحث على أهمية الإلتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثامنة

فنيات تعديل السلوك

فنية (التجاهل – إعادة التوجيه – المكافاة)

فنية (المقاطعة/التجاهل – اعادة التوجيه – المكافاة)

أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية (التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة).
- إكساب المشاركات فنية (التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة).
- التعرف على فنية: المقاطعة/ التجاهل – إعادة التوجيه – المكافاة.
- إكساب المشاركات فنية (المقاطعة / التجاهل – إعادة التوجيه – المكافاة).

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، العصف الذهني، التنشيط، المجموعات، لعب الدور.

الأدوات المستخدمة:

سبورة، أقلام، بوستر.

أنشطة الجلسة:

- يقوم الباحث بعمل تغذية راجعه لما تم تناوله في الجلسة السابقة ومراجعة التعليم الملطف وأسسه من خلال البوستر المعلق على السبورة.
- يقوم الباحث بتعريف الأمهات بالهدف من فنية (التجاهل – إعادة التوجيه – المكافاة) كإحدى فنيات التعليم الملطف وكيفية استخدامها، حيث الهدف من هذا الأسلوب توجيه الطفل للقيام بنشاطات أو استجابات بديلة (فعل كذا مكان ذلك) حيث عندما يتم وقف الاستجابات الخاطئة التي كانت تصدر من الطفل بغرض لفت الانتباه مثلاً لم تعد مجديه، ولذلك يتم استبدالها بالسلوكيات الإيجابية ومن ثم تحدث عملية المكافاة.
- لذا يعد التدخل في إيقاف السلوك المضطرب وتوجيه الطفل لنشاط بديل أو جديد حيث دعم استمراره في هذا النشاط من خلال مشاركته والتعاون معه والانتقال من نشاط إلى نشاط آخر حتى تتلاشى الاستجابات المرضية، لذا فشكر الطفل ليوجه السلوكيات السلبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلى سلوكيات إيجابية، ويوجد طرق كثيرة للمكافاة إما المكافاة المادية كالفلوس، الحلوى، البسكوت، الشكولاتة) أو المكافاة المعنوية مثل (كلمات الثناء والشكر مثل ممتاز برافو شاطر متفوق أو التصفيق) وأيضا ممكن الاتفاق بين القائم على رعاية الطفل والطفل نفسه بان نعمل تعاقد بانه كلما فعل سلوك مرغوب سوف يتم مكافأته فوراً بدلا من السلوكيات المرغوبة. (الملحق السادس، كأمثلة عن التجاهل، وأمثلة عن إعادة التوجيه وأمثلة عن المكافاة، ص219).

- يطلب الباحث من بعض المشاركات ذكر موقف سلبي لأطفالهن، وكيف ستستخدم مهارة (التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة) ويناقشهن في ذلك.
- يقوم الباحث بشرح مهارة المقاطعة ويوضح أهمية استخدامها في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها من الطفل والهدف منها عند ظهور سلوكيات التحطيم والتمزيق والتهديد والحركة الزائدة وإيقاع الأذى بالآخرين بحيث لا نترك الطفل وننظر إليه ولكن يتم تعديل السلوكيات باستخدام أسلوب المقاطعة وليس معناها استخدام العقاب كالمعتاد وإنما فعل الطفل حركة فيعاقب بأن يحرم من ممارسة الألعاب لمدة عشرة دقائق فقط وكذلك لتجنب السلوكيات غير المرغوبة.
- يقوم الباحث بتوضيح أهمية استخدام فنية التجاهل في خفض السلوكيات غير المرغوبة من الطفل والهدف منها خلق روح الترابط والاعتماد المتبادل بين القائم بالرعاية والطفل وذلك بتجنب بعض الأفعال الصادرة من الطفل مثل زيادة الحركة والاندفاعية وإيذاء الذات والآخرين وتوجيه الطفل إلى السلوك المرغوب، فإذا فعله يتم تدعيمه.
- يطلب الباحث من أحد المشاركات تمثيل دور طفل يقوم بأعمال عنف كالصوت العالي أو تكسير الزجاج أو إيقاع ضرر بالآخرين، ويطلب من المشاركات القيام بدور الأم ويطلب منهن استخدام فنية المقاطعة التجاهل إعادة التوجيه المكافاة.
- يطلب الباحث من المشاركات وضع تصور لطريقة التعامل مع أبنائهن لو تعرض للموقف الذي تم تمثيله .
- يقوم الباحث بمناقشة المشاركات وفقاً للموقف السابق.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجيب عن تساؤلات المشاركات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات حصر المشكلات التي يقوم أطفالهن بممارستها وكيف يمكن تطبيق فنية (التجاهل – إعادة التوجيه – المكافاة)، وفنية (المقاطعة/التجاهل – إعادة التوجيه – المكافاة).

تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانه و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة: التاسعة

يوم ترفيهي

أهداف الجلسة:

- عمل فاصل بين جلسات البرنامج لزيادة دافعية المشاركات.
- التأكيد على أهمية الدور الترفيهي في جميع نشاطات الحياة.

الأساليب والفنيات المستخدمة:

المجموعات ، التنشيط.

الأدوات المستخدمة:

ورق مكتب، إحبال غسيل، ملاقط غسيل، كراسي، هدايا.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الحضور والالتزام ويؤكد على أهمية الالتزام في الجلسات القادمة، ويؤكد على عمل يوم ترفيهي آخر في نهاية الجلسات إن كان هناك التزام في باقي الجلسات.
- **(لعبة حبل الغسيل):** يطلب الباحث من مشاركتين التبرع لعمل نشاط ترفيهي (يقوم الباحث بعمل حبل للغسيل ويطلب من إحدى المشاركات رفع ملاقط الغسيل من خلال الفم ونقله إلى حبل آخر، ويطلب من المشاركه الأخرى كذلك والفائز هو من ينتهي من نقل الملاقط أولاً.
- يقوم الباحث بإعطاء هدية للفائزة.
- (لعبة الأسماء): وهي أن تقوم كل مشتركه بذكر اسم ينتهي به الحرف الأخير من الإسم الذي يسبقه فمثلاً، تقول المشتركة الأولي أحمد فتقوم المشتركة الثانية باختيار اسم يبدأ بحرف الدال (دلال) وهكذا، وآخر شخص يبقي في اللعبة ويستطيع أن يجيب على جميع الأسماء له هدية.
- لعبة البلالين وهي لعبة خاصة بأطفال الأمهات المشاركات، حيث يطلب من جميع الأطفال وفي نفس الوقت نفخ البلالين، والطفل الذي يفقع بلونه أولاً يكون هو الفائز.
- يقوم الباحث بإعطاء المتسابق الفائز هديته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المسابقة المنوعة وفيه تجلس الأمهات أمام الباحث ع الكراسي ويقوم الباحث بتوجيه أسئلة ومن يستطيع الإجابة يرفع يده ويجيب على السؤال، وكل إجابة صحيحه لها جائزة.
- كذلك يقوم الباحث بتقسيم المشاركات إلى مجموعتين ويوجه لكل مجموعة لغز ويطلب من كل مجموعة التشاور فيما بينهم للإجابة على السؤال، وفي حالة الإجابة الصحيحة يأخذ الفريق الفائز الهدية.
- يقدم الباحث للمشاركات شنطة ألعاب مكونة كل شنطة من 3 ألعاب مختلفة بحيث يتم توزيع الشنط من خلال عمل قرعة تختار فيها كل مشاركة رقم بحيث تكون الشنط مرتبة حسب الأرقام الموجودة في الأوراق.
- في نهاية اليوم يشكر الباحث المشاركات على الحضور ويؤكد على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة والتأكيد على وجود رحلة إلى شاطئ البحر في نهاية البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة العاشرة

فنيات تعديل السلوك: (تحليل المهمة)

أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية تحليل المهمة.
- إكساب المشاركات في البرنامج فنية تحليل المهمة.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، الحوار، العصف الذهني، المحاضرة، الأسئلة، لعب الدور.

الأدوات المستخدمة:

السبورة، الأقلام، بوسترات.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يلتقي الباحث بالمشاركات ويبين لهن أهمية فنية تحليل المهمة كأحد فنيات التعليم الملطف في خفض السلوكيات الغير مرغوبة بها لأطفالهن الذين تعرضوا لخبرات صادمة، ويبين لهن المقصود بتحليل المهمة وهي تقسيم المهمات والأنشطة المطلوبة إلى مجموعة من المهام أو الأنشطة المطولة إلى مجموعة من المهام أو الأنشطة البسيطة وذلك ضمن خطوات محددة، وسوف يقوم الباحث بتوزيع ورق إرشادي يوضح فيه كيفية استخدام فنية تحليل المهمة مع ذكر مثال توضيحي ضمن الخطوات المطلوب تنفيدها (الملحق االسابع ، ص 223).
- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق فنية تحليل المهمة من خلال الموقف التالي (إذا طلبت من طفلك القيام بترتيب غرفة نومه وترتيب سريره، فكيف ستقومين باستخدام فنية تحليل المهمة في ذلك؟).
- يعطي الباحث مدة عشرة دقائق لتقوم كل مشاركه بالتفكير ووضع خطة للإجابة على الموقف السابق.
- يقوم الباحث باختيار بعض الإجابات ويناقش المشاركات في ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجيب عن استفسارات المشاركات.

الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانه و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الحادية عشر

فنيات تعديل السلوك: (التعديل البيئي)

أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية التعديل البيئي.
- إكساب المشاركات فنية التعديل البيئي.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، المحاضرة ، الحوار، العصف الذهني.

الأدوات المستخدمة:

الورق، أقلام، ورق، إرشادي.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يوضح الباحث للمشاركات أهمية استخدام فنية التعديل البيئي أو تنظيم البيئة التعليمية الخاصة بالطفل المتعرض لصدمات ويوضح الباحث أن البيئة تؤثر في تشكيل السلوك، والسلوك الذي يؤثر في البيئة والشخص يؤثر على كليهما ويتأثر بكليهما. ومعني هذا أن التدعيم البيئي يساعد على تشكيل السلوك لكن السلوك لا يستجيب لأي تدعيم فهو يوجه البيئة إلى إظهار التدعيم الملائم، والسلوك نفسه يتوجه من خلال الشخصية للطفل في تكاملها: قيمها وحاجاتها في اللحظة ومعتقداتنا وأهدافنا من الموقف، وسوف يقوم الباحث بتوزيع ورقة إرشادية لاستخدام فنية التعديل البيئي (الملحق الثامن، ص225).
- يطلب الباحث من المشاركات وضع تصور للبيئة المناسبة التي يمكن لأطفالهن العيش فيها دون إظهار سلوكيات كإيذاء الذات أو العنف، ويطلب منهن أيضاً كيف يمكن استخدام البيئة المناسبة في تعديل هذه السلوكيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة ويؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية عشر

فنيات تعديل السلوك: (ضبط المثير)

أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية ضبط المثير.
- إكساب الأمهات فنية ضبط المثي.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، المحاضرة، العصف الذهني.

الأدوات المستخدمة:

أوراق، أقلام، ورق إرشادي، السبورة.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يوضح الباحث أهمية استخدام فنية ضبط المثير لتعديل السلوكيات السالبة الصادرة من الطفل، والمقصود بضبط المثير هنا إعادة ترتيب وتنظيم البيئة من قبل الأمهات لكي يقلل الطفل من السلوكيات الخاطئة الصادرة منه، ويقوم الباحث بتوزيع ورقة إرشادية توضح كيف يستخدم ضبط المثير (الملحق اتاسع ، ص 226).
- يقوم الباحث بذكر موقف (قام طفلك بمحاولة تحطيم عدد من أدوات المطبخ بعد أن قام أخيه بضربه، فكيف يمكن أن تهدئي طفلك في ظل استخدام فنية ضبط المثير).
- يقوم الباحث بمناقشة الإجابات مع المشاركات وتوجيه البعض إلى الطريقة الصحيحة في التعامل بناء على ما تم ذكره في فنية ضبط المثير.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة وعمل ملخص لفنية (ضبط المثير).

الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة ويؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثالثة عشر
فنيات تعديل السلوك: (فنية الإطفاء)

أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية الإطفاء.
- إكساب المشاركات في البرنامج فنية الإطفاء.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

- المناقشة، المحاضرة، الحوار، لعب الدور.

الأدوات المستخدمة:

- السبورة، الأقلام، الورق.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للفنيات السابقة على وجه السرعة.
- يقوم الباحث بشرح وتوضيح أهمية فنية الإطفاء كأحد فنيات التعليم الملطف من خلال توضيح أن فنية الإطفاء هي حجب مدعم عند ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها لدى الأبناء الذي تعرضوا لخبرات صادمة، كالتجاهل عندما يلجأ الطفل إلى سلوك غير مرغوب فيه وهناك أشكال كثيرة من السلوكيات غير المرغوبة والعادات السيئة يمكن التوقف عنها إذا قامت الأم بتجاهلها وإذا تكررت يتم توجيه الطفل إلى السلوك المرغوب المراد عمله ثم يقوم بتدعيمه، لذا فالتعليم الملطف يستخدم أسلوب الإطفاء في تدعيم السلوك الإيجابي بالتعزيز المكافئ وتشجيع الطفل إلى التفاعل لجعله يعتمد على نفسه ويتم إعادة توجيهه إذا صدر منه سلوك غير مناسب (الملحق العاشر، ص 227).
- يقوم الباحث بمناقشة المشاركات حول الفنية ويجيب عن استفساراتهن.\
- يطلب الباحث من المشاركات استخدام فنية الإطفاء في الموقف التالي: (إذا قام طفلك بإظهار سلوك فوضوي أو صوت عال في البيت، فكيف ستقومين باستخدام فنية الاطفاء للتقليل من أثر هذا السلوك).
- يعطي الباحث المشاركات 10 دقائق للتفكير في الإجابة.
- يقوم الباحث بمناقشة المشاركات والإجابة عن استفساراتهن.

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الرابعة عشر

فنيات تعديل السلوك: (التشكيل)

أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية التشكيل.
- إكساب المشاركات فنية التشكيل.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

- المناقشة، المحاضرة، تمثيل الدور.

الأدوات المستخدمة:

- السبورة، ألوان، أقلام ، ورق ارشادي.

أنشطة **الجلسة:**

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بتعريف المشاركات بفنية التشكيل كأحد فنيات التعليم الملطف ويشرح المقصد من مصطلح التشكيل حيث يرجع التعريف إلى عملية التعلم والاستجابة للتعلم المبدئي كما إنه يستخدم عندما نريد أن نعلم سلوكاً مركباً يصعب القفز إلى تعليمه مرة واحدة ، كتعلم السلوكيات الإيجابية أو المهذبة في التعامل مع الآخرين وتتطلب هذه الطريقة تقسيم السلوك المركب الذي نريد تعلمه إلى خطوات صغيرة وتدعم إنجاز الخطوات الصغيرة المؤدية إلى الهدف النهائي، ويقوم الباحث بعرض مثال لاستخدام فنية التشكيل (الملحق الحادي عاشر، ص228).
- يقوم الباحث بالطلب من الأمهات بالإجابة على هذا الموقف (كيف يمكن أن تستخدمي فنية التشكيل إذا قمتي بإكساب ابنك سلوك جديد مستخدمةً فنية الإطفاء والتشكيل).
- ينتظر الباحث فترة من الوقت حتى تنتهي الأمهات من الإجابة على السؤال.
- يقوم الباحث بمناقشة الأمهات حول الإجابات ويحاول أن يصحح بعض المفاهيم الخاطئة.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويقوم بالإجابة عن استفسارات المشاركات.

الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الخامسة عشر

فنيات تعديل السلوك: (توفير البدائل)

أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية توفير البدائل.
- إكساب الأمهات فنية توفير البدائل.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة:

- المناقشة، المحاضرة، الحوار، لعب الدور.

الأدوات المستخدمة:

- ورق أبيض، أقلام، بوستر، ورق إرشادي.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي.
- يقوم الباحث بمراجعة الفنيات السابقة التي تم شرحها بشكل سريع.
- يقوم الباحث بشرح فنية (توفير البدائل) ويوضح للأمهات أهمية استخدام هذه الفنية لتعديل السلوكيات السالبة والغير مرغوب فيها لأطفالهن الذين تعرضوا لخبرات صادمة، ويوضح أن هذه الفنية تعمل على زيادة مشاعر الحرية في كيفية اتخاذ القرار لدى الطفل، وذلك بأن القائم بالرعاية (الأم) تبدأ في إطفاء المساعدة التي كانت تقدمها للطفل من قبل وتستخدم بعض الأدوات البسيطة التي تنمي أنتباه الطفل بأقل التكلفة.
- يقوم الباحث بالحوار مع الأمهات من خلال الرد على التساؤلات الخاصة بفنية توفير البدائل كأحد فنيات التعليم الملطف.
- يقوم الباحث بإعطاء موقف للأمهات ويطلب منهن كيف سيتصرفن؟ (طفلك يقوم باللعب في البيت في حين أن اخوته يستعدوا للامتحانات، كيف يمكن استخدام فنية توفير البدائل حيال الموقف السابق).
- ينتظر الباحث مدة 10 دقائق لسماع إجابات الأمهات.
- يناقش الباحث مع الأمهات طريقة التصرف باستخدام فنية توفير البدائل.

الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

تقييم الجلسة: يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة ويؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة السادسة عشر

إنهاء البرنامج

أهداف الجلسة:

- تطبيق استمارة التقييم النهائي للبرنامج
- تقديم الشكر للأمهات المشاركات في البرنامج.
- توزيع الهدايا على المشاركات.
- التأكيد على أهمية المتابعة.

الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، النقاش، العصف الذهني.

الأدوات المستخدمة:

الألوان، الاستبيان، السبورة، الهدايا.

أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات، ويشكرهن على الالتزام والحضور أثناء فترة تطبيق البرنامج، ومن ثم يطلب من كل مشاركة إبداء وجهة نظرها في البرنامج بمنتهي الصراحة للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، بالإضافة إلى تحديد الصعوبات التي واجهة تطبيق البرنامج.
- يتعرف الباحث على جوانب الاستفادة التي تحققت لكل مشاركه من المشاركات.
- يقوم الباحث بتوزيع الاستبيان البعدي ويطلب من المشاركات الاجابة عليه (الإختبار البعدي).
- كما يقوم الباحث بتوزيع الاستبيان على المجموعة الضابطة.
- يقوم الباحث مع المشاركات بعمل حفل ختامي يشمل على ضيافة وبعض الهدايا للأطفال، يؤكد الباحث على أهمية الالتقاء خلال شهرين من أجل المتابعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق الأول

التحدث مع الذات

- أنت اليوم حيث أوصلتك أفكارك، وستكون غداً حيث تأخذك أفكارك.
- أكثر من 80% من الذي نقوله لأنفسنا يكون سلبياً ويعمل ضد مصلحتنا – وبسبب ذلك القلق يتسبب في أكثر من 75% من الأمراض مثل ضغط الدم العام والقرحة والنوبات القلبية.

مصادر التحدث مع الذات:

1. **الوالدين:**

- أنه في خلال الـ 18 سنة الأولي من عمرنا و على افتراض نشأتنا في عائلة إيجابية لحد معقول يكون قد قيل لنا أكثر من 148000 مرة كلمة لا أو لا تعمل ذلك، وعدد الرسائل الإيجابية فقط 400 مرة) فيتم برمجتنا سلبياً.
- عندما نبلغ السابعة من عمرنا يكون أكثر من 90% من قيمتنا قد تخزين في عقولنا، وعندما نبلغ سن 21 تكون جميع قيمنا قد اكتملت واستقرت في عقولنا.

2. **المدرسة:** برمجة سلبية من خلال قول مدرس لك ألا يمكنك فهم أي شيء أبداً؟
3. **الأصدقاء:** العمر من 8 – 15 سنة هي فترة الاقتداء بالأخرين وتقليد السلوك.
4. **الإعلام:** قامت مغنية مشهورة بارتداء زي معين في نفس الأسبوع كانت 50 ألف فتاة ترتدي مثلها.
5. **أنت نفسك:** أن ما تضغطه في ذهنك سواء كان سلبياً أو إيجابياً ستجنيه في النهاية.

مستويات التحدث مع الذات:

1. **المستوي الأول (القاتل أو الإرهابي الداخلي):**

- يجعلك فاقد للأمل، ويشعرك بعدم الكفاءة، ويضع أمامك الحواجز.
- يبعث لك إشارات سلبية مثل (أنا خجول – انا ضعيف – ذاكرتي ضعيفة جداً – أنا لا أستطيع – شكلي غير جذاب).
- تحدثك السلبي مع نفسك يرسل إشارات سلبية للعقل الباطني يرددها باستمرار على أن تصبح جزء من اعتقادك القوي، ثم يؤثر على تصرفاتك وأحاسيسك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. **المستوي الثاني (كلمة لكن السلبية):**

- مستوي يريد التغيير ويريد ايجابية ولكن يضيف كلمة أكن التي تمحو الإشارات الإيجابية التي سبقتها مثل (أريد الاستيقاظ مبكراً ولكن لا أحب ذلك – أريد إنقاص وزني ولكن لا أستطيع).

3. **المستوي الثالث (التقبل الإيجابي):**

- وهو مصدر القوة وعلامة الثقة بالنفس التقدير الشخصي السليم وهو أقوي مستوي للتقبل الإيجابي فرسالة مثل (أنا أستطيع أن أحقق أهدافي – أنا قوي – أنا إنسان ممتاز) الأنواع الثلاثة للتحدث مع الذات

1. **الفكر (للتحدث مع الذات):**

- وهذا النوع للتحدث مع الذات ذو قوة شديدة ويؤدي لنتائج خطيرة فيمكن هذا النوع أن يؤدي للاكتئاب ويؤثر سلبياً على الصحة البدنية.
- فمثلاً إذا فكرت في شخص لا تحبه تذكرت أحد المواقف التي كان ذلك الشخص طرف فيها واستمعت لما تقوله لنفسك فلاحظ الإحساس الذي تشعر به.

فرانك أو تلو يقول:

- (راقب أفكارك لأنها ستصبح أفعال)
- (راقب أفعالك لأنها ستصبح عادات)
- (راقب عاداتك لأنها ستصبح طباعك)
- (راقب طباعك لأنها ستحدد مصيرك)

2. **الحوار مع النفس (للتحدث مع الذات):**

- مثل أن تدخل في جدال مع شخص وبعد أن يتركك الشخص يدور في ذهنك شريط الجدال مرة أخرى وتحاور نفسك وتقوم بإعادة الحوار مع إضافة عبارات كنت تتمني أن تقولها وقت الجدال الأصلي وتظل على هذا المنوال.
- هذا النوع من التحدث مع الذات يولد أحاسيس سلبية قوية.

3. **التعبير بصراحة والجهر بالقول (للحديث مع النفس):**

- سواء بصوت مرتفع مع نفسك بكلام سيئ أو أفكار سلبية وتؤدي لتوليد طاقة سلبية ضخمة وأضرار صحية منها ضغط الدم. أو بحوار سلبي عن نفسك مع طرف آخر؛ الذي يؤدي لأضرار بالغة الخطورة وتوليد أحاسيس سلبية هدامة تقلل من أداء أدوارك في جميع مجالات الحياة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التحدث للذات بطريقة سلبية يبرمج العقل بإشارات سلبية تستقر وترسخ في العقل الباطن وتصبح عادات.
- يقول العالم الألماني جوته اشر الضرر التي ممكن أن تصيب الإنسان هو ظنه السيئ بنفسه.
- يقول آرنس هولمز في كتابه النظريات الأساسية لعلم العقل (أفكاري تتحكم في خبراتي، وفي استطاعتي توجيه أفكاري).
- مرايان ويليامسون (في استطاعتنا في كل لحظة تغيير ماضينا ومستقبلنا بإعادة برمجة حاضرنا العقل الباطن يحتفظ بالرسائل الإيجابية التي تدل على الوقت الحاضر).

القواعد الخمس لبرمجة عقلك الباطن:

1. يجب أن تكون رسالتك واضحة ومحددة.
2. يجب أن تكون رسالتك إيجابية.
3. يجب أن تدل رسالتك على الوقت الحاضر.
4. يجب أن يصاحب رسالتك الإحساس القوي بمضمونها.
5. يجب أن تكرر الرسالة عدة مرات.

خطة ليكون التحدث مع الذات ذو قوة إيجابية:

1. **دون على أقل خمس رسائل ذاتية سلبية لها تأثير عليك.**

مثل (أنا عصبي..... أنا ضعيف). والآن مزق هذه الورقة التي بها الرسائل السلبية والق بها بعيداً.

2. **دون خمس رسائل ذاتية إيجابية تعطيك القوة وابدأ بكلمة أنا.**

مثل (أنا ذاكرتي قوية – أنا إنسان ممتاز).

3. **دون هذه الرسائل الإيجابية في مفكرة صغيرة واحتفظ بها معك.**

والآن خذ نفساً عميقاً واقرأ الرسالة الواحدة تلو الأخرى إلى أن تستوعبهم جيداً.

4. **ابدأ مرة أخري بأول رسالة وخذ نفساً عميقاً واطرد أي توتر داخل جسمك** – اقرأ الرسالة الأولي عشر مرات بإحساس قوي – أغمض عينيك وتخيل نفسك بشكلك الجديد ثم افتح عينيك.
5. **ابتدأً من اليوم احذر ماذا تقول لنفسك، احذر ما الذي تقوله للأخرين، وأحذر ما يقوله** الآخرون لك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق الثاني

التخيل

- **معنى التخيل:**
- التخيل رؤية شيء ما بعين العقل ونسيان الواقع للحظة.
- والتخيل أيضاً صياغة فكرة ما وتشكيلها في العقل وأن تراها بشكل حي في خيالك كما لو كانت شيئا محسوساً.
- هي عملية تكوين صورة عقلية لشيء تم ملاحظته وتخيله ثم تحويله إلى صورة واقعية مجسمة، ثم نعمل على إعادة تكرار هذه الصورة عدة مرات في مخيلتنا مما يعمل على تعزيز قوة الذاكرة لدينا.
- التخيل عبارة عن تدفق موجات من الأفكار التي يمكنك رؤيتها أو سماعها أو استشعارها أو تذوقها، وهو تعبير داخلي عن تجاربك أو أوهامك.
- التخيل في التدريس
- يكون باصطحاب الشخص إلى رحلة تخيلية يكلفوا خلالها بالقيام بتركيب عدد من الصور الذهنية أو التأمل في سلسلة من الأحداث.
- تتطلب هذه الاستراتيجية وجود موجه يقوم بتوجيه المتعلم عبر هذه الرحلة التخيلية.
- حقائق عن التخيل يعتبر التخيل من أساسات تنمية مهارات التفكير.
- يساعد التخيل على الرقي بمستوى التفكير ويزيد من القدرات الإبداعية.
- ابتكار والخروج من المألوف.
- لا تخف أن تطلق العنان لخيالك لكن بطريقة موضوعية.
- إنك تستطيع أن ترى بالعين المجردة فقط ما هو موجود بالفعل في العالم الخارجي المحسوس.
- وبطريقة مماثلة فإنك تستطيع أن تتصور بخيالك ما هو موجود بالفعل في العالم الغير مرئي في عقلك.

أهمية التخيل كاستراتيجية:

- يثير مشاركة فاعلة وحقيقية من الشخص، فإن الشخص حين يتخيل نفسه شاعراً أو سجيناً أو نقطة زئبق أو بذرة قمح فإنه سيصبح طرفاً فاعلاً في سلوك هذه الأشياء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إن ما نتعلمه عبر التخيل هو أشبه بخبرة حية حقيقية من شأنها أن تبقى في ذاكرتنا.
- التخيل يعلمنا معلومات وحقائق وعلاقات،ولكنه أيضاً مهارة تفكير إبداعية يقودنا إلى اكتشافات وطرق جديدة.
- التعلم التخيلي، تعلم إتقاني لأننا نعيش الحدث ونستمتع به كما أنه يستفز الجانب الأيمن من الدماغ،إضافة إلى الجانب الأيسر.

مزايا استراتيجية التخيل:

- يتم تحفيز الأشخاص لتوليد صورة ذهنية خاصة بهم من موضوع التخيل.
- يكون الأشخاص صوراً ذهنية مباشرة حول الأفكار والمفاهيم تساعدهم على تذكر المعلومات.
- هذه التقنية مفيدة ومحفزة ويصبح الشخص أكثر تهيئة قبل تقديم المعلومة.
- مناسبة لجميع الاشخاص ولأي محتوى من محتويات التعلم.
- تراعي اهتمامات الأشخاص البصريين وتجعلهم أكثر فاعلية أثناء التعلم.

خطوات تنفيذ استراتيجية التخيل الموجه:

- إعداد سيناريو التخيل.
- تقوم الأم بإعداد سيناريو للتخيل، ويراعي فيه الشروط التالية:
- تكون الجمل قصيرة وغير مركبة بشكل يسمح للشخص ببناء صور ذهنية، فالجملة المركبة قد تحمل مخيلة المتعلم فوق طاقتها بشكل لا يمكنه من بناء الصور الذهنية وقد يؤدي ذلك إلى عدم تمكنه من متابعة النشاط.
- تستخدم كلمات بسيطة وقابلة للفهم وفي مستوى المتعلمين، الابتعاد عن الكلمات التي يصعب على الأشخاص فهم معانيها، والتي قد تحدث تشويشاً على عملية التخيل وقد تؤدي إلى انقطاع حبل توليد الصور الذهنية.
- يستحسن تكرار الكلمة عدة مرات إذا احتاج الأمر.
- وجود وقفات مريحة بين العبارات ليتمكن الأشخاص من تكوين صور ذهنية لهذه العبارات.
- وقفة حرة قصيرة يترك فيها المجال للمتعلم أن يسبح بخياله في عوالم يختارها بنفسه ليكمل المرحلة التخيلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مخاطبة مختلف الحواس، وذلك بصياغة جمل تخاطب السمع والبصر والشم والتذوق والإحساس بالحرارة والملمس وغيرها.
- الابتعاد عن الكلمات المزعجة مثل "طاااخ" لأنها قد تقطع حبل الصور الذهنية لدى المتعلمين.
- عودة تدريجية إلى جو الغرفة.
- تجريب السيناريو قبل تنفيذه وذلك للوقوف على العبارات التي لم تنجح في استثارة الصور الذهنية لدى الأشخاص.

البدء بأنشطة تخيلية تحضيرية:

- وهي عبارة عن مقاطع قصيرة لموقف تخيلي بسيط تنفذ قبل البدء بالنشاط التخيلي الرئيسي وهدفها مساعدة الشخص للتهيؤ ذهنيا للنشاط التخيلي الرئيسي ولتمكين الشخص من التخلص من المشتتات التي تمتلئ بها مخيلاتهم.
- **تنفيذ نشاط التخيل:**
- تهيئة المشاركات بتعريفهم بنشاط التخيل وبيان أهميته في تنمية قدرات التفكير لديهم، وطلب منهم الهدوء والتركيز ومحاولة بناء صور ذهنية لما سيستمعون إليه.
- الطلب من المشاركات أخذ نفس طويل ثم غلق أعينهم.
- القراءة بصوت عال وبطيء.
- الوقوف في مقدمة المشاركات، وتجنب الحركة الزائدة أثناء الإلقاء حتى لا يشتت ذلك المشاركات ويمنع تكون الصور الذهنية لديهن.
- إعطاء كل وقفة حقها.
- تجاهل الضحكات البسيطة هنا وهناك في أول مرة يتم تطبيق الطريقة فيها، إن هذه الضحكات البسيطة ستبدأ في الاختفاء شيئاً فشيئا.

الأسئلة التابعة:

بعد تنفيذ النشاط الرئيسي يقوم الباحث بطرح عدد من الأسئلة على المشاركات ويطلب منهن الحديث عن الصور الذهنية التي قاموا ببنائها أثناء التخيل، ويتم اتباع التعليمات التالية:

- إعطائهم وقتاً للحديث عما تخيلوه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- طـرح أسـئلة عـن الصـور التـي قـاموا ببنائهـا ولـيس عـن المعلومـات التـي وردت في السيناريو، وإلا فإنهم سيركزون ما ورد في السيناريو حرفياً.
- الترحيب بكل الإجابات والتخيلات.
- محاولة التقليل من مستوى القلق عندهم إلى أدنى مستوى.
- السـؤال عـن جميـع الحـواس هـل عايشـوا روائـح معينـة أو ألوانـاً معينـة أو شـعوراً بالحرارة أو البرودة أو تذوقوا شيئاً معيناً.
- كتابـة أو رسـم الرحلـة التخيليـة وذلـك بالطلـب مـن المشـاركات كتابـة أو رسـم مـا عايشـوه فـي الرحلـة التخيليـة علـى شـكل قصـة، يعبـرون فيهـا عـن الصـور الذهنيـة التي مرت عليهم في أثناء رحلتهم التخيلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق الثالث

نتخذ القرار لنحقق أمراً نريده في حياتنا، أو لنخرج من مشكلة تواجهنا. وهذه القرارات التي تُتخذ قد تكون قرارات مصيرية تؤثر في حياة الشخص كالطلاق فهو قرار صعب لأن تأثيره يتعدى على جميع أفراد الأسرة وقد يلحق بهم الضرر، كالالتحاق بكلية واختيار التخصص فهو قرار صعب لأن تأثيره يستمر معك مدى الحياة. وهناك قرارات لا تؤثر كثيراً كاختيار وجبة الغداء أو الذهاب لبعض الأصدقاء. فالقرارات تتفاوت في درجتها وخطورتها ولهذا لابد أن تكون هناك آلية صحيحة يستخدمها المرء في اتخاذ القرارات وخصوصاً القرارات المصيرية التي يترتب عليها تغيير مواقف وبناء حياة. وبقدر ما يكون المرء قادراً على اتخاذ القرار الصائب بقدر خطوات اتخاذ القرار.

ما يكون نجاحه.

ونحن نرى كثيراً من الناس دقيقين جداً في تجميع المعلومات، ووضع الأسئلة، ودراسة الأحوال والمتغيرات. ولكن عندما تأتي لحظة القرار فإنهم لا يعرفون إلا طريقاً واحداً، وهو الارتجالية وسرعة البديهة. والقرار البديهي ليس مذموماً مطلقاً بل هناك حالات تتطلب من المرء أن يتخذ فيها قراراً سريعاً، كالقضايا الطارئة فالدكتور يتخذ قراراً في صرف الدواء للمريض ويتطلب أن يكون القرار سريعاً لكنه يجب أن يكون مبني على علم مسبق. وعند اتخاذ قرار مبني على البديهة فإننا في الغالب لا نلتفت إلى المألات وما يترتب على ذلك من نتائج وإنما نعيش اللحظة الآنية فنتخذ القرار متأثرين بالعوامل التي تحيط بنا. إن صناعة القرار لا يعتمد فقط على البديهة أو الحدس وإنما تبنى كذلك على إجراءات تساعد على اتخاذ القرار الصائب. وهنا اذكر بعض اللمح بشكل مختصر في عملية اتخاذ القرار.

خطوات اتخاذ القرار:

1. اجعل لك إطاراً، والإطار بمعنى أن يكون لديك معياراً يجعلك تفضل قرارا على آخر. فقرارك لابد أن يتفق مع مبادئك فلا تغيب أهدافك وقيمك وطموحاتك.
2. أعط نفسك فرصة للتفكير والتأمل، حاول أن تفكر بهدوء وعقلانية فالابتعاد عن الانفعال والسيطرة على النفس من أصعب ما يكون ولكن لابد من ذلك لاتخاذ قراراً صائباً.
3. افهم الموضوع جيداً، المفهوم الخاطئ يعطي قرارا خاطئاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. استفد من تجاربك وخبراتك، تجاربك الشخصية تمنحك القدرة لمعرفة القرار الصحيح من الخطأ.
5. شاور غيرك، التغذية الراجعة لها دور مهم في اتخاذ القرارات وخصوصاً الحرجة منها..
6. لا تخاف من الخطأ، فليس صحيحاً أن تكون جميع قراراتنا صحيحة. ولكن الصحيح والمطلوب أن نبذل جهدنا في اتخاذ القرار الصحيح.
7. القرار الصائب يكون بمعرفة المألات، فمعرفة السلبيات والإيجابيات والموازنة بينهما تمنح المرء القدرة على اتخاذ القرار المناسب.
8. تحمل مسؤولية قراراتك، عند اتخاذ أي قرار تحمل مسؤوليته وما يترتب عليه من نتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق الرابع
النمذجة

النمذجة: هي عملية الاعتماد على النماذج في نقل فكرة أو خبرة إلى فرد أو مجموعة أفراد وهي إحدى فنيات وطرق إكساب الأفراد أنماط السلوك الصحيح وهي أيضا فنية علاجية لتعديل أنماط السلوك الخاطئ وغير المرغوب لدى الأفراد.

مصادر التعلم بالنمذجة:

1. **التفاعل المباشر** مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية (النمذجة المباشرة أو الحية).
2. **التفاعل غير المباشر** ويتمثل في وسائل الإعلام المختلفة كالتلفزيون، والراديو وغيرها (النمذجة المصورة).
3. **هناك مصادر أخرى** غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية مثل: القصص وتمثيل الشخصيات التاريخية (النمذجة الضمنية/ التخيلية).
4. **التفاعل المباشر والعملي** بين الملاحظين والملاحظ والذي يقوم بتقديم التوجيهات والإرشادات التقويمية في أثناء عرض النموذج (النمذجة بالمشاركة).

شروط استخدام النماذج في التعليم:

1. **الملائمة:** وتعني مناسبة النموذج لخصائص الفئة المستهدفة ومحتوى المادة الدراسية وأهدافها.
2. **الواقعية:** بمعنى أن يكون النموذج مشابهاً للشيء الأصلي من حيث المظهر، وتوازن أجزاؤه، وينبغي على المعلم هنا توضيح الفرق بين النموذج والشيء الأصلي من حيث التفاصيل والحجم.
3. **الإتقان:** في الصنع والوضوح في تعيين الأجزاء، ولابد من الاهتمام بإمكانية رؤية جميع التلاميذ للنموذج بشكل واضح ومريح.

أنواع النمذجة:

يمكن تقسيم أنواع النمذجة الأكثر فعالية إلى النوعين التاليين:

- **النمذجة اللفظية:** وتتم عن طريق الكلام، ويتمكن الفرد من خلال هذا النوع من النمذجة أن يربط العديد من الأشياء المعقدة، كما يتعلم كيف يتصرف في مختلف المواقف غير المألوفة لديه، وكيف يؤدي مهامه بطريقة مضبوطة، كما أنه يمكن بهذه الطريقة تشكيل أعقد أنواع السلوك بجهد ووقت أقل من الذي يصرفه الفرد إذا ما تعلم بطريقة أخرى.
- **النمذجة الرمزية:** وتتم عن طريق التلفزيون، الأفلام، الصور المنشورة، ولقد وضح باندورا أنه يمكن اكتساب الاستجابات الانفعالية والاتجاهات الاجتماعية والنماذج السلوكية من خلال هذه الوسائل، وإلى جانب هذا فإن وسائل الإعلام تلعب دوراً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كبيراً في تشكيل الاتجاهات الاجتماعية، ومع زيادة استعمال النمذجة الرمزية فإن الأدوار التقليدية للآباء والمعلمين في التعليم الاجتماعي يكون ذو تأثير قليل.

مزايا التعلم بالنمذجة:

- يمكن الفرد من التعلم دون الوقوع في المشاكل أو حصول أخطاء في التعلم.
- يمكن عن طريق النمذجة تعلم سلوكيات معقدة، مثلاً من المستحيل أن يتعلم الطفل المهارات التي تكون الكلام دون أن يستطيع هذا الأخير سماع حديث معين.
- النمذجة أكثر فاعلية من طرق التعلم الأخرى من حيث الاقتصاد في الوقت والجهد شريطة أن يكون النموذج ملائماً.
- تقوية أو إضعاف استجابات المتعلم في السابق وهي الآن مكفوفة، حيث يميل الأطفال الذين عندهم استجابات عدوانية إلى زيادة أو إنقاص سلوكهم العدواني إذا ما لاحظوا نموذجاً يثاب أو يعاقب نتيجة لعدوانه.
- استثارة استجابات موجودة في ذخيرة المتعلم، ليست جديدة، ولا هي مكفوفة بل يكون سلوك النموذج مثيراً تمييزياً يعمل على استثارتها، كالتطوع بالخدمات، الانتباه إلى فعل ما، أكل أطعمة لم يكن الملاحظ يختارها من قبل.

نواتج النمذجة:

1. **تعلم أنماط سلوكية جديدة:** إن التعرض إلى سلوك النماذج وعمليات التفاعل مع الآخرين ينتج عنها تعلم أنماط سلوكية متعددة مثل المهارات والعادات والممارسات والألفاظ التي ليست في حصيلة الفرد السلوكية. وتزداد احتمالية حدوث هذا النوع من التعلم بزيادة فرص التفاعل مع الآخرين.
2. **كف أو تحرير سلوك:** إن ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عليه من نتائج ربما تعمل على كف أو تحرير سلوك لدى الأفراد. فملاحظة نموذج يعاقب على سلوك ما ربما يشكل دافعاً للآخرين للتوقف عن ممارسة مثل هذا السلوك أو كفه، في حين أن مشاهدة نماذج تعزز سلوك ما قد تثير الدافعية للآخرين لممارسة مثل هذا السلوك.
3. **تسهيل ظهور سلوك:** إن ملاحظة سلوك النماذج ربما تعمل على إثارة وتسهيل ظهور سلوك متعلم على نحو سابق لدى الأفراد لكنهم لا يستخدمونه بسبب النسيان أو أسباب أخرى. فعند ملاحظة نماذج تمارس ثل هذا السلوك ربما يسهل عملية عودته من جديد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق الخامس

التعليم الملطف

- إنه مدخل إنساني غير تنفيري لخفض السلوكيات غير التكيفية.
- أنه بديل للتعليم التجنبي ويعني تجاهل السلوكيات المزعجة وإعادة توجيه الشخص نحو سلوك مقبول وترك الأمر للشخص لإحساسه بمدى سعادة المربي به.
- هو طريقة جديدة تلقي في الوقت الراهن اهتماما كبيراً في علاج المشكلات السلوكية غير التكيفية خاصة بين الأطفال المتخلفين عقليا بالتركيز أساسا على تكوين رابطة وجدانية ومساندة الطفل مع التجنب الكلي لأساليب التنفير والعقاب.
- هو طريقة غير تجنبيه لتقليل السلوكيات الاعتراضية لدى الأشخاص المتخلفين عقليا ويهدف لتعليم كيفية الارتباط والاعتماد المتبادل على الآخر وذلك بأسلوب يتسم بالتهذيب والملاحظة والاحترام والتعاون مع التركيز على أهمية التقييم (التقدير) غير المشروط في التعليم.
- إنه أسلوب غير عنيف لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وأيضا لمساعدة أصحاب السلوكيات غير التكيفية، فهو يركز على الأهداف الرئيسية الأربع للرعاية وهي:

1. تعليم الشخص كيف يشعر بالأمان معنا.
2. تعليم الشخص كيف يشعر بالانشغال والانخراط معنا.
3. تعليم الشخص كيف يشعر بأننا نقدره تقديراً غير مشروط.
4. تعليم الشخص كيف يرجع للتقدير غير المشروط بنا.

- يركز التعليم الملطف على عملية التقييم أو التقدير غير المشروط لذلك فهو يطلب من القائمين من الرعاية أن يقيموا ويقدروا العملاء بصورة غير شرطية لأجلهم هو وليس لما ينجزونه أو يحققونه والتقييم أو التقدير الغير مشروط.
- التعليم الملطف يلفت النظر إلى أهمية الحب والود المتبادل والاشتراك السلوكي في هذا التعريف فإن تبادل التقدير يوفر الأساس للود والحب المتبادل فمثلا يعبر الأبوان عن التقدير غير المشروط تجاه أطفالهم الصغار كأساس للارتباط والحب بينهم وبينما يتعلم الطفل تبادل التقدير يتم تشكيل قاعدة العلاقة بين الطفل وأبويه والخاصية الثانية للصداقة هي الاشتراك السلوكي ويقصد بها تكرار التواصل بين الأفراد وعدد مرات تبادل التقدير مثل اللمس والحوار لذلك فالتعليم الملطف يستغل عملية المشاركة التعاونية لتوفير الفرص اللازمة لزيادة الاشتراك السلوكي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التعليم الملطف يركز على القيم الأساسية لتحسين جودة الحياة لدى الطفل من خلال **بناء الآتي لدى هؤلاء الأطفال:**
- الشعور بكفاءة الذات.
- الشعور بالتحسن في بناء الجسم لهؤلاء الأطفال من خلال الغذاء الصحيح وتعديل فترة النوم.
- الشعور بالأمان.
- الشعور بأنه محبوب والشعور بالحب.
- الشعور بالارتباط والترابط.
- القيام بأنشطة هادفة.
- الشعور بالتشجيع في الحياة.
- الشعور بالرضا الداخلي.
- كما يهدف التعليم الملطف إلى:
- التوقف عن السلوك المرغوب لدى الطفل المصاب باضطراب ما بعد الصدمة حيث السلوك غير المرغوب فيه بانه السلوك الدال على عدم الطمأنينة والانفعالية مثل: تكرار الكلام أو تكرار الأسئلة والمساك بيد الأب وتعويق حركته أو إحداث فوضى داخل البيت أو إيذاء الذات والآخرين.

1. الوجود الإنساني:

أننا نتعلم قيمة الوجود الإنساني من خلال تفاعلاتنا المتبادلة، وتمثيل التفاعلات مع القائمين بالرعايا إلى أن تكون غير تكيفية إذا نظر أحد الفردين المشاركين في التفاعل أو كليهما على أنه ضار أو تفاعل بدون معني فيري المشاركة أو التفاعل مع الآخر إنها تمثل مطالب أو أوامر. ولكي تكون العلاقة الإنسانية ذات قيمة ومعني، من المهم أن نؤكد للآخرين أن وجودنا يعني الأمان وأن المشاركة تؤدي إلى المكافأة، إما إذا نظرنا للآخرين على أنهم أقل منا، فأنهم لم يشعروا بأي قيمة إنسانية في وجودنا ولن يتعلموا منا شيئا، لذلك علينا أن نلزم أنفسنا بإظهار التعاطف والتسامح والتقبل والدفء تجاه الأفراد ذوي السلوكيات غير المرغوبة

2. المشاركة والتفاعل الإنساني:

وتشمل على الحب غير المشروط و تعبر عن التقدير، والكرامة، الاعتزاز بقيمة وذات الآخرين ويتحقق الحب الغير مشروط من خلال:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ✓ **الحنو الجسمي أو المودة:** فهي تعبر عن الحنو والرقة التي تمس البدن.
- ✓ **الحب اللفظي:** تشير إلى الكلمات الدافئة وأي تعبيرات لفظية تبعث على النفس السرور والبهجة.
- ✓ **إيماءات الحب:** وهي تشمل الابتسامات، النظرة الحانية التي تعبر عن الاعتزاز بالشخص وتقيره واحترامه.
- ✓ **المصاحبة.**إن الهدف من المصاحبة هو ترسيخ قيمة الوجود الإنساني فالمصاحبة هي استعداد عاطفي وانفعالي يوجد لدى كل البشر فالأشخاص المهمين في حياتنا يساعدوننا على الشعور بالأمان وذلك بالمصاحبة وحسن العشرة ويمكن أن نعبر عن إحساسنا بالارتباط ببعضنا بعض وتعلقنا معا.
- ✓ **التـــزام القـــائم بالرعايـــة.** إن الالتـزام القـائم بالرعايـة فـي تعميـق علاقتـه بالشـخص يسـاعده علـى تنميـة الشـعور بالثقـة، وهـذا يقـوده إلـى تـدعيم القواعـد الأخلاقيـة والمعنويـة عنـد الشـخص، وعمومـا الالتـزام هـو اتجـاه معنـوي يعتمـد علـى تعلـيم الآخـرين الشـعور بـالأمن، والحـب أولا معنـي كالقـائمين بالرعايـة ثـم مـع الآخـرين وهـذا يرتكز على العلاقة مع الآخرين و على المصاحبة والاندماج معهم.

3. **المكافأة الإنسانية:**

- ذوي الاحتياجات الخاصة والأفراد الذين يعانون من بعض السلوكيات الاعتراضية يتم تعليمهم في إطار وسياق البيئة الموجهة نحو التعليم وذلك أن يكون اكتساب المهام والمهارات منظم في مواقف تشمل البيت أو الفصل الدراسي، أو مكان العمل ولأن التعليم الملطف يركز على المشاركة الإنسانية وييسر التفاعل الانساني فعندما تستخدم المهام بهذه الطريقة فإن الأفراد يتعلمون المهارات وكما يتعلمون أيضا أن التفاعل والمشاركة يؤذيان إلى المكافاة.
- تمنح المكافاة الإنسانية على المشاركة، وإذا لم يحدث ذلك فان القائم بالرعاية يجعلها متاحة وسهلة المنال فالتعليم الملطف يؤكد على الحاجة لتعليم قيمة المكافأة الإنسانية، وتتكون المكافأة الإنسانية من التفاعلات التي تتصل بالتقدير والمساواة والتقبل وهي تمثل الاتصالات التي تتسم بالتقدير والتي نجريها مع الآخرين.
- إقامة علاقات اجتماعية مطمئنة بواحد أو أكثر من أفراد الأسرة وذلك بهدف تحسين التفاعل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال (من خلال قضاء وقت ملائم يوميا في مبادلة الأحاديث واللعب المستق).
- تناقص مخاوفه الاجتماعية وتزايد الوقت الذي يقضيه في اللعب مع الأطفال أو الآخرين أو الخروج معهم أطول مرة ممكنه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق السادس

كيفية التجاهل

في التعليم الملطف، هذه الخطوة تعني تجنب الاهتمام السلبي أو العقاب أو التقييد الذي يحدث على نحو نموذجي خلال التفاعل في حالة سوء التكيف أو بعد التفاعل ولا تعني تجاهل الفرد. هدف التجاهل هو التلطيف من سلوكيات الاعتراض وسلب قوتها، ويتضمن التجاهل الامتناع عن التهديد والتأنيب والتوبيخ وعبارات الأحكام أو النتائج. ولا يوجد أي اهتمام أو انتباه إيجابي أو حيادي أو سلبي لغوي أو غير لغوي للسلوك ولكن الفرد يتم إعادة توجيهه في الحال لمهمة حيث يمكن أن تحدث المكافاة.

هذا يجب أن يحدث فقط عندما يكون الضرر محتمل للأشخاص ، وإذا كان ضروري لمرة واحده، فإنه يجب علينا التركيز على الوقاية في المستقبل (يحدث العنف عادة بعد دلالات واضحه). هدف المقاطعة هو الوقاية من الضرر أثناء استمرار التعليم. ويجب أن تكون المقاطعة اقتحاميه إلى أدني درجة وأن تحدث بطريقة هادئة ودية.

أمثله على المواقف التي يمكن التعرض لها:

إذا تحدث الطفل بطريقة غير مناسبه أو صرخ:

- تجاهله... لا تقل شيء ولا تنظر إلية.
- قم بتوجيه الطفل من جديد إلى المهمة لغويا أو بالإشارة.
- قم بالتوضيح عندما تتحدث مع الطفل.
- في هذا الوقت وجه له الحوار.
- قم بمكافأة الطفل على الحوار المناسب.
- تابع المهمة متجاهلاً الأشياء الملقاة على الأرض.
- لا تجعل الطفل يلتقطها (يأتي بها).
- أوجد مواد كافيه ومتاحة لك حتى تستطيع متابعتها.
- تجنب استخدام النتائج القاسية مثل التصحيح الشديد والعقاب... إلخ.

إذا تشاجر الطفل مع أخيه أو غيره من الأطفال:

- اهتم بالطفل الذي هُجم عليه.
- تجاهل الطفل الذي هجم على الآخر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- استخدم جسمك أو الأثاث للحماية.
- قم بعزلهم عن بعض وتوجيههم من جديد.
- تجنب حدوث تشاجر أو هجوم في المستقبل من خلال ضبط بيئي أفضل.

إعادة التوجيه

إعادة التوجيه هو العنصر الأساسي لعملية التعليم الملطف، وتركز التفاعل على البدائل المقبولة للاستجابات غير المناسبة، وتوصل أيضاً أن الاستجابات غير المناسبة لم تعد فعاله في حين توفير معلومات واضحه أن الاستجابة البديلة سوف تؤدي إلى تفاعل المكافأة.ومن المهم في إعادة التوجيه استخدام تلميحات أو عبارات ضئيلة (أي غير لغوية) وبناءً عليه تجنب احتمالية تعزيز السلوك غير المناسب. وقد يتطلب إعادة التوجيه محاولات عديدة من جانب المريض عندما تحدث أي محاولة للمشاركة في المهمة المعاد توجيهها (أو النشاط أو الحوار) فإن القائم بالرعاية يجب أن يعطي مكافأة (أي تشكيل استجابة مرغوب فيها). إذا فشل إعادة التوجيه في أن يؤدي إلى استجابة، يجب على المسئول تكرارها أو استخدام ترتيب هرمي من التقنيات أو الحث (التوجيه، الاقتراب من مادة التعلم، جعلها أقرب، توجيه النشاط) مثل هذه التقنيات يجب أن تكون محدودة ومتناغمة. وعملية إعادة التوجيه يجب أن تكون مختصرة وموجزة بقدر المكان لمنع الفرد من الحصول على المكافأة من الإهمال والغفلة.

مثال على **المواقف التي يمكن التعرض لها:**

إذا حاول الطفل ضربك:

- أمن نفسك بطريقه غير اقتحاميه بقدر الإمكان.
- لا تقل شيء عن الضرب عامة.
- بثبات وهدوء ولطف قم بإعادة توجيه الشخص للمهمة /النشاط المفضل.
- ساعد الطفل في العودة إلى المهمة / النشاط المفضل بالتلقين أو المساعدة الجسمية.
- أعط أهداف واقعية للشخص.
- أعط مكافأة قوية للاشتراك في المهمة / النشاط المفضل أو إكمالها.
- إذا كان الشخص أبعد عن إعادة التوجيه أي في حالة غضب شديد.
- إذا أمكن بطرقة لطيفه وبشدة ، حاول إعادة توجيه الشخص للمهمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إذا لم يمكن احم نفسك والشخص والآخرين من خلال السيطرة في الجسم والتحكم في البيئة حتى يزول الغضب.
- أثناء ذروة الغضب لا تضرب الشخص أو تعاقبه وظل هادئ وساكن.
- عندما يزول الغضب قم بإعادة توجيه الشخص بلطف للمهمة أو النشاط.
- عندما يعود وبتوجيه للمهمة ، ركز على الحصول على ضبط التفاعل.
- ركز على الوقاية من خلال تحديد البشائر التي تقود صاعداً إلى الغضب.
- لاحقاً قم بإعادة توجيه الشخص عندما تبدأ هذه البشائر في الظهور.

إذا جري الطفل في البيت إلى مكان خطير:

- امسك الطفل بسرعة بطريقة ليست منافية للذوق السليم بقدر الإمكان.
- حاول إعاقة تقدمه إذا لم يكن هذا يؤدي إلى مواجهة جسمية.
- التوجه من جديد "دعنا نجلس "دعنا نذهب لنتمشى "دعنا ننظر إلى التلفاز... إلخ
- إذا كان ضرورياً امسك الطفل باليد أو المعصم بطريقة حازمة.
- بمجرد أن يخمد الغضب أعد الطفل إلى المكان المناسب.
- ضع أهداف مادية وواقعية "أنا سوف أساعدك في عمل خمسه ثم نأخذ استراحة أو فسحه / دعنا نخرج ونلعب في فناء البيت.

كيفية المكافاة

- استخدام وسائل هادفة أو غير لغوية لتوصيل مدى سعادتك وسرورك.
- لا تساعد المكافأة المادية (شكولاتة أو حلوى) في تعليم قيمة المكافأة الاجتماعية التي هي أحد الأهداف الرئيسية للتعليم الملطف، وقد يختار المكافأة على أي مرحلة (أو جميع المراحل) من المهمة: البداية أو المشاركة أو الإكمال.

الاستراتيجيات المستقبلية الأساسية:

التعليم الملطف عمل شاق إلى حد ما لان كل تفاعل بين فردين يكون فريد من نوعه ومختلف عن الآخر، ولا توجد استراتيجية صحيحة دقيقة في حد ذاتها يمكن تطبيقها عل جميع المواقف، وفيما يلي بعض الاستراتيجيات صحيحة أو دقيقة في حد ذاتها يمكن تطبيقها على جميع المواقف. وفيما يلي بعض الاستراتيجيات العامة التي يمكن اعتبارها في محاولة منع سلوكيات الاعتراض من الحدوث في المقام الأول أو تقليل تكرارها أو شدتها أو استمرارها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السلوكيات المباشرة:

تؤكد أن لا شيء مرفوض يمكن الوصول إليه إذا استخدم الشخص الرفض كشكل أو كنمط من أشكال الاتصال والتواصل والطريقة النموذجية يجب أن تتبع كضرورة ولتقليل وتخفيف السلوكيات الغير مرغوب بها وهذا قد يكون:

- تقديم شخص آخر (أو أشخاص) كمصدر للمكافأة – شخص يحافظ على طريقة أو أسلوب التعلم.
- تشجيع الطفل على بدء تفاعلات المكافأة مع أشخاص آخرين.
- تقليل الوقت الذي تقضية مع الطفل. لاحظ جيدا أي تفاعلات أو ردود أفعال عكسية ودعم بالتشجيع إذا كان ضروري.
- المكافأة بعد إعادة التوجيه على نحو متقطع أفضل منه على نحو ثابت باستمرار.
- التأكد أن الفرص الحقيقة للحصول على المكافاة موجودة.

مثال على المواقف التي يمكن التعرض لها في البيت:

- **إذا اكتئب الطفل، انسحب، أرتد بطريقة سيئة، صرخ.**
- كن لطيفاً على وجه الخصوص.
- هدء من انفعاله – خطط له اليوم – ضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها.. إلخ.
- استخدم المكافأة المادية أو اللغوية.
- إذا كان ضروري استخدم المكافآت اللغوية أو المادية المبالغ فيها.
- قدم المساعدة المادية الضرورية كوسيلة لتهدئة الطفل.
- تجنب البحث عن أساليب الاكتئاب في الطفل.
- ابحث عن الأسباب مع الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة له.
- أكد على استمرار الدعم والتسجيع في حياته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق السابع
تحليل المهمة

يتم استخدام فنية تحليل المهمة كأحد فنيات التعليم الملطف وذلك بالمشاركة الفعالة بين الأم وابنها في عدة خطوات وهى:

1. **تحديد المشكلة:** ما هو المطلوب مني عمله؟
2. **تحديد الاستجابة لتلك المشكلة:** "من المفترض أن آخذ الأشياء التي أحتاجها للفصل" تحديد استجابة محددة للمشكلة وعملها" حسناً أحتاج للورق، والكتب، وقلم الرصاص، سوف آخذ هذه الأشياء الآن.
3. **التقييم الذاتي للاستجابة:** التي قمت بها لحل المشكلة" هل أخذت كل شيء أريده"
4. **التعزيز الذاتي:** إذا تم حل المشكلة بشكل صحيح "جيد" أنا لدى كل شيء أحتاجه للفصل.

- لذا فالتعليم الذاتي يكسب الطفل كيفية إتمام المهمة المطلوبة منه وذلك بعد توجيه الأم حتى يصل الطفل إلى كمال المهمة من تلقاء نفسه بشكل صحيح ومستقل.

مثال على المواقف التي قد تتعرض لها الأم:

- **إذا رفض طفلها المشاركة في القيام ببعض المهام الموجهة له.**
- أكد على وجود جدول منظم لليوم.
- نوضح للطفل في البيت إنهم لا يشجعون مثل هذا السلوك.
- **إذاً ظل الطفل يرفض المشاركة.**
- قم بإعطاء التعليمات مرة أخري.
- اجعل المهمة ضم النشاط سهل وقم بمكافأة أي اقتراب نحو المشاركة.
- لا تثير صراع عنيف مع الطفل.
- ابق بالقرب من الطفل ولا تعطي أي تواصل بالعين أو معلومات لغوية غير توجيه لغوي أو بالإشارة على فترات.
- استخدم التلميح البصري الممثل للمهمة أو النشاط.
- كن على استعداد لعمل ذلك خلال فترة 30 إلى 60 دقيقة.
- كن متأكد أن لا أحد يتداخل.

إذا قام الطفل بضرب وجه أثناء أدائه المهمة.

- اجلس وجهاً لوجه مع الطفل. ولتكن رجله بينك أثناء تعليم المهمة.
- نفذ البرامج في هذا الوضع.
- إعادة توجيه الطفل جسمياً وبلطف إذا أمكن للمهمة عندما يحاول الضرب على يوجه.
- إذا سبب هذا صراع عنيف تعقب الضرب وسمح للطفل أن يضرب يدك.
- لا تقل شيء أثناء التوجه بالإشارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إذا لم يتعلم الطفل المهمة المطلوبة منه.

- أعد تحليل المهمة.
- حاول تبسيطها له.
- استخدم لوحه المتابعة وتعقب المهام في خطوات.
- قدم مساعدة مبدئية له.
- ركز على المكافأة كهدف أساسي للتعليم في أول عبارة من التعليم.
- انظر إذا كانت المهمة أو العمل نفسه ممل.

إذا انشغل الطفل بالشجار.

- قم بتنظيم يوم الطفل.
- تجنب التغيرات المفاجئة في روتين اليوم.
- ركز على العمل الجماعي لتعليمه الاجتماعات وأيضا المهارات التعليمية أو العملية.

ماذا تفعل إذاً لم تجد طريقة لتنظيم المهام في المنزل ؟.

- انظر إلى الجدول المعتاد لليوم
- ادرك أن جزء كبير من تنظيم المنزل يمكن ان يوجد في التعاملات العادية
- حدد كم التعليم أو الاشراف الذي يحب أن تقوم به
- ادرك هذه الأنشطة اليومية كوسائل ممكنة لتعلم المكافأة
- إذا لم يسمعك الطفل بقدر كافي
- قم بتوجيه الطفل بمنعه اجلس التي توفر على وجه الخصوص في البداية تنظيم أكثر وادارك احتياجات الطفل
- قم باستخدام أساليب الإدراك والأساليب التطبيقية التي تعرفها في هذه البرامج كأساس لأساليبك أو الأوضاع الأقل تنظيماً

إذا شعرت أن الطفل سيكون مشوش جداً في المنزل في حال تعاونه مع أقرانه.

- ضع الشخص مع مجموعة مختلطة من الأطفال الآخرين.
- تجنب وضع الطفل مع نفس الحاجات في نفس المكان.
- اخلط احتياجات الطفال وقوتهم.

إذا فشل الطفل في الإجابة على كل أو الأسئلة الموجهة له أثناء قيامه بالمهام المطلوبة منه

- قم بإعطاء مساعده مادية إذا كان ضروري وأعمل معه يداً بيد.
- قم بتبسيط المهمة لضمان النجاح.
- قدم نصائح اضافية لمساعدة الطفل.
- ابحث عن مهام تكون نطاق قدرة الطفل.
- قلل المساعدة تدريجياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق الثامن

التعديل البيئي

يقصد بالتعديل البيئي هو التخطيط البيئي وهو التحكم في الشروط الخارجية المحيطة بالطفل والمحاولة لتكيفها معه **وتتضمن:**

- تجنب المواقف أو المنبهات التي يرتبط ظهورها في السلوك الذي تريد التخلص منه.
- التحكم الإيجابي في بناء البيئة بحيث تجعل نمو السلوك المرغوب اكتسابه أمراً ممكناً مثل (التلفزيون في وقت محدد، أو الخروج من البيت أو اللعب وغيره).
- ألا يرد الطفل على الهاتف أو الجرس إلا إذا أذن له.
- مساعدة الطفل على تنظيم الوقت والمكان الخاص بمذكراته.
- الجلوس بجانب أو خلف الطفل بحيث يمكن تعقب بدع أو السيطرة عليه لمنع سلوك إيذاء الآخرين مثلاً أو الجلوس في الجانب الآخر من المنضدة بعيداً عن الطفل الذي من المحتمل أن يقوم بالضرب.
- وتتابع عمليات التعليم المعززة، والتي على أساسها يحدث النمو في ظل الاستجابات المعززة وتشكل الاستجابات التي يرغبها القائم على التربية من أمهات ومدرسات، كما أن أنصار "النظرية السلوكية" لا يهتمون بدراسة خبرات الطفل الداخلية، مع وضع اهتمام كبير للبيئة المحيطة به ومدى التفاعل بينه وبين هذه البيئة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق التاسع

ضبط المثير

تقدم المهام من قبل القائم برعاية الطفل (الأم) ومتابعتها المستمرة في كيفية انجازها حتى تتأكد من نجاح المهمة من خلال دراسة واعتبار العوامل مثل ترتيب المهام، ضبط المواد، واقعية المهمة، طرق التدريس، والمكان... الخ.

ويتكون سلوك الطفل من وجهة نظر السلوكيين من الاستجابات الأولي المضبوطة أو الموجهة بالمثيرات السابقة عليها، والثانية الإجرائية وهي الاستجابات المضبوطة أو الموجهة بالمثيرات التالية لها. وهم ينظرون إلى شخصية الطفل على أساس إنها مجمع للاستجابات السلوكية السابقة التي تتسم بتبادل العلاقات بينها.

مثال على المواقف التي يمكن التعرض لها:

إذا قام الطفل برمي الأشياء.

- امنعه عن طريق ضبط المثير والبيئة في المستقبل.
- قم بالعمل بسرعة من أجل ضبط التفاعل.
- تقليل الضبط البيئي تدريجياً.

إذا حاول الطفل أكل أشياء خطيرة مثلاً.

- كن حذراً أثناء ضبط المثير
- أعرض المهمة في البداية متعقباً حركات يد الطفل لمنع احتمالية أن يضع الطفل الأشياء في فمه.
- أكد على المدح المادي.
- استخدم أساليب ضبط المثير وأساليب التعقب.
- تلاشى هذه عندما يظهر الضبط التفاعلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق العاشر

الإطفاء

هناك عدد من الاعتبارات لابد من مراعاتها لزيادة احتمال نجاح الاطفاء:

- يجب استخدام الاطفاء مقترناً بالتعزيز، فيستخدم الاطفاء مع السلوكيات غير المقبولة، ويتم تعزيز السلوكيات المقبولة في نفس الوقت.
- يجب استخدام الاطفاء بشكل منظم حتى يؤتي ثماره في تعديل السلوك.
- يجب تحديد المعززات الفعالة للطفل.
- يجب تحديد المواقف التي يحدث فيها الاطفاء وجعل الطفل يفهم هذا بوضوح.
- يجب التأكد من أن الأب والأم والأخوة والأقارب يسهمون في نجاح الإجراء، وذلك بالامتناع عن تعزيز الطفل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق الحادي عشر

التشكيل

- استغلال الحضور المكثف للمسئول والمساعدة الضرورية وتعليم المكافأة كوسيلة للتأكيد بقدر الإمكان على تركيز الشخص على المهمة (التشكيل) ثم بسرعة بقدر المستطاع إزالة المساعدة الخارجية والمكافأة حتى يثبت الشخص ويحافظ على المهمة ويستطيع الحصول على مكافأة من المهمة نفسها.
- المساعدة: بدء التعلم بدرجة مرتفعة على نحو كاف من المساعدة لضمان النجاح وبطريقة نظامية وبسرعة يتم تقليل درجة المساعدة ولكن الاستعداد في أي وقت لتقديم درجة عالية من المساعدة بهدف إعادة التوجيه أو التعليم بالمكافأة.
- استخدام المهمة كوسيلة وليست كهدف في حد ذاته: يتم تنظيم كل جزء من الاحتياجات اليومية بحيث توجد فرص لتشكيل تفاعلات المكافأة – فلا يمكن أن تنتظر أن تأتي هذه الفرصة بنفسها. ولكن مهمة التعلم تكون ثانوية بالنسبة لتعليم تفاعلات المكافأة.

لذا فإن فنية التشكيل هي إحدى فنيات التعليم الملطف ومثال عليها:

إذا أوسخ أو بل الطفل ملابسه.

- خد الطفل إلى الحمام.
- ساعده على تغيير ملابسه بهدوء دون عقاب أو ضرب أو تحقير.
- توجه من جديد إلى المهمة.
- إذا كان ضرورياً قم بتشكيل خطه.
- مخطط) للحمام يومياً لمنع الابتلال / الاتساخ فيما بعد.

إذا تأمل الطفل الطعام واجتر فيه.

- ضع منشفة لليد.
- تجاهل ذلك في حين التوجيه للمهمة من جديد للمهمة.
- قم بتنظيف الذات أو الشخص كشيء أساسي.
- لاحظ ترتيب مقعدك لتجنب الصوت (القرع).
- أكد على الثناء (المدح) المادي الملموس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3)

مقياس التفكير الإيجابي

الجامعـــــــة الإســـلاميـة – غـزة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا

كـليـــــــــــة التربيـــــــــــــة

ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

The Islamic University–Gaza

Research and Postgraduate Affairs

Faculty of Education

Master of Community Mental Health

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة **حول فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة** وذلك للحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية لذا قام الباحث بتطوير وبناء استبيان لقياس التفكير الإيجابي.

لذا نرجو من سيادتكم قراءة فقرات الاستبيان والاجابة عنها وإبداء مدى استجابتك بها بأمانة ومصداقية ، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الاستجابة التي تناسبكم ، وهذا لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم معنا

الباحث: محمد حمدان مصلح

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بـــيانـــات أولـــيـــة

اسم الطفل:..... **العمر:**.....

نوع الطفل: ○ **ذكر** ○ **أنثي**

المنطقة السكنية:..... **المحافظة:**.....

عمر الأم: (.....) **عاماً** **رقم الجوال:**.....

مستوي تعليم الأم: ○ **دراسات عليا** ○ **جامعي** ○ **ثانوية عامة وما دون**

التفكير الإيجابي

الرقم	الفقرة	نادراً	دائماً	أبداً
1	أتوقع أن مستقبل طفلي سيكون أفضل			
2	أعتقد أن طفلي سيحقق أهدافه			
3	تفكيري بمستقبل طفلي يجعلني أكثر قلقاً			
4	تسيطر على حالات مفاجئة من التوتر والقلق الشديد على طفلي			
5	لدىَ القدرة على كبح أفكاري السلبية تجاه طفلي			
6	أعرف مشكلات طفلي			
7	أساعد طفلي في حل مشكلاته			
8	أتهرب من مشكلات طفلي وذلك بنسيانها			
9	أتأمل وأفكر في طاقات طفلي وقدراته			
10	أشجع طفلي على استغلال قدراته بشكل جيد			
11	أفرغ نفسي يومياً للاستماع لطفلي			
12	أعرف قدرات طفلي بشكل جيد			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	نادراً	دائماً	أبداً
13	أترك مشكلات طفلي للزمن فهو كفيل بحلها			
14	أشعر أن مشكلات طفلي صعبة ومن الصعب حلها			
15	أشعر بالانزعاج الشديد حين تمر بطفلي مشكلة أو ضائقة			
16	أنزعج لأن الأمور تسير دائماً على غير ما أريد			
17	أحدث نفسي بإيجابية عن مشكلات طفلي			
18	أشعر بأهمية العلاج النفسي لطفلي			
19	أقارن حياة طفلي بغيره من الأسوياء			
20	حديث النفس سيئ حول مصير طفلي			
21	ألجا إلى حل مشكلة طفلي فور حدوثها			
22	أطلب المساعدة حين يواجه طفلي أي مشكلة			
23	أضع مجموعة من الحلول والبدائل للمشكلات التي تواجه طفلي			
24	أختار أفضل البدائل لحل مشكلة طفلي			
25	أقارن حياة طفلي بغيره من المضطربين سلوكيا			
26	أستخدم نماذج حية أو مصورة عند التعامل مع طفلي			
27	علاقتي بطفلي جيدة			
28	أحافظ على التواصل الإيجابي مع طفلي			
29	أمدح طفلي حينما يقوم بفعل إيجابي			

شكرا لتعاونكم متمنيا لكم الصحة والعافية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (4)

مقياس التعليم الملطف

الجامعـــــــة الإســـلاميـة – غـزة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا

كـليـــــــــــة التربيـــــــــــــة

ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

The Islamic University–Gaza

Research and Postgraduate Affairs

Faculty of Education

Master of Community Mental Health

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة **حول فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة** وذلك للحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية لذا قام الباحث بتطوير وبناء استبيان لقياس التعليم الملطف.

لذا نرجو من سيادتكم قراءة فقرات الاستبيان والاجابة عنها وابداء مدى استجابتك بها بأمانة ومصداقية ، بوضع اشارة (√) امام الاستجابة التي تناسبكم ، وهذا لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم معنا

الباحث: محمد حمدان مصلح

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التعليم الملطف

الترقيم	الفقرة	نادرا	دائماً	أبداً
1	أتجنب استخدام الألفاظ الجارحة والكلمات التي تهين طفلي			
2	أُقوم بالربت على كتف طفلي حين أطلب منه القيام بمهمة			
3	أُشجع طفلي على الانخراط بالآخرين			
4	أُتقبل طفلي بغض النظر على سلوكه غير المرغوب فيه			
5	استخدم كلمات الثناء مع طفلي مثل "برافو" ، "رائع" ،"أحسنت"			
6	أُظهر إعجابي لطفلي عند قيامه بسلوك مرغوب فيه			
7	أُحافظ على إيماءات طبيعية عند إظهار طفلي سلوك غير جيد			
9	أُحافظ على حوار هادئ مع طفلي			
10	أُحافظ على مستوي دافئ من العواطف والود مع طفلي			
11	أبتعد عن أسلوب إعطاء الأوامر لطفلي			
12	أحرص على اتصال بدني مع طفلي مثل اللمس والمصافحة			
13	أُشعر طفلي بالأمان في تعاملي معه			
14	أحنو جسمي وأُشعر طفلي بالمحبة حين ألقنه نصيحة أو مهمة			
15	أُقابل طفلي بابتسامه تعبر عن الاعتزاز به وتقديره			
16	أُشعر طفلي إنه محبوب			
17	أقدم لطفلي المكافأة والتشجيع حين يقوم بسلوكيات مرغوب فيها			
18	أتجاهل الانتباه إلى طفلي حين يُظهر سلوك غير مرغوب فيه			
19	أقدم لطفلي بدائل مقبولة حين يقوم بمهمة ولا يستطيع تنفيذها			
20	أطلب من طفلي القيام بمهام سهلة الإنجاز			
21	أصمت حين تزعجني تصرفات طفلي			
22	أقاطع طفلي بهدوء وأوجهه للقيام بسلوكيات مقبولة			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الترقيم	الفقرة	نادرا	دائماً	أبداُ
23	أعبر عن انزعاجي مما يقوم به طفلي من سلوكيات مؤذيه			
24	أُبسط المهمة لطفلي حين أطلب منه القيام بمهمة ما			
25	أرتب الخطوات المؤدية إلى تعليم واكتساب طفلي مهارات معينة			
26	أقترب من طفلي حين أكلمه			
27	أشارك طفلي في إنجاز المهمات			
28	أتدرج في إطفاء السلوكيات الغير مرغوب فيها لطفلي			
29	أُكسب طفلي سلوكيات جديدة بالتدريج			

شكرا لتعاونكم متمنياً لكم الصحة والعافية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (5)

تحكيم برنامج إرشادي

الجامعـــــــة الإســـلاميـة – غـزة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا

كـليـــــــــــة التربيـــــــــــة

ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

The Islamic University–Gaza

Research and Postgraduate Affairs

Faculty of Education

Master of Community Mental Health

الأخ الدكتور الفاضل / حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،، وبعد

يرغب الباحث بإعداد برنامج إرشادي في مجال التفكير الإيجابي والتعليم الملطف وذلك لاستخدامه في الدراسة التي بعنوان " **فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الاطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة** ".

وذلك للحصول على درجة الماجستير تخصص علم نفس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، حيث يهدف البرنامج إلى:

1. إكساب المشاركات مهارات التفكير الإيجابي.
2. إكساب المشاركات مهارات التعليم الملطف.

لذلك أرجو من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم في البرنامج المقترح والذي يمثل آلية لإكساب الأمهات مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث محمد حمدان مصلح

المشرف الدكتور / عاطف عثمان الأغا

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ملحق رقم (6)

ورقة تقويمية لجلسة البرنامج الإرشادي

الاسم (إن رغبت).....	الجلسة.....
اليوم.....	التاريخ.....
أهم الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة:.....	
هل يتناسب اسم الجلسة مع مضمونها؟.....	
أهم النقاط أو المواقف التي شعرت بالراحة تجاهها بالجلسة:	
اهم النقاط أو المواقف التي لم تشعر بالراحة تجاهها بالجلسة:	
المقترحات التي ترغب في طرحها:	
رأيك في أداء الباحث:	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (7)

ورقة تقويمية لتقييم البرنامج الإرشادي

الإسم (إن رغبت).....	الجلسة.....
اليوم.....	التاريخ.....

رأيك بالبرنامج الإرشادي الذي شاركت فيه:

.....

.....

.....

أكثر الأشياء والموضوعات التي أعجبتك واستفدت منها بالبرنامج:

.....

.....

.....

أكثر الاشياء التي لم تعجبك بالبرنامج الإرشادي:

.....

.....

.....

رأيك بأداء الباحث أثناء الجلسات:

.....

.....

.....

هل المكان وزمن الجلسات كانا ملائمين لموضوع البرنامج:

.....

.....

.....

مقترحات وتوصيات تود توجيهها للباحث حول البرنامج:

.....

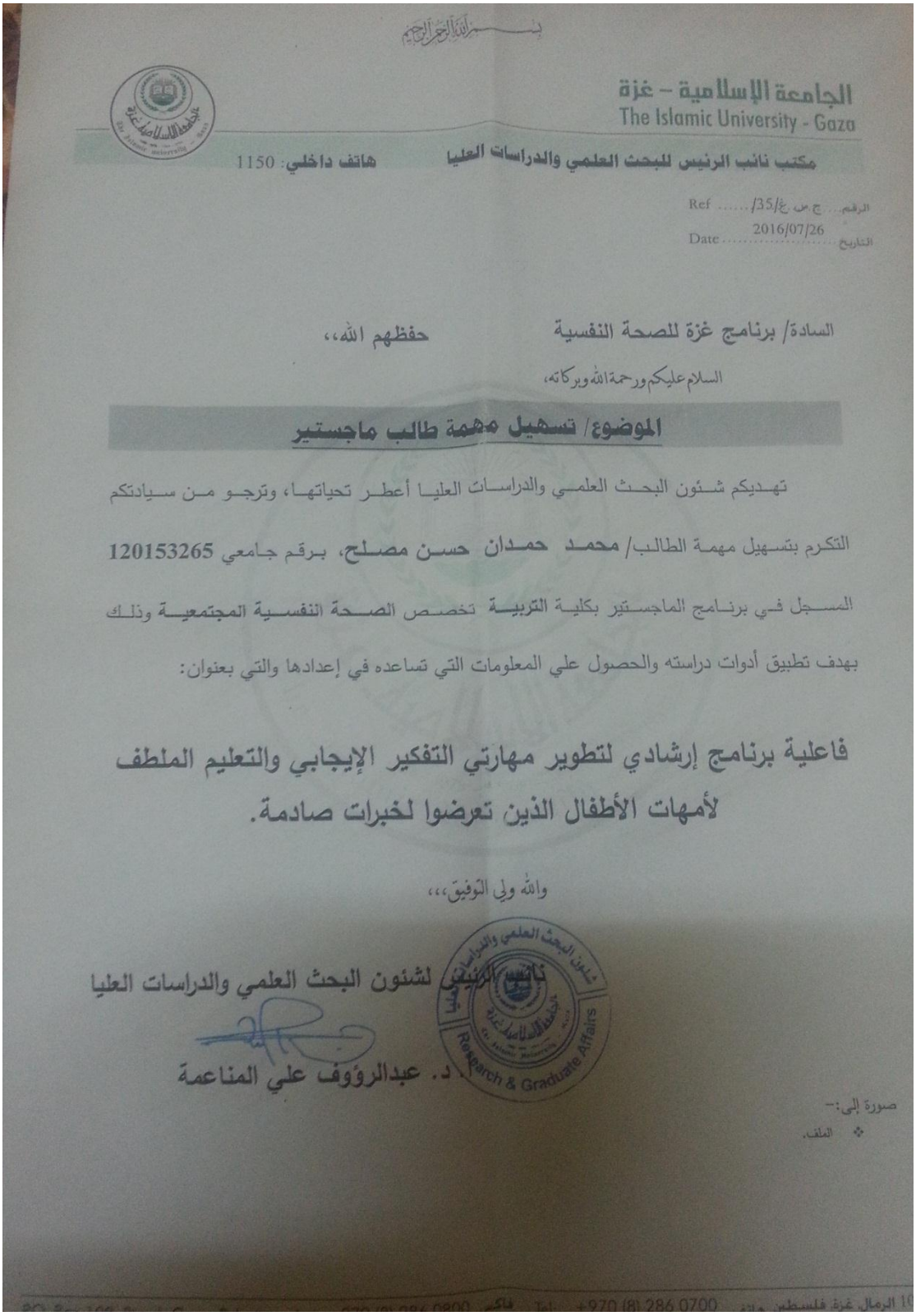
.....

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (8)

تسهيل مهمة طالب ماجستير



بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س غ/35/
التاريخ Date 2016/07/26

السادة/ برنامج غزة للصحة النفسية حفظهم الله،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **محمد حمدان حسن مصلح**، برقم جامعي **120153265** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **الصحة النفسية المجتمعية** وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول علي المعلومات التي تساعده في إعدادها والتي بعنوان:

فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

د. عبدالرؤوف علي المناعمة

صورة إلى:-
- الملف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (9)

صور فوتوغرافية من جلسات البرنامج الإرشادي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com