وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد درايعية-ادرار -الجزائر
كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

فعالية برنامج ارشادي لتحسين مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ الاسر المفككة بالطور الابتدائي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (ل م د) في علم النفس

تخصص :علم النفس المدرسي.

اعداد الطالبة:
*عرامـــة فيـــروز

إشراف الأستاذة:
أ.د/ دليـــل سميحـــة.

أعضاء لجنة المناقشة

الصفة	الاسم واللقب	الرتبة	مكان العمل
الرئيس	أ.د بن خالد عبد الكريـــــم	استاذ	جامعة ادرار
المقرر(المشرف)	أ.د دليـــــل سميحـــــة	استاذ	جامعة ادرار
المناقش	أ.د بوفارس عبد الرحمان	استاذ	جامعة ادرار
المناقش	د.سمـــانـــــي مـــــراد	استاذ	جامعة ادرار
المناقش	أ.د بركـــــو مـــــزوز	استاذ	جامعة باتنة-1-

السنة الجامعية: 2023-2024

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد درايعية-ادرار -الجزائر
كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

فعالية برنامج ارشادي لتحسين مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ الاسر المفككة بالطور الابتدائي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (ل م د) في علم النفس

تخصص :علم النفس المدرسي.

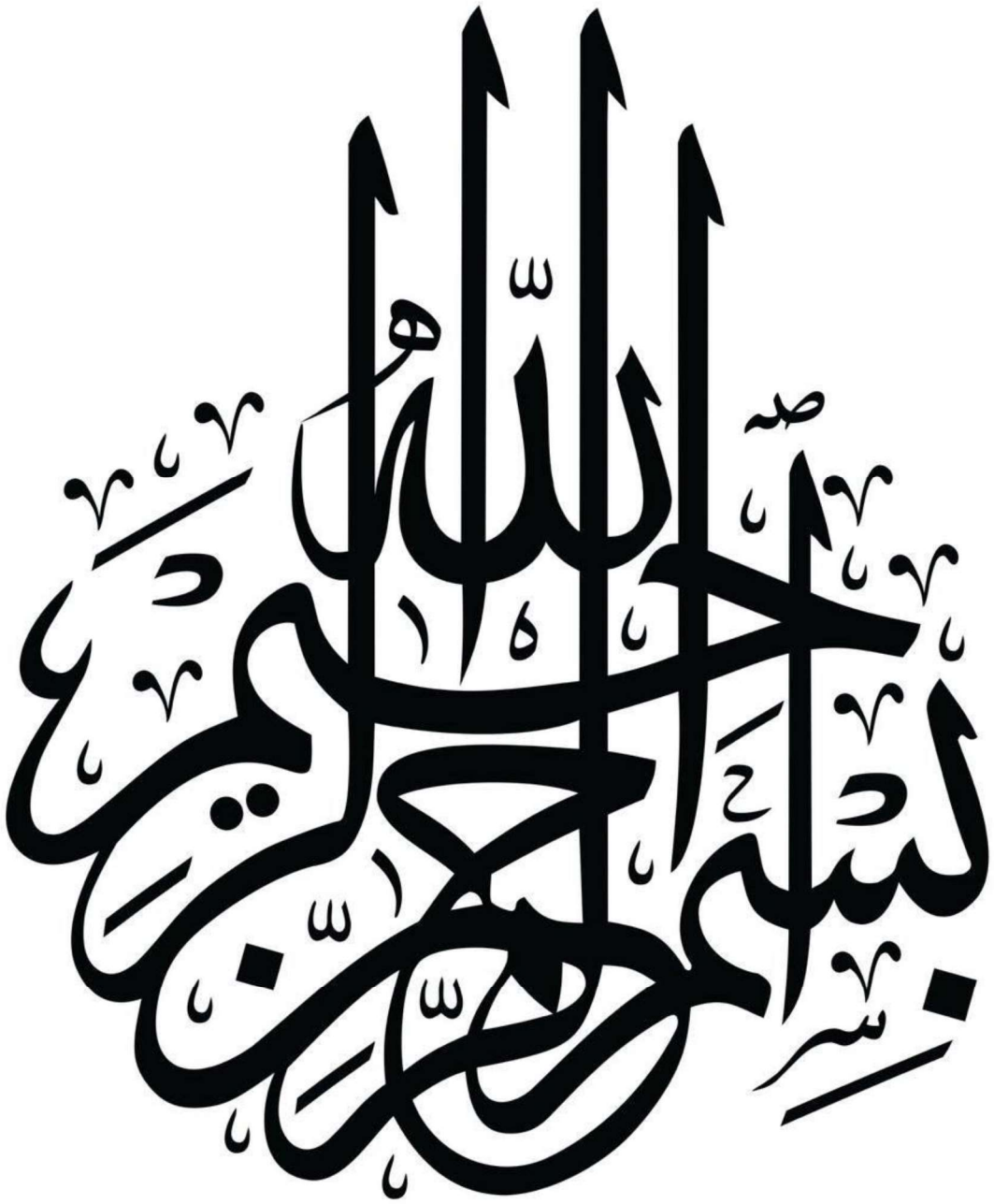
اعداد الطالبة:
*عرامـــة فيـــروز

إشراف الأستاذة:
أ.د/ دليـــل سميحـــة.

أعضاء لجنة المناقشة

الصفة	الاسم واللقب	الرتبة	مكان العمل
الرئيس	أ.د بن خالد عبد الكريـــــم	استاذ	جامعة ادرار
المقرر(المشرف)	أ.د دليـــل سميحـــــــــة	استاذ	جامعة ادرار
المناقش	أ.د بوفارس عبد الرحمان	استاذ	جامعة ادرار
المناقش	د.سمانـــــــي مـــــراد	استاذ	جامعة ادرار
المناقش	أ.د بركـــــو مـــــزوز	استاذ	جامعة باتنة-1-

السنة الجامعية: 2023-2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعـرفان

الحمد لله عز وجل الذي أعاننا على إتمام هذه الاطروحة، وما تم تقديمه إنما هو من فضل الله، ورغم كل الجهد المبذول في هذه الاطروحة، إلا أننا لا يمكن أن نجعله بحثا كاملا، فالكمال لله تعالى وحده، فإذا كان البحث على درجة عالية من التميز والكفاءة، فإنما هو محض فضل الله، ومجهودات أستاذتي، وإن لم يكن ذلك فمن نفسي، وأسأل الله أن يفيد جميع الباحثين والاخصائيين وكل من له علاقة بالبحث العلمي وكل من له علاقة بالصحة النفسية للطفل.

وعلى سبيل ذكر مجهودات استاذتي، فعندما أتذكر كل حرصك وتعبك وعملك معي، ومرافقتك لي طيلة انجاز هذه الاطروحة، كي أصل إلى الذي وصلت إليه في يومي هذا فإن لساني يقف عاجزاً على قول أيّ شيء، فعبارات الشكر قليلة، وكلمات الثناء لا تستطيع أن تفيك حقك، فأنت كل شيء في كل الأوقات، وأنت ما ألقاه حينما أحتاج أي شيء في هذه الحياة، فكل الشكر لك على ما قدمت، ولك مني كل التحية والتقدير ايتها البروفيسور: **دليل سميحة**.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير العالي الى السادة الأساتذة المحكمين. كل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذه الرسالة، ولمشاركتهم ولمجهودهم في قراءة وتقييم وتهذيب جوانب القصور فيها فجزاكم الله خير جزاء.

كما لا يفوتني ان أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لمديري المؤسسات التربوية الذين فتحوا لنا ابوابهم وقدموا لنا كل التسهيلات من اجل التقدم في بحثنا، ولكل تلاميذي اطفالي واسمحولي ان اسميهم ابنائي لأني عشت معهم أجمل مراحل البرنامج الارشادي ولازالوا لحد الان قيد المتابعة.

كل الشكر والتقدير لأساتذتي الذين درسوني علم النفس واخص بالذكر الأستاذ **امحمدي على** الذي ساعدني كثيرا في الجانب الاحصائي لهذه الدراسة جزاكم الله كل خير مع اصدق الدعوات بدوام الصحة والعافية والتوفيق لخدمة العلم.

ولان الكلمات لا تكفي لتقديم الشكر للجميع، سنوجه الشكر الى كل من قدم لنا يد المساعدة والدعم ولو بكلمة جميلة من قريب او بعيد

الاهداء

الحمد لله رب العالمين الذي علم بالقلم علم الانسان مالم يعلم والصلاة والسلام على سيدنا محمد معلم البشرية والهادي الأمين

اتحدث عنك اولا يا **والدي** فلإهدائك حكاية ارويها.... كيف لا فمازالت اذكرك وانت توقظني من نومي لارتاد مدرسة انت معلمها ودروسا انت صاحبها ونظرات شوق لمتعلمة تصبو اليها، لقد كانت رسالتي هذه جزء من ارضائك يا ابي فهلا رضيت عني....

امي يا امي لا اعرف كيف ابدأ .... ولعله قصور الكلمات، وعجز اللغة التي قد لا تقدر على البوح بحب رسمتيه بقبلات الصباح على وجنتي وانا احمل محفظتي الصغيرة متجهة الى مدرستي.... انا اليوم امرأة متزوجة...احسب نفسي مؤدبة بأدبك، خلقتي خلقي بخلقك، علمتني الايمان بإيمانك، لحظة وفاء مقصرة ارسمها قبلة على وجنتيك، لا كنت إذا لم يكن رضاؤك، فهلا رضيت عني....

الى عمودي الفقري وسندي ومن شد من عضدي في هذه الحياة اخوتي: **هدى، فاطمة الزهراء، محمد الأمين** فلقد عملتم على بث روح الإصرار والعزيمة وشجعتموني على السير في درب العلم احبكم. الى زوجة اخي **عائشة** ادامها الله دخرا لعائلتنا.

اما **زوجي** فللكلمات نفحات.... فانت مهجة قلبي، كيف لا وانت واضع حجر الأساس لرسالتي، الى من صبر معي في حلوي ومري وكنت سندي وشجعني على اكمال دراستي دمت لي سندا في الدنيا ومعي في جنة الخلد يارب.

الى بهجة عمري وفلذات كبدي وقرة عيني ابنائي: **"اسيل ترتيل"، "محمد ساجد"، "عبد المنعم المداني"، "احمد سلطان"** الذين اخدت من وقتهم الكثير واعطوني الحب والتقدير اطال الله في أعمارهم وجعلهم دخرا للإسلام والمسلمين.

الى اطفالي وابنائي الذين اتكفل بهم نفسيا على مستوى مديرية النشاط الاجتماعي، فأنتم سندي قبل ان أكون لكم سندا.

الى كل طفل ينتمي الى اسرة مفككة ويعاني في صمت اهدي لك هذا العمل المتواضع سائلين الله عز وجل ان ننفع به وينتفع به كل الأطفال.

الى من بهم تحلو الحياة وتزداد جمالا، كل صديقاتي وزميلاتي في العمل على مستوى مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لكم مني كل الحب والتقدير والاحترام. كما لا أنسي من ساعدتني في الجانب الإداري **زهرة بومدين** لك مني أجمل شكر وجزاك الله كل خير.

الى **طموحي** الذي دفعني الى ما وصلت اليه وهو بداية طريقي في حياتي العلمية.

الى من وقف بجانبي مشاركا وموجها وناصحا .... الى كل قارئ رصين..... الى كل باحث يسعى دائما خلف نور العلم.
الى من يدعون لنا في ظهر الغيب.....الى من نحبهم ويحبوننا في الله
اليكم جميعا اهدي هذا العمل والجهد المتواضع وفاء وتقديرا ومحبة ودعاء

اسأل المولى عز وجل ان يتقبل هذا العمل وينفع به، انه نعم المولى ونعم النصير.

فيـــروز

الملخص باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة الى التأكيد على فعالية برنامج ارشادي مصمم يهدف بالأساس لتحسين مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة في الطور الابتدائي بأبعاده الأربعة (البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الجسمي) والمتحصلين على درجات متدنية في مقياس مفهوم الذات.

ولاختبار فعالية هذا البرنامج الارشادي، اعتمدنا على المنهج التجريبي لعينة قوامها 32 طفل، مقسمة الى مجموعتين متكافئتين، 16 في المجموعة التجريبية، و16 في المجموعة الضابطة، ولضبط متغيرات الدراسة تم استخدام مقياس مفهوم الذات من اعداد الباحثة العوفي فايزة، واختبار الذكاء جودناف (رسم الرجل) واعتمدنا في ذلك على التطبيق القبلي والبعدي.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح التطبيق البعدي، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج قمنا بحساب معامل الأثر "مربع ايتا"، ومن خلال النتائج المحصل عليها أتضح أن حجم تأثر البرنامج كان بين كبير وضخم. كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وقمنا هنا كذلك بحساب معامل الأثر "مربع ايتا" وقد اكدت النتائج للحجم الضخم لتأثير البرنامج الارشادي.

كما بينت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين، وهذا ان دل شيء فإنما يدل على فعالية البرنامج المصمم في هذا البحث والى احداث تغيير في شخصيتهم وفي الركن الأساسي لهذه الشخصية الا وهي تحسين مستوى مفهوم الذات.

Summary

This study aims to confirm the effectiveness of a counseling program designed primarily to improve the level of self-concept among children who belong to broken families in the primary stage in its four dimensions (the social dimension, the psychological dimension, the mental dimension, and the physical dimension) and who obtain low scores on the self-concept scale.

To test the effectiveness of this counseling program, we relied on the experimental method for a sample of 32 children, divided into two equal groups, 16 in the experimental group, and 16 in the control group. To control the variables of the study, the self-concept scale prepared by researcher Al-Awfi Faiza was used, and the Goodnaff intelligence test (Drawing a Man) we relied on the pre- and post-application.

The results showed that there were statistically significant differences in the scores of the experimental group on the dimensions of the self-concept scale in the pre- and post-measurements after applying the counseling program in favor of the post-application. To know the size of the program's effect, we calculated the "eta square" effect factor, and through the results obtained, it became clear that the size of the program's effect was the impact of the program was between great and huge. The results also indicated that there were statistically significant differences between the scores of the experimental group and the control group on the dimensions of the self-concept scale in the post-measurement after applying the guidance program to the experimental group in favor of the experimental group. Here we also calculated the effect factor "eta square" and the results confirmed the huge size of the effect. Guidance programme.

On the other hand, the results also showed that there were no statistically significant differences in the scores of the experimental group on the dimensions of the self-concept scale in the post- and follow-up measurements two months after applying the counseling program. If anything, this indicates the effectiveness of the program designed in this research and that it brought about a change in their personality and in the basic pillar of this personality is improving the level of self-concept.

فهـــــــرس المحتويـــــــات

شكر وعرفان.....أ

الاهداء.....ب

ملخص البحث.....ج

فهرس المحتويات.....ز

مقدمة.....12

الفصل الأول :الإطار النظري لإشكالية البحث

I-1-إشكالية الدراسة..... 22

I-2-فرضيات الدراسة.....27

I-3-أسباب اختيار الموضوع.....27

I-4-أهداف الدراسة.....28

I-5-أهمية الدراسة 29

I-6-تحديد مصطلحات البحث.....30

I-7-الدراسات السابقة.....30

الفصل الثاني: البرامج الارشادية

II-1-الارشاد الجماعي.....51

II-2-الأصول التاريخية للإرشاد الجماعي.....52

II-3-مناهج الارشاد النفسي.....54

II-4-اهداف الارشاد الجماعي.....55

II-5-البرنامج الارشادي.....57

II-6-نظريات وأساليب علم النفس الارشادي.....58

II-7-الاعتبارات التي يقوم عليها البرنامج الارشادي.....62

II-8-فوائد البرنامج الإرشادي.....65

II-9-التخطيط للبرنامج الارشادي.....73

II-10-تحديد الإجراءات التنظيمية للبرنامج الإرشادي.....74

II-11-تقييم البرامج الإرشادية.....76

II-12-طرق و تقنيات الإرشاد الجماعي.....77

II-13-بعض الدراسات التي تناولت فعالية برنامج ارشادي خاص بمفهوم الذات.....87

الفصل الثالث: مفهوم الذات

III-1-تعريف مفهوم الذات.....93

III-2-بعض المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الذات.....95

III-3-التطور التاريخي لمفهوم الذات.....96

III-4-انواع مفهوم الذات 99

III-5-ابعاد مفهوم الذات.....100

III-6-مكونات الذات.....101

III-7-أهمية مفهوم الذات.....103

III-8-العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....104

III-9-تطور ونمو مفهوم الذات.....104

III-10-ثبات مفهوم الذات.....108

III-11-النظريات المفسرة لمفهوم الذات.....110

III-12-العمليات الدافعية المتصلة بالذات.....116

III-13-مصادر مفهوم الذات.....117

III-14-التمييز بين الذات كموضوع والذات كمحمول.....117

III-15-العوامل التي تؤثر على تكوين مفهوم الذات.....119

III-16-علاقة الطفل بالوالدين.....121

الفصل الرابع: التفكك الاسري

أولا: الاسرة.

IV-1-تعريف الاسرة.....124

IV -2 -وظائف الاسرة.....124

IV -3 -خصائص الاسرة.....126

IV -4 -التفاعل الاسري واثره على التنشئة الاجتماعية.....127

IV -5 -أهمية المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.....128

ثانيا: التفكك الاسري

IV -6 -مفهوم التفكك الاسري.....128

IV -7 -عوامل التفكك.....130

IV -8 -النظريات المفسرة للتفكك الاسري.....134

IV -9 -أنماط التفكك.....135

IV -10 -المراحل التي تمر بها الازمات الاسرية.....136

IV -11 -مظاهر التفكك الاسري.....137

IV- 12 -اثر التفكك على الأطفال.....137

IV -13 -أنواع التفكك.....139

IV -14 -أشكال التفكك.....140

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية لقياس مدى فعالية البرنامج الارشادي

V-1-الدراسة الاستطلاعية.

V-1-1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية.....148

V-1-2-زمن ومكان الدراسة الاستطلاعية.....148

V-1-3-وصف عينة الدراسة وطريقة اختيارها.....148

V-1-4-وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.....154

V-1-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.....164

V-2-الدراسة الأساسية.

V-2-1-منهج الدراسة الأساسية.....165

V-2-2-ضبط متغيرات الدراسة.....167

V-2-3-زمن ومكان الدراسة الاساسية.....167

V-2-4-وصف عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها..... 167

V-2-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.....174

الفصل السادس: تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ الأسر المفككة

VI -1 -التعريف بالبرنامج.....176

VI -2 -أهمية البرنامج..... 176

VI- 3 –الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.....177

VI- 4 -المسلمات التي يقوم عليها البرنامج وكيفية العمل به.....178

VI -5 - خطوات وإجراءات اعداد البرنامج.....179

VI -6 - الشروط المطلوب توفرها لتطبيق البرنامج 181

VI- 7 -أساليب و فنيات البرنامج.....181

VI -8- –تحكيم البرنامج.....181

VI -9-وصف البرنامج. الارشادي لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال الاسر المفككة.....183

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتفسير النتائج

VII –1-عرض وتحليل النتائج..... 245

VII –1-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها..... 245

VII –1-2-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها.....247

VII –1-3-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها.....250

VII –1-4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها.....254

VII –1-5-عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة وتحليلها 257

VII -2-مناقشة وتفسير النتائج 258

VII –2-1-1-مناقشة الفرضية الجزئية الأولى.....258

VII –2-1-2-مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.....260

VII –2-1-3-مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.....262

VII –2-1-4-مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة.....266

VII –2-1-5-مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة.....268

VII -3-مناقشة عامة للنتائج..... 270

VII -4-الاسهامات العلمية للدراسة و الاقتراحات العلمية.....271

-قائمة المراجع.....276

-الملاحق.....283

-الملحق الأول خاص بالاختبارات المطبقة.....292

-الملحق الثاني الخاص بالترخيص لتطبيق الدراسة الميدانية.....296

-الملحق الثالث يبين استمارة التحكيم وقائمة أعضاء لجنة التحكيم.....298

الملحق الرابع خاص بالملاحق الخاصة بتطبيق البرنامج.....305

-الملحق الخامس الملاحق الخاصة ببرنامج spss.....312

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	الجدول V.1 يوضح مواصفات العينة من حيث السن	149
2.	الجدول V .2. يوضح مواصفات العينة من حيث الجنس.	149
3.	الجدول V .3 يوضح مواصفات العينة من حيث الحجم	150
4.	الجدول V .4 يوضح مواصفات العينة من حيث السن	152
5.	الجدول V.5 يوضح مواصفات العينة من حيث الجنس	152
6.	الجدول V.6 يوضح مواصفات العينة من حيث التفكك	153
7.	الجدول V.7 يوضح البنود الإيجابية والسلبية	155
8.	الجدول V.8 يوضح ابعاد مفهوم الذات	155
9.	الجدول V.9 يوضح مفتاح التصحيح	157
10.	الجدول V.10 يبين معاملات الارتباط لفقرات "البعد الاجتماعي" لمقياس مفهوم الذات	160
11.	الجدول V.11 يبين معاملات الارتباط لفقرات "البعد النفسي" لمقياس مفهوم الذات	160
12.	الجدول V.12 يبين معاملات الارتباط لفقرات "البعد العقلي" لمقياس مفهوم الذات	161
13.	الجدول V.13 يبين معاملات الارتباط لفقرات "البعد الجسمي" لمقياس مفهوم الذات	162
14.	الجدول V.14 يبين معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مفهوم الذات لمقياس مفهوم الذات	162
15.	الجدول V.15 يبين صدق مقياس مفهوم الذات بطريقة المقارنة الطرفية	163
16.	الجدول V.16 يبين ثبات لأبعاد مقياس مفهوم الذات بطريقة الفاكرومباخ	163
17.	الجدول V.17 يبين ثبات مقياس مفهوم الذات بطريقة التجزئة النصفية	164
18.	الجدول V.18 يوضح وصف العينة من حيث نوع المؤسسة التربوية	168
19.	الجدول V.19 يوضح وصف العينة من حيث الجنس في المجموعة التجريبية والضابطة	170
20.	الجدول V.20 يوضح مواصفات العينة من حيث السن	170
21.	الجدول V.21 يوضح مواصفات العينة من حيث التفكك	171
22.	الجدول V.22 يوضح مواصفات المجموعة التجريبية	171
23.	الجدول V.23 يوضح مواصفات المجموعة الضابطة	173
24.	الجدول VI.1 نسبة اتفاق المحكمين على اهداف البرنامج الارشادي	182
25.	الجدول VI.2 يبين تكرار العبارات الإيجابية عن جسمي	199
26.	الجدول V I.3 يبن تكرار الأفكار الإيجابية	218
27.	الجدولV I.4 يبن الإنجازات والأخطاء من اجل تصويبها	234
28.	الجدول VII .1 يوضح الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات	245

29.	الجدول VII .2 يوضح الفروق في القياس القبلي والبعدي في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات	247
30.	الجدول VII .3 يوضح حجم تأثير مربع ايتا	249
31.	الجدول VII .4 يوضح حجم تأثير مربع ايتا على افراد المجموعة التجريبية	249
32.	الجدول VII .5 يوضح الفروق في القياس البعدي بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	251
33.	الجدول VII .6 يوضح يبين حجم تأثير البرنامج الارشادي حسب معامل التأثير ايتا على المجموعة التجريبية	252
34.	الجدول VII .7 يوضح الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة	254
35.	الجدول VII .8 يوضح الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية	256

قائمة الأشكال:

01	الشكل III.1 يمثل مفهوم الذات الهرمي	103
02	الشكل VI .1 يبين مخطط يوضح التصميم التجريبي لدراستنا	167

مقدمـــــــــة:

إن الاسرة سياق بالغ التفرد والخصوصية ما في ذلك شك، فالإنسان يعيش في سياقات عديدة منذ بداية حياته، ولكن السياق الاسري من بينها له خصوصيته المنفردة، لان ما يحدث للإنسان فيه ومن خلاله يؤثر على طريقة تفاعله في السياقات الأخرى، وهذا هو معنى ان الاسرة جماعة أولية، ليس من حيث اسبقية تأثيرها فقط ولكن من حيث ان ما يتعلمه الفرد فيها يحكم سلوكياته ويحكم قبل ذلك اختياراته للمواقف —حيث يكون هناك مجال للاختيارات –التي يعرض نفسه لها. وبالتالي يتعلم فيها وينمي مهاراته ويكتسب خبراته من خلالها. لذا فالأسرة هي العامل البيئي الأول بلا منازع. كما انها الوسط الذي يحدث فيه عمليات وراثة ما قدر للإنسان ان يرثه من اسلافه واصلابه، ومن اجل ذلك كانت الاسرة موضع اهتمام علماء النفس شأنهم في ذلك شان العلماء في بقية العلوم الاجتماعية (كفافي، 2009: 13)

تعد الاسرة شبكة من العلاقات الإنسانية والاجتماعية، وينشأ الطفل في هذه الاسرة معتمدا عليها اعتمادا كليا وهي التي تساهم في تشكل شخصيته، لكن يمكن لهذه الاسرة التي تعتبر النواة الأساسية للمجتمع ان تعاني من تصدع وتفكك، وهذه تعتبر من أكثر المشكلات شيوعا في العصر الحالي، حيث يعتبر الزوج والزوجة اول ضحايا هذا الانشقاق فيصابان بالإحباط من فشل بناء هذه الاسرة التي طالما حلما ان يعيشا تحت كنفها السعادة الدائمة، وهذا ما سيؤدي الى اثار على مستوى الصحة النفسية لكليهما. ليس هذا فقط بل ان هذا التفكك يسبب اختلالا كبيرا في قيم المجتمع وثقافته والتي يسعى هذا الأخير الى ترسيخ قيم الترابط والتعاون والتسامح وغيرها من القيم الإيجابية في المجتمع.

عندما نتحدث عن التفكك واشكاله، فإننا نتحدث عن الطلاق والوفاة وهجر أحد الوالدين او كلاهما، وولادة طفل مجهول الهوية او بما يسمى بطفل مسعف. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذا التصدع والتفكك في العائلة يكون ضحيته الثانية هو الطفل الذي يرى ان الابوين هما ركيزته في الحياة وبر الأمان، منهما يتعلم الكثير من الصفات الضرورية التي تحقق له النضج السليم، كما ان كل

ما يحدث داخل هذه الاسرة يسجله من خلافات ومناقشات مهما كانوا في سن صغيرة تظل في ذهنهم عندما يكبرون.

وبالنسبة للطفل فإن وجود ابوين في حياته معناه انه يعيش حياة متكاملة مثله مثل بقية الأطفال الذين يفتخرون بوجود الوليين مع بعضهم البعض، وبالتالي أي شرخ يؤدي الى تباعد الاب والام عن نطاق العائلة يؤثر سلبا في شخصيته. حيث أوضحت نتائج الكثير من الدراسات وجود مشكلات عديدة في العلاقات الاجتماعية لهؤلاء الاطفال من حيث الانسحاب الاجتماعي وفقدان الأصدقاء وصعوبة إقامة علاقات معهم وانتشار الاعتمادية والعجز بينهم. وأيضا خوفهم من الإقدام على فكرة الزواج مستقبلا.

هذه المشاعر التي تنتاب الأطفال قد تكون بسبب الضغط النفسي والعاطفي الكبير الذي يلقيه أحد اشكال التفكك من بينها الطلاق على كاهلهم، مما يسبب لهم حرجا اجتماعيا يدفعهم للعزلة والانطواء والانسحاب ويصعب عليهم إقامة علاقات اجتماعية مع أصدقائهم .وربما تكون الاعتمادية والشعور بالعجز لديهم نتاجا لما يقوم به الوالدان من محاولة استقطاب الأطفال إلى ناحيتهم، فالأطفال هنا يستمرون في هذه الحال بطلب المزيد من المكاسب من الطرفين، وربما أيضا يكون ذلك محاولة لتعويض خسارتهم الحقيقية لوجود الوالدين معا، وما يضفيه ذلك من مشاعر سلبية (الغرايبية، 2012: 114)

اما إذا كان هذا الطفل تلميذا من اسر مفككة فإنه يعاني من عدة مشاكل تؤثر على سلوكياته وثقته بنفسه، وفقا لتقرير (child&family blog editor,2019) غالبا ما يكون منتج الخلفية العائلية الصادم ناقدا او صوتا داخليا يحبط المرء باستمرار ويقلل من احتياجاته. ووفقا لشيهان (2010) فان الأطفال من العائلات المفككة يتعرضون للاحتقار في المجتمع بسبب الدين والمعتقدات التقليدية، حيث يشعر التلاميذ انهم لديهم عائلة اقل منذ ان تحطمت اسرهم او انهم ليسوا "كاملا" كما هو الحال لدى العديد من زملائهم في الفصل، بالإضافة الى ذلك عندما يتعلم الأطفال في المدرسة عن انفصال الاسرة وهنا يمكن ان يتعرض للنقد من طرف المتنمرون (Lanozo،Tabiero ،947) ، فالطفل

الذي يعيش تجربة الطلاق وهو في الخامسة سيتأثر بطريقة مختلفة عن طفل آخر شاهد حيثيات طلاق والديه وهو في الثانية عشرة أو ما بعد ذلك. فالذين هم في رياض الأطفال (الذين تتراوح أعمارهم 5 3-سنوات) يعانون من اضطرابات النوم والخوف كما أن الأطفال الأكبر سنا هم الأكثر حساسية تجاه المشكلات الزوجية وما قد ينتج عنها من طلاق إذا وقع الطلاق، بينما الأطفال من سن عامين ونصف العام إلى ستة أعوام فإنهم يميلون في هذه المرحلة إلى لوم أنفسهم على ما جرى، وتنتابهم مخاوف كبرى من إمكانية أن يتعرضوا للهجر، حيث ينسحب الطفل في هذه المرحلة إلى ذاته (الغرايبية، 2012: 100)

وعندما نتحدث عن الوفاة او الفقدان فانه في الحياة المبكرة يمكن ان يكون فقدان الام أكثر ضررا من فقدان الاب، حيث تلعب الام دورا مهما جدا في رعاية الطفل خلال سنوات تكوينه من العمر، ولكن مع تقدم الأبناء في العمر فان فقدان الاب غالبا ما يكون أكثر خطورة من فقدان الام خاصة بالنسبة للأولاد، في بعض الأحيان قد تفتقر الام الى الوقت والطاقة لتزويد الأطفال بالرعاية التي يحتاجون اليها لأنها تتحمل عبئا مضاعفا من التدبير المنزلي وكسب الخبز، ولكن إذا فقد الأطفال كلا الوالدين فان الاثار تكون خطيرة بشكل مضاعف. (Saikia،445:2017)

وقد قام طنجور (1998) بدراسة ميدانية في المدارس الابتدائية في دمشق بعنوان" الاضطرابات الانفعالية والمشاكل السلوكية لدى أبناء المطلقين"، وذلك للتعرف على الاضطرابات الانفعالية والمشاكل السلوكية الأكثر انتشاراً لدى أبناء المطلقين، ومدى ارتباط هذه الاضطرابات بظاهرة الطلاق، وذلك عن طريق مقارنتهم بأبناء العائلات العاديّة ، أشارت نتائج الدراسة إلى معاناة أطفال المطلّقين من العديد من الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية، مثل الشعور بالضياع وفقدان الأمن، وعدم الشعور بالانتماء الأسري، وتدني مفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي، والشعور بالوحدة، والسلوك العدواني لدى الذكور، والخوف والعزلة لدى الإناث، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالذات وسوء التكيّف بشكل عام(عزايزة، 2010، ص.43)

اذن كيف تصبح شخصية هؤلاء الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة او بالأحرى كيف يكون مفهومهم لذواتهم؟، فمفهوم الذات يعتبر أحد المصطلحات النفسية الأساسية التي تعتبر حجر الزاوية في الشخصية"(الظاهر، 2010 :83)، وقد قال عنها ريف Reeve (2009) انها تلك التصورات التي لدى الناس عن أنفسهم (**Roy**،2014:14)

ومن بين العلماء الذين اهتموا بدراسة مفهوم الذات كارل روجرز، ستاك سولفيان، ويستن، برافين، ميد، وسنيك كومبر. الخ. وأضحى مفهوم الذات من الأمور المهمة التي يرتكز عليها الاخصائيون النفسانيون في الارشاد النفسي. حيث يتشكل مفهوم الذات من خلال متغيرات كثيرة تختلف في درجة تأثيرها، وتأخذ الاسرة قصب السباق في هذا الجانب من حيث درجة تأثيرها في تشكيل الملامح الأساسية لما سيكون عليه الطفل، اذ ان الخبرات الأولى التي يمر بها في غاية الأهمية في بلورة شخصيه وما سيؤول اليه، وتعد العلاقات الاسرية من أكثر العوامل تأثيرا في تشكيل الفروق في تكوين الشخصية "(الظاهر، 2010 :83)

وهناك العديد من الدراسات التي اكدت على دور الاسرة خاصة الابوين في تكوين مفهوم الذات، من بينها دراسة رسول، جتاتي (2006) ودراسة كردي (2000) حيث اسفرت نتائج هذه الدراسات عن ان مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من العائلة او أحد الابوين اقل من مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعيشون في كنف عائلة.

كما اكدت دراسة تروجيو(Trocchio) والذي تطرق الى أنواع ثلاثة من الفقدان وهي "الطلاق، الموت، الانفصال وهي وان كانت لها تأثير في تكوين مفهوم الذات الا انها لا يمكن ان تكون بنفس الدرجة، كما صنف الفقدان حسب الاعمار. وقد أظهرت النتائج ان الأطفال الذين فقدوا آباؤهم في اعمار متأخرة أكثر عدوانية وكآبة وجنوحا وسوء التكيف من الأطفال الذين فقدوا اباؤهم في اعمار مبكرة ومتوسطة. إضافة الى ذلك تشير دراسة ديل Del (1982) وكذا دراسة باريش Barich (1989) عند الكشف عن لفروق بين الأطفال في الاسر المطلقة والاسر الغير مطلقة في

متغيرات مفهوم الذات الى تدني مفهوم الذات لدى أطفال الاسر المطلقة. (موسى عبد العزيز، 2008: 304)

كما ان طريقة معاملة الوالدين للأطفال والأنماط المختلفة من التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة، خاصة إذا كان هناك تصدع أو تفكك داخل الاسرة يؤثر بدرجة كبيرة على تكوينه لمفهوم الذات الخاص به وهنا نجد دراسة بويزBowes (1983) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس مفهوم الذات، هم أطفال يتمتعون بقنوات اتصال ايجابية ومتينة بينهم وبين أعضاء العائلة الآخرين. (الحوسني، 2006، ص.38)

اشارت العديد من الدراسات ان هناك علاقة بين تكوين مستوى مفهوم الذات والاكتئاب. وهذا ما اشارت اليه نتائج دراسة اوكاسي وكورتنسو Ocakci and kurtuncu(2004) حينما قاما بدراسة في تركيا حول مستوى الاكتئاب ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال الايتام والمحرومين في مؤسسات رعاية الايتام فوجدوا ان مستوى الاكتئاب كان مرتفعا، بينما كان مستوى مفهوم الذات منخفضا لديهم. (نعامنة،2013:28)

ومن الدراسات التي بحثت تأثير فقدان الاب في مفهوم الذات دراسة سنجر(Singer) التي هدفت معرفة فيما اذا كان هناك فروق في مستوى مفهوم الذات بين الأطفال من الاسر أحادية الابوين والأطفال من اسر ثنائية الابوين، توصلت الدراسة الى وجود في مفهوم الذات بين الأطفال ذوي الاسر الأحادية واقرانهم الذين يعيشون مع والديهم ولصالح المجموعة الثانية ،وظهر فرق بين الذكور والاناث من الاسر الأحادية في مفهوم لذت ولصالح الاناث، أظهرت الدراسة اثر فقدان الاب في التنشئة الاجتماعية وهي نتيجة منطقية تتفق مع كثير من الدراسات في هذا الصدد (الظاهر، 2010 ،ص.96)

كما ان الفرد عندما يعطي لنفسه انطباعا إيجابيا عن ذاته يجعله يسلك الحياة مسلكا طبيعيا وسويا، يحيا على إثرها حياة جميلة وهادئة، بينما عندما يعتقد الفرد عن نفسه اعتقادا سلبيا يجعله هذا

يدخل في دوامة الاضطراب النفسي وتكون ثقته بنفسه متزعزعة، وهذا ما أكدته دراسة قاسم (1994)، محمد أشرف محمد (1994) وبالتالي يمكننا القول ان انخفاض مفهوم الذات يؤثر بشكل مباشر على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل، لذا الأهمية بمكان هو العناية ببناء ذات إيجابية للطفل خصوصا والمجتمع يعيش متغيرات سريعة.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا ان مفهوم الذات ليس بشيء يورث وانما هو مفهوم يكتسب من خلال العلاقات الاجتماعية وإدراك الفرد للمجتمع المحيط به، كما ينبغي ان نسلط الضوء على الاسرة لأنها تلعب دورا بارزا في تكوين مفهوم الذات للطفل من خلال التنشئة الاجتماعية، بالإضافة الى المدرسة كمؤسسة اجتماعية وتربوية وتعليمية بمنهاجها وبرامجها المختلفة، ونحن كباحثين نعتبر ان الارشاد النفسي وما يتخلله من برامج الارشاد الجماعي يعتبر احد مكونات هذه البرامج التربوية لما له أهمية بالغة في تنمية مفهوم الذات من خلال تقنياته وفيناته المختلفة.

فالإرشاد النفسي هو أحد قنوات الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد او الجماعات بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد او الجماعة وتعوق توافقهم وانتاجيتهم. ولان العملية الارشادية تقوم على زيادة استبصار الفرد فإنها تؤكد بذلك عملية التعلم من حيث اهتمامها بتعديل أفكار الافراد ومشاعرهم وسلوكهم نحو ذواتهم ونحو الاخرين ونحو العالم الذي يعيشون فيه. ومن هنا نقول ان الفرد الذي يمر بخبرة ارشاد ناجحة فانه يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في ذات الوقت (كفافي، 2009، ص.44)

فالبرامج الارشادية تعتبر جزءا من أنظمة الخدمة النفسية وكذا الاجتماعية وقد احتلت مكانة متميزة خاصة في هذا العصر من عدة جوانب أهمها تحديد مشكلة المسترشد واسبابها و العوامل التي أدت الى ظهورها، حيث يقوم هنا المرشد بفحص المسترشد و العمل على التشخيص الموضوعي يتضمن جميع الجوانب المختلفة في شخصية هذا المسترشد من الجوانب النفسية و السلوكية و العاطفية وحتى الجوانب الاسرية و الاجتماعية التي يمكن ان تكون ساهمت في ظهور الاضطراب لديه، هنا يقوم المرشد بإعداد وتصميم برنامج ارشادي يتناسب وطبيعة المشكلة لدى المسترشد.

وبما ان البرنامج الارشادي لا يتم الا عند الوقوف على نظريات ارشادية فهو بالضرورة يستند على فنيات وطرق وأساليب متنوعة باختلاف نظريات ومدارس علم النفس من بينها فنية المحاضرة والمناقشة، طريقة السيكو دراما، تقنية الرقص النفسي، تقنية، تقنية لعب الدور، طريقة اللعب.... وغيرها من التقنيات (راجع فصل البرامج الارشادية)

لذا فإن الاهتمام بمفهوم الذات شغل الكثير من الباحثين وذلك بتصميم البرامج الارشادية التي تساعد على تنميته والتحسين في درجته من خلال التركيز على عدة جوانب، في ذات السياق اكدت العديد من الدراسات على أهمية الارشاد الجماعي في تنمية مفهوم الذات مثل دراسة "محمد سليمان " (سليمان، 2000)، صولة طارق(2018)، خليل، خضر(2010)، وهب الله(2015) وغيرها من الدراسات.

لذلك ما لفت انتباهنا هو هذه الشريحة المهمة من أطفالنا فئة الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة والتي تعاني في صمت في ظل غياب أحد الابوين او كلاهما مثل ما هو الحال عند فئة الطفولة المسعفة، ومن خلال عملنا الميداني والمتكرر مع هؤلاء الأطفال، ومن هذا المنطلق ارتأينا ان نعمل على بناء برنامج ارشادي نعمل به نحن ومن يأتي وراءنا لتحسين مستوى مفهوم الذات لديهم باعتباره من اهم متغيرات الشخصية من جهة ومن جهة أخرى للوصول الى درجة جيدة وكافية من الاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي، و الهدف الاسمى هو التكفل بهم وبمشاكلهم ، وقد حددنا الفئة العمرية في هذا البرنامج من 09 سنوات الى غاية 12 سنة أي صفوف الابتدائي الثالث و الرابع و الخامس ابتدائي.

حاولنا من خلال هذه الدراسة ابراز فعالية هذا البرنامج الارشادي وقد قسمنا الدراسة الى جانبين الجانب النظري والجانب التطبيقي، حيث يتضمن الجانب النظري اربعة فصول وهي: حيث تناولنا في الفصل الأول الخاص الإطار النظري لإشكالية البحث كل من اهداف وأهمية الدراسة وأسباب اختيار لموضوع لنصل الى إشكالية الدراسة مع عرض اهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضع الدراسة، لننتقل بعدها الى الفصل الثاني التي حاولنا فيه جمع المادة العلمية المرتبطة بموضوعنا وكان معنونا ب البرامج الارشادية وعرض هذه المادة لديه أهمية كبيرة لتصميم البرنامج

الارشادي المعتمد من طرفنا، وقد قدمنا من خلال هذا الفصل العديد من العناوين المهمة من بينها الأسس التي يقوم عليها البرنامج الارشادي وكذا فوائد هذا البرنامج وكيفية التخطيط له مع تحديد الإجراءات التنظيمية وطرق التقييم لنصل الى اهم الطرق و التقنيات المعتمدة في البرامج الارشادية و التي اعتمدنا عليها في دراستنا الميدانية.

اما الفصل الثالث فقد خصص لمفهوم الذات الذي يعتبر حجر الزاوية في الشخصية والذي نحاول من خلال دراستنا هذه الى تحسين مستواه قدر المستطاع وقد تطرقنا فيه الى العديد من المفاهيم والمصطلحات التي لها علاقة بهذا المفهوم حتى لا تختلط علينا الأمور لنتطرق بعدها الى العديد من العناصر من بينها أنواع وابعاد ومكونات مفهوم الذات وماهي أهميته للوصول الى اهم النظريات المفسرة لمفهوم الذات وكيف تؤثر علاقة الطفل بوالديه في تكوين مفهومه لذاته.

الفصل الرابع الذي كان اخر فصول الجانب النظري، عرضنا فيه المادة العلمية الخاصة بالتفكك الاسري وتم تقسيمه الى محورين اساسين، المحور الأول خاص بالأسرة ووظائفها وخصائصها مع الإشارة الى أهمية الاسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية، لننتقل الى المحور الثاني الخاص بالتفكك الاسري لنعرض فيه مفهوم التفكك وعوامله وانماط التفكك وتأثير هذا التفكك على الأطفال والعديد من العناصر الأخرى التي لها علاقة بدراستنا تجدونها في محتوى هذا الفصل.

اما الجانب التطبيقي فقد قسم الى ثلاث فصول بدءا بالفصل الخامس الذي كان خاصا بالإجراءات المنهجية لقياس مدى فعالية البرنامج الارشادي الذي صمم من اجل تحسين مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال من ذوي الاسر المفككة وقد انطلقنا فيه من الدراسة الاستطلاعية مع ذكر الهدف من هذه الدراسة ووصف عينة الدراسة، مع ذكر العينة التجريبية، ونتائج الدراسة على العينة التجريبية مع ذكر الأدوات المعتمدة في هذه الدراسة وخصائصها السيكو مترية، لننتقل الى الدراسة الأساسية ومنهج الدراسة مع ضبط متغيراتها ووصف العينة وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة.

اما الفصل السادس فكان خاصا بتصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ الأسر المفككة، حيث قدمنا فيه البرنامج الذي تم تصميمه وعرضه على المحكمين لتطبيقه، وتمت الإشارة هنا الى التعريف بالبرنامج مع ذكر أهميته وأهدافه والمسلمات التي يقوم عليها وماهي الأساليب والفنيات المطبقة، بالإضافة الى وصف هذا البرنامج حتى يتسنى لأي باحث او قارئ معرفة كيفية استخدامه واستعماله.

في الفصل الأخير من الجانب التطبيقي وهو الفصل السابع تناولنا فيه عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بكل فرضية على حدى، مع مناقشة عامة للنتائج.

الفصـــــــــــــــل الأول
الإطار النظري لإشكالية البحث

-تمهيد.

I-1- إشكالية الدراسة.

I-2- فرضيات الدراسة.

I-3-أسباب اختيار الموضوع.

I-4- أهداف الدراسة

I-5- أهمية الموضوع

I-6- تحديد مصطلحات البحث

I-7-. الدراسات السابقة.

-خلاصة.

تمهيد: سنتطرق في هذا الفصل الخاص بالإطار الخاص بإشكالية الأطروحة الى إشكالية وفرضيات البحث مرورا على أسباب اختيار هذه الدراسة واهم الاهداف التي نسعى للوصول اليها وكذا أهمية هذه الدراسة وصولا الى المصطلحات الأساسية للبحث وعرض اهم الدراسات السابقة والتعقيب عليها إ.

I-1-إشكالية الدراسة :

تعتبر مرحلة الطفولة بصفة عامة فترة أولية من عمر الانسان، حيث وصفها علماء النفس بانها فترة حساسة جدا وهي أيضا وفي ذات الوقت فترة مرنة من عمر الانسان، حيث يكتسب في هذه الفترة اطباعا وعادات تبقى ملازمة له خلال فترة حياته كلها. فمرحلة الطفولة هي المرحلة التي تظهر فيها قدراته العقلية ومختلف احاسيسه ومشاعره وتصرفاته، وهنا يمكن للوالدين تنشئة شخصية متميزة ناجحة إذا ما اعتنوا واهتموا بالطفل وحاولوا تطوير قدراته وامكانياته

وعندما نتحدث عن الوالدين فأننا نتحدث عن الاسرة وهي تعتبر اللبنة الاولى في بناء المجتمع الآمن والمستقر، ومتى ما أحسن تأهيل الاسرة بأفرادها أتت كلها كل حين في تربية الأبناء وحفظ الامن والأمان، وتضطلع الاسرة بأدوار مهمة في تربية الأبناء إيمانيا واخلاقيا ونفسيا، في جميع جوانبه حتى يتكون الفرد العامل الصالح والمصلح (الحربي، 2013، ص.2)

يقال ان الاسرة هي اول مؤسسة يبدأ فيها المرء في تجهيز نفسه للنمو، فالأسرة هي الوحدة الأساسية في المجتمع واساسها هما الابوان والأطفال، والجميع يتوق الى اسرة سليمة في كل من علاقة العقل والجسم. وبشكل عام فان نظرة الناس الى العائلات الكاملة هي التي تتكون من ابوين وأطفال. (Tabiero,Lanozo،2021 :945) لكن هناك اختلافات لكل عائلة، ان التمتع بعائلة صحية وسعيدة هو ما يحلم به الجميع لكن الكثيرين لم ينجحوا في ذلك. تتفرق العائلات السليمة بسبب المشاكل المختلفة، عندما تظهر أشياء غير مرغوب فيها تتفكك العديد من الاسر وينفصل افرادها لأسباب غير مقيدة او مؤسفة وهذا في حد ذاته حدث مأساوي. عندما نقول عائلة مفككة فهي ليست شيئا مميزا او غريبا بل هي مشكلة شائعة تخصنا وتخص من حولنا (Saikia,2017:445)

الاسرة المفككة يمكن ان تجعل الطفل غير آمن، بمعنى انه لم يعد لديه عائلة كاملة يمكنه الاتصال بها، بالنسبة لعقل الطفل الاسرة تتكون من اب وأم وأطفال، والعيش بدون والده او والدته

سيخلق الخوف وانعدام الامن فيه، هذا الشعور بعدم الأمان سيثار حتى اذا كان حول أصدقائه الذين يعيشون حياة عادية وكاملة وسعيدة، وهذا صحيح حيث بشكل خاص في الاحداث المدرسية حيث يكون حضور الوالدين مطلوبا، بل هناك الكثير من الأنشطة التي تشمل الوالدين ومشاهدة مثل هذه المشاهد ستجعله يشعر بالخجل من وضع اسرته (Saikia,2017:446)

هناك عدة دراسات تشير الى الاثار السلبية للانفصال على الأطفال، في دراسة اجراها ليبنيتز Lepnitz (1979) ان الانهيار الزوجي هو في حد ذاته حدث وأزمة، والذي يلقي بالأسرة بشكل أساسي في مرحلة انتقالية تستلزم الحاجة الى توازن جديد يمكن ان يتضمن هذا التوازن الجديد على الأرجح التغيير التدريجي لمنظور الطفل حول والديه وعائلاته بشكل عام، من المرجح ان يحمل الطفل بذرة بعض افكار هذه المرحلة الى مرحلة البلوغ (Madla,Ocdamia,2019:513)

كما اكد ازما Azumah (2017) ان أي نوع من العنف بين الوالدين داخل الاسرة سواء كان لفظيا او جسديا سيؤثر على الطفل بشكل كبير لان هذا يضع الطفل تحت الضغط ويمكن ان يسبب صدمة نفسية، حيث العيش في منزل ينخرط فيه الوالدان في العنف والغضب بدلا من الحب والعاطفة من شانه ان يترك اثارا على صحة الطفل خاصة عقليا وعاطفيا (Madla,Ocdamia,2019:514)

وتشير نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال الذين ينشؤون في أسر مفككة وجو مضطرب غير مستقر يعانون من العديد من المشكلات النفسية نتيجة لتكوينهم مفهوم سلبي عن ذواتهم (امين، 2012، ص.755)

وعندما نتكلم عن مفهوم الذات فبادئ ببدء وكما أكد دو كلوس Duclos (2004) انه تجدر الإشارة الى ان مفهوم الذات يسبق تقدير الذات، حيث يظهر هذا الأخير لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سبع الى ثماني سنوات، والقدرات الفكرية لأطفال ما قبل المدرسة لم يتم تطويرها بعد بشكل كاف لتكون قادرة على تشكيل نظرة اصلية عند الطفل(Catherine,2012,18)

يعد الذات من الابعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها اثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، ويلعب مفهوم الذات او فكرة لفرد عن نفسه دورا كبيرا في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بانه ذكي ومواظب ومجتهد، يميل الى التصرف تبعا لهذه الفكرة فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كقوة دافعة (ابوجادو،1998، ص: 135)

يمثل مفهوم الذات للفرد الوعي العام للفرد عن نفسه، والذي يتم دمجه من خلال تفكير المرء وملاحظته عن نفسه، دور الوالدين في كل حياة الفرد ضرورية لانهم الذين يخدمون كمقدم رعاية أساسي لكل طفل، ومن المهم ترسيخ الشعور بالأمان في كل منزل لأنه المكان الذي يحصل فيه الطفل على احتياجاته العاطفية والشعور بالحب والانتماء وبالتالي بناء الذات، ان الفشل في الحصول على منزل سعيد يجمعه الرعاية والحب من شانه ان يتسبب في ضعف مفهومه لذاته لأنه ليس من السهل ان تكون فردا في منزل مفكك لانه يؤثر على حياة كل فرد من افراد الاسرة.
(Madla,Ocdamia,2019:516)

ونجد هنا دراسة تروجيو(Trocchio) فقد تطرق الى أنواع ثلاثة من الفقدان وهي "الطلاق، الموت، الانفصال وهي وان كانت لها تأثير في تكوين مفهوم الذات الا انها لا يمكن ان تكون بنفس الدرجة، أظهرت النتائج ان الأطفال الذين فقدوا آباؤهم في اعمار متأخرة اكثر عدوانية وكآبة وجنوحا وسوء التكيف من الأطفال الذين فقدوا اباؤهم في اعمار مبكرة ومتوسطة، اما النتيجة الأساسية فتشير الى ان الولاد الذين فقدوا آباؤهم بسبب الطلاق كانوا كثر استقلالية وجنوحا (اهمالا وتقصير) من الأولاد الذين فقدوا آباؤهم بسبب الوفاة (الظاهر، 2010 :99،100)

ان العلاقة بين الوالدين والطفل هي التي تسمح بنمو وتطور الجانب العاطفي والاجتماعي للطفل، فهي تعتبر رابطة مميزة وفريدة من نوعها لأنها تضع الأساس لشخصيته وخاصة على نمط حياته وسلوكه، وفي هذا الشأن قامت بدوي (1991) بدراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين الوالدين واثرها على مستوى طموح الأطفال، تكونت عينة الدراسة من اطفال محرومين من الام بسبب الوفاة او الطلاق، وآخرين من غير المحرومين من الام لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي ، وأشارت نتائج هذا الاختبار ان غياب الام يترك اثرا كبيرا على شخصية الطفل وتكيفه بوجه عام اقل من تكيف الأبناء الموجودين مع امهاتهم.(البغدادي، 2013، ص.49)

ان الطفل اشد ما يعانيه هو خلو المنزل من الوالدين نتيجة وفاة او طلاق او هجر او انه مجهول النسب وبالتالي لا او ربما لن يعرف بتاتا من هو والده او والدته، فوجود الاب والام معا يساهم بشكل كبير وايجابي في التنشئة الاجتماعية السليمة والتربية القويمة خلال شتى مراحل نموهم سواء الجسدي او العقلي او النفسي، و هذا ما أكدته دراسة اجراها مصطفى (1992) هدفت الى التعرف على الخصائص النفسية للأبناء الذكور المتغيبين اباؤهم بالوفاة او الطلاق مقارنة بمجموعة من الذكور يعيشون مع الاب او الام، اسفرت النتائج الى تدني مفهوم الذات لدى أطفال مجموعة غائبي

الاب بالوفاة او الطلاق مقارنة بأبناء الاسر العادية الذين يعيشون مع كلا الوالدين(عزايزة، 2010، ص.38)

وكانت دراسة "بيشوب" (Bishop ,1984) تهدف إلى معرفة أثار الصراع بين الزوجين على مفهوم الذات لدى الأطفال سواء كان هذا في الأسرة المفككة أم في الأسرة السليمة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تمثل الأسر السليمة والأخرى تمثل الأسر المفككة، وكان عدد أفراد المجموعتين (33) زوجا من الأطفال وأمهاتهم، وقد كشفت النتائج عن أن الأطفال الذين يعيشون في أسر تتميز بالصراعات والعداوة بين الزوجين كان مستوى مفهوم الذات لديهم منخفضا، في حين أن الأطفال الذين يعيشون في أسر تتميز بعلاقات تنخفض فيها الصراعات بين الزوجين كانت مستويات مفهوم الذات لديهم مرتفعة. (الحوسني، 2006، ص.37)

وبالتالي هذه الشريحة من الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة يحتاجون بالتأكيد الى الدعم والتوجيه والارشاد من خلال برامج ارشادية تعمل بشكل كبير على تنمية عدة جوانب في الشخصية، فكل مشكلة او اضطراب يحتاج الى برنامج ارشادي خاص بها وهذا يحتاج الى القدرة الى اعدادها بما يتوافق والمشكلة المطروحة.

فالبرامج الارشادية هدفها الأول هو مساعدة الافراد من جميع النواحي، وفي ذات السياق نذكر الدراسة الشبه التجريبية التي أجرتها حسون (2010) لمعرفة مدى فاعلية برنامج ارشادي لتنمية السلوك النفسي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية في دور الايتام بمدينة حلب، حيث قامت الباحثة بتحديد أكثر الجوانب النمائية تضررا لدى الأطفال من مرحلة الطفولة المتأخرة المقيمين في دور الرعاية الإيوائية اشتملت على عينة تألفت من 40مشرف ومشرفة يشرفون على 110أطفال. وكانت نتيجة الدراسة أن الحاجات النفسية والاجتماعية بلغت 75%حسب ما أكد عليه المشرفون. وأكدت الباحثة خلال دراستها على أهمية وجود برامج تنمي السلوك النفسي، والاجتماعي لديهم. فقامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي سلوكي معرفي لدعم النمو النفسي الاجتماعي لدى الأطفال.

وأجرى سليمان (2000)دراسة تهدف إلى تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية، وهدفت الدراسة إلى مساعدة أطفال المؤسسات الإيوائية في تحسين مفهوم الذات لديهم، وكانت عينة الدراسة مكونة من (12) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) عاماً. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين درجات الأطفال (ذكور-إناث) المودعين بالمؤسسات الإيوائية. وكانت أهم النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين

أطفال المؤسسات الذكور والإناث بين التطبيق القبلي والبعدي. ولم تظهر فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات نتيجة استخدام البرنامج المقترح (نصار، بنات، 2027، ص ص.307-308)

اذن هناك العديد من البرامج الارشادية التي اهتمت بشتى نواحي شخصية الطفل الذي ينتمي الى اسرة مفككة، ومن خلال ما عيشناه ولاحظناه على المستوى الميداني ومدى التأثيرات والاضطرابات النفسية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال سواء من اسرة (طلاق، وفاة، هجر، طفل مسعف) عمدنا الى اعداد برنامج ارشادي لتحسين مستوى مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال وكان هدفنا الأساسي من هذ هو العمل على تحسين مختلف ابعاد الذات لديهم من (نفسية واجتماعية وعقلية وجسمية) حتى نصل بهم الى درجة تصبح مجمل تصرفاتهم وسلوكياتهم مغايرة للشخص الذي يحمل مفهوم ذات سالب نحو نفسه كاستعادة الثقة بالنفس، الشعور بالمساواة مع باقي الافراد الاخرين حتى وان كان ينتمي الى اسرة مفككة، و الوصول الى تقبل ذواتهم وتوافقهم النفسي الجيد مع مختلف مصاعب الحياة ومن هنا تتمحور اشكاليتنا حول التساؤل الرئيسي التالي:

I-1-1-الإشكالية الرئيسية :

-هل للبرنامج الارشادي فعالية في تحسين مستوى ابعاد مفهوم الذات (البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الجسمي) لدى تلاميذ الأسر المفككة؟

I-1-1-1-التساؤلات الفرعية :

1-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؟

3 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي ؟

5-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي ؟

I-2-فرضيات الدراسة :

I-2-1-الفرضية الأساسية :

- للبرنامج الارشادي فعالية في تحسين مستوى ابعاد مفهوم الذات (البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الجسمي) لدى تلاميذ الأسر المفككة.

I-2-1-1-الفرضيات الفرعية :

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

3 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائيا في متوسطات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي.

5-توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي.

I-3-أسباب اختيار الموضوع:

- ندرة الدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة في حدود علمنا لذلك كانت هذه الدراسة اسهاما متواضعا في هذا المجال.

-من خلال خبرتنا المتواضعة واحتكاكنا الكبير مع هذه الشريحة من ذوي الاسر المفككة خاصة المتمدرسين منهم، عملنا جاهدين بمختلف أدوات البحث، عن طريق مختلف الملاحظات المكثفة في

الميدان وكذا تطبيق وسائل التشخيص والقيام بين الفينة والأخرى بتطبيق طرق علاجية، نسعى من هذه الدراسة الممنهجة للسعي الى تطوير برنامج ارشادي يرقى لتحسين أحد جوانب الشخصية يمكن باقي الأخصائيين النفسانيين في تطبيقه مع كامل شرائح المتمدرسين.

-وجدنا تهميشا كبيرا في بعض المؤسسات التربوية لهذه الفئة خاصة ان منهم من يعاني من تدهور في تحصيله الدراسي او يعاني من اضطرابات سلوكية كالعدوانية مثلا، عدم الامتثال لتعليمات الطاقم التربوي مما جعلهم مهملين من طرف المعلمين او الأساتذة خاصة فئة الطفولة المسعفة او بما يسمى طفل بدون أولياء شرعيين، فوجب علينا كباحثين ان نهتم بهذه الشريحة عن طريق تفعيل برامج ارشادية لتحسين كل ابعاد الشخصية خاصة مفهومهم لذواتهم الذي انعكس سلبا على سلوكياتهم داخل المؤسسة وخارجها.

- ان هذا البرنامج الذي نحن بصدد تصميمه يحتاج الى إمكانيات مادية و بشرية كبيرة في من يريد تطبيقه الى انه في سبيل هذه الطفولة وهذه الشريحة بالذات فيجب ان نقدم كل ما بوسعنا للنهوض بتحسين وانجاح عدة جوانب في شخصيتهم، فنجد بعض الافراد الناضجين الذين ينتمون الى اسر مفككة وهم الان ناجحون في حياتهم يكررون دائما انهم لولا وقوف شخص معين معهم لما استطاعوا الوصول، ومن اجل الوصول الى فرد ناجح يستطيع التوافق مع مختلف الظروف التي قد تواجهه في حياته الخاصة او في مجتمعه نعمل جاهدين الى تصميم برنامج يعمل على خلق جيل ناجح ومتوافق نفسيا واجتماعيا مع المجتمع الذي يعيش فيه.

I-4-اهداف الدراسة:

- محاولة فهم التأثير النفسي للتفكك الاسري على جانب جد مهم في شخصية الطفل ألا وهو مفهوم الذات بشتى ابعاده.

- الوصول الى تحسين مستوى مفهوم الذات بأبعاده (الاجتماعي، النفسي، العقلي، الجسمي) لدى هؤلاء الأطفال المتمدرسين الذين ينتمون الى اسر مفككة بمختلف شرائحها (طلاق، وفاة، هجر، طفولة مسعفة)

- الوصول الى تطبيق مثل هذا البرنامج في المؤسسات التعليمية التربوية ليس فقط على من ينتمي الى اسر مفككة، بل حتى من ينتمون الى اسر عادية ولكن يعانون من مفهوم ذات سالب.

- محاولة تطبيق هذا البرنامج من قبل الاخصائيين النفسانيين للوصول الى تحسين لمفهوم الذات، والاهم من ذلك اننا نسعى ان نرفع مستوى مفهوم الذات حتى لو كانت نتيجة تطبيق مقياس مفهوم

الذات تدل على ان الطفل يتمتع بمفهوم ذات موجب لكن من خلال هذا البرنامج الارشادي نسعى الى رفع قيمة مفهوم الذات.

– التحقق من ان هذا البرنامج الارشادي المقترح له استمرارية في تحسين مستوى مفهوم الذات بكل جوانبه.

–على مستوى ابعد نحاول من خلال هذه الدراسة تشخيص واقع الطفل الذي ينتمي الى الاسر المفككة، مع إعطاء بعض الحلول التي من شانها ان ترفع مستوى مفهوم الذات.

I–5–أهمية الدراسة:

– تكمن أهمية دراستنا في أهمية المؤسسة الأولى التي ينشأ فيها هذا الطفل الا وهي الاسرة، وان أي تغيير في كينونة هذه العائلة مهما كان من (طلاق، وفاة، هجر او كون الطفل طفلا مسعفا) قد يؤثر بلا شك على عدة جوانب في شخصية الطفل، خاصة في تكوين ادراكاته حول ذاته

–تسلط هذه الدراسة الضوء على مكون جد مهم في تكوين الشخصية ويعتبر حجر الزاوية فيها الا وهو مفهوم الذات الذي يعتبر اهم عنصر في توافق الفرد مع مجتمعه واهم عنصر في الصحة النفسية.

–تتناول هذه الدراسة شريحة مهمة من مجتمعنا الا وهي شريحة أطفال الاسر المفككة التي تحتاج الى التكفل سواء النفسي او الاجتماعي او مختلف الجوانب حتى يتمكنوا من تقبل ذواتهم وغيرهم.

– اثراء التراث العلمي بوجه عام والتراث العلمي الجزائري بشكل خاص بالمزيد من المعلومات حول موضوع مفهوم الذات خاصة عند هذه الشريحة من التلاميذ.

– من المتوقع ان تسهم نتائج هذه الدراسة في الجانب النظري في كيفية بناء برنامج ارشادي، وعلى المستوى البعيد تفتح المجال لكافة الباحثين في دراسة هذه المتغيرات على مختلف الاعمار وشرائح المجتمع.

–إمكانية تجسيد نتائج هذه الدراسة لتكون موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية لتحسين مفهوم الذات وما يتبعه من تحسن في شتى ابعاد شخصية الطفل.

–يمكن للأسرة وكذا المدرسة الاستفادة من أنشطة هذا البرنامج بهدف تنمية مفهوم الذات بكل جوانبه.

I-6-تحديد مصطلحات البحث :

I-6-1-التعريف الاجرائي للبرنامج الارشادي : هو برنامج مخطط ومنظم مبني على أسس علمية، مصمم من طرف الطالبة يحتوي على 16 جلسة بمعدل 03 جلسات بالاسبوع، و تنطلق أساسا من اهداف مسطرة لكل جلسة اهداف عامة واهداف فرعية، معتمدين في ذلك على مجموعة من الخطوات و مجموعة من التقنيات و الفنيات من بينها(السيكودراما، المناقشة الجماعية، اللعب، الاسترخاء.....الخ)، ويتم من خلال هذا البرنامج تقسيم المجموعات الى تجريبية وضابطة حيث تمنح المجموعة التجريبية المعالجة عن طريق (البرنامج الارشادي) على عكس المجموعة الضابطة التي تبقى كمجموعة شاهدة على حدوث التغيير.

I-6-2- التعريف الاجرائي لمفهوم الذات: هو ادراك وتقييم الطفل الذاتي لما لديه من خصائص على المستوى الاجتماعي، والنفسي، والعقلي وكذا الجسمي، بناء على الدرجة التي يتحصل عليها في مقياس مفهوم الذات للعوفي (2016) و يقسم الى مجموعة ابعاد:

-البعد الاجتماعي: تنمية القدرة على الاندماج الذاتي في المواقف الاجتماعية.

-البعد النفسي: تنمية الثقة بالنفس

-البعد العقلي: استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية

-البعد الجسمي: التكيف مع الذات الجسمية بسلبياتها وإيجابياتها.

I-6-3-التعريف الاجرائي للتفكك الاسري : هي الاسر التي تفككت او تحطمت بسبب الطلاق او الهجر، او وفاة احد الوالدين، او الطفل المسعف(المتكفل به من طرف عائلة).

I-7-الدراسات السابقة: ان المهتم بدراسة الشخصية والعوامل المؤثرة في بنائها يجد نفسه محاطا بالعديد من الدراسات التي تناولت جوانب مختلفة منها، وقد تم رصد مجموعة وعدد من البحوث والدراسات التي تسنى لنا الحصول عليها، والتي لها صلة بالموضوع، وقد حاولنا قدر المستطاع الاستفادة منها، حيث قمنا بتقسيم هذه الدراسات التي تحصلنا عليها الى دراسات عربية وأخرى اجنبية مرتبة من الاحدث الى الاقدم وفيما يلي عرض لعدد منها:

I-7-1-الدراسات العربية :

دراسة مهدي ضيف الله (2010): التي هدفت إلى دراسة العدوان ومركز الضبط وعلاقتهما بمفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات الايوائية في القاهرة، وأطفال الأسر العادية، لدى عينة مؤلفة من (116) طفلا من الذكور و(66) طفلا من أطفال الاسر العادية وقد تم اختيارهم من المدراس، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة أطفال المؤسسات الرعاية وأطفال الأسر العادية في مفهوم الذات على بعد القلق، حيث إن أطفال المؤسسات أكثر قلقاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المؤسسات وأطفال الأسر العادية في كل بعد من الأبعاد (الأكاديمي، الجسمي، الاجتماعي) لمفهوم الذات، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجي، ومفهوم الذات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين العدوان ومفهوم الذات(نصار، بنات،2017 ، ص.306)

دراسة جيلالي شرين (2009): حول اثر انفصال الوالدين بالطلاق على بعض متغيرات الشخصية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ، حيث هدف هذا البحث الى الكشف عن آثار انفصال الوالدين بالطلاق على بعض متغيرات الشخصية (القلق، مفهوم الذات، التحصيل الدراسي) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية وتكونت عينة البحث من (120) تلميذة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية من تتراوح اعمارهن ما بين (9-12) سنة ، وقد تم تقسيمهن الى مجموعتين احداهما مجموعة تضم تلاميذ عاديين يعيشون داخل مناخ اسري طبيعي في ظل الوالدين وعددهن 60 تلميذة والأخرى تضم تلاميذ منفصلي الولدين بالطلاق وعددهن 60 تلميذة ولقد اعتمد البحث على الأدوات التالية: مقياس مفهوم الذات للأطفال من اعداد الباحثة، مقياس قلقل الحرمان الوالدي اعداد صلاح الدين عبد الغني، مقياس الذكاء المصور اعداد احمد زكي صالح، استمارة دراسة حالة اعداد امال عبد السميع باظة ، اختبار تفهم الموضوع C.A.T، المقابلة الطليقة. توصلت نتائج الدراسة الى انه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين ومنفصلي الوالدين بالطلاق على مقياس مفهوم الذات ومكوناته لصالح العاديين. كما توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين ومنفصلي الوالدين بالطلاق على مقياس قلق الحرمان الوالدي ومكوناته لصالح التلاميذ منفصلي الوالدين بالطلاق (جيلالي،2009، ص. 30)

قامت أبو النجا (2007) بدراسة هدفت الى التعرف على علاقة الشعور بالوحدة النفسية بالسلوك العدواني ومفهوم الذات لدى الأطفال الايتام (فتيات) المقيمات ضمن نظام الاسرة البديلة في مدينة جدة، كما هدفت الى معرفة الفروق بين بين الفئتين بالنسبة لمتغير العمر ومتغير الدراسة، واستخدم الباحث مقياس الشعور بالوحدة النفسية اعداد اماني عبد المقصود، ومقياس السلوك العدواني للأطفال اعداد امال باظة، ومقياس مفهوم الذات للأطفال اعداد فاروق موسى وفاتن موسى، وتكونت عينة الدراسة من 104 أطفال من دور الايتام (إناث) بطريقة عشوائية قصدية، توصلت الدراسة الى النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في مقياس الوحدة النفسية ودرجاتهم بمقياس مفهوم الذات ، كما كشفت علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد العينة في مقياس السلوك العدواني ودرجاتهم بمقياس مفهوم الذات توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط قياس مفهوم الذات بين النظام الاسري البديل ونظام الايواء العادي لصالح النظام الاسري البديل، ولم تكشف الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي مقياس مفهوم الذات ومتوسطي مقياس الوحدة النفسية لدى مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة المبكرة (الهنائي،2013، ص.40)

دراسة سارة حسين رسول، كريم شريف قرة جتاتي (2006) حول تطور مفهوم الذات لأطفال الكورد فاقدي الآباء مع الذين يعيشون مع آبائهم "دراسة مقارنة" وقد كانت من بين أهداف الدراسة معرفة الفروق في تطور مفهوم الذات لدى أطفال الكورد فاقدي الآب وغير فاقدي الاب (الذكور) حسب الفئات العمرية (4،6،8،10)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال فاقدي الاب وغير فاقدي الاب في الفئات العمرية (6،8،10) في تطور مفهوم الذات ولصالح الأطفال غير فاقدي الاب مع عدم ظهور فروق في الفئة العمرية 4 سنوات ، اذ ان المفاهيم عامة تتشكل لدى الأطفال ، وحسب اطلاع الباحثة ان أطفال في هذا العمر لا يدركون مفهوم الذات بالشكل الذي يدركها أطفال بعمر (6،8،10) وان دور الاب يقل لوجود بديل (العم، الخال، الأخ الكبير....الخ) (رسول، جتاتي، 2006، ص. 17)

وأجرت سميرة كردي (2000) دراسة بهدف تعرف على الفروق بين الطفلات المحرومات من الرعاية الوالدية والمودعات بدار التربية الاجتماعية، والطفلات ذوات الاسر الطبيعية بالنسبة لعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات والسلوك العدواني والقلق وغيرها وكذلك تعرف

البناء النفسي للطفلة المحرومة والطفلة غير المحرومة من الرعاية الوالدية وتكونت عينة الدراسة من (80) طفلة منها 40 طفلة من الطفلات المحرومات من الرعاية الوالدية و40 طفلة من طفلات الاسر الطبيعية. واسفرت النتائج عن ان مستوى مفهوم الذات لدى الطفلات المحرومات من الرعاية الوالدية والمودعات بدار الرعاية الاجتماعية اقل من مستوى مفهوم الذات لدى الطفلات ذوات الاسر الطبيعية. (الظفري، السعيد، 2014، ص. 13)

دراسة لنبوية لطفي محمد عبدالله (2000) حول مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الام "دراسة مقارنة " ،حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الام بسبب(الوفاة- الطلاق) ومقيمين لدى الاب والأطفال غير المحرومين من الام ، و تكونت العينة: من 400 طفل من الذكور والاناث من طلاب مدارس المرحلة الإعدادية الحكومية تتراوح أعمارهم بين 11-15 سنة ، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس مفهوم الذات للأطفال لعادل اشول، واستمارة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي-الثقافي) (الهنائي،2013، ص ص.41-42) وقد اسفرت النتائج الى ما يلي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من الام بسبب (الوفاة –الطلاق) والأطفال الغير محرومين من الأم في مفهوم الذات لصالح الأطفال الغير محرومين من الأم.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاناث المحرومة من الام بسبب (الوفاة-الطلاق) والاناث غير المحرومة من الام في مفهوم الذات لصالح الاناث غير المحرومة من الام.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المحرومين من الام بسبب (الوفاة-الطلاق) والاناث غير المحرومة من الام في مفهوم الذات لصالح الذكور الغير المحرومين من الام. (نبوية،2000، ب.ص)

وبحثت نجوى شعبان خليل(1994) حول مفهوم الذات وعلاقته بالقلق والاكتئاب والخوف لدى الأطفال. تكونت العينة من 206 طفلا من الجنسين، نصفهم ذكور ونصفهم اناث من مصر والسعودية تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة يمثلون الطفولة المتأخرة طبقت عليهم قائمة وصف الذات، قائمة الاكتئاب للأطفال، استبيان الخوف للأطفال، قائمة القلق الحالة/ السمة للأطفال. بينت النتيجة وجود ارتباط سالب ودال احصائيا بين مفهوم الذات وكل من القلق الحالة/ السمة والاكتئاب والخوف (معمرية،2012، ص.70)

كما قام قاسم (1994) بهدف التعرف على الاضطرابات السلوكية ومفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الوالدين المودعين في المؤسسات والاسر البديلة بدراسة على عينة قوامها 120 طفلا وطفلة مقسمين بالتساوي الى ثلاث مجموعات (الاسر البديلة-الاسر الطبيعية-وأطفال المؤسسات الايوائية) وقد تبين من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الاسر البديلة وأطفال الاسر الطبيعية في مفهوم الذات لصالح الاسر الطبيعية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الاسر البديلة وأطفال المؤسسات الايوائية في بعض ابعاد اضطرابات السلوك لصالح أطفال الاسر البديلة. (الهنائي،2013، ص.43)

دراسة محمد أشرف محمد (1994): تناولت دراسة "غياب الأب وعلاقته بالتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال ".هدفت الدراسة إلى معرفة أثر غياب الأب على التوافق بين الأمهات والأبناء، وطبقت على عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ المرحلة الإعدادية، وبلغ قوامها 240تلميذا ً والعينة تتضمن ذكوراً وإناثاً وقسمت على النحو التالي : 60 تلميذا ً ذكراً غائب الأب والأم، 60 تلميذاً موجود الأب والأم، 60 تلميذة غائبة الأب والأم،60 تلميذة حاضرة الأب والأم.واستخدمت الأدوات :دليل الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة -إعداد عبد السلام عبد الغفار، إبراهيم قشقوش. - اختبار التوافق النفسي العام -إعداد إجلال محمد سرى .اختبار الشخصية للمرحلة المتوسطة الثانوية-إعداد عطية محمود هنا .وأسفرت النتائج عن :وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0،01 بين التلاميذ الذكور غائب الأب وأقرانهم حاضري الأب في درجات كل من التوافق النفسي والاجتماعي لصالح التلاميذ حاضري الأب وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0،01 بين التلميذات غائبات الأب وأقرانهم حاضرات الأب في درجات كل من التوافق النفسي والاجتماعي لصالح التلميذات حاضرات الأب (الشاذلي، 2010، ص. 94)

في دراسة اجراها مصطفى (1992) هدفت الى التعرف على الخصائص النفسية للأبناء الذكور المتغيبين اباؤهم بالوفاة او الطلاق مقارنة بمجموعة من الذكور يعيشون مع الاب او الام، والعينة المستخدمة في الدراسة هم طلاب الصف الرابع والخامس والسادس والسابع، وتراوحت أعمارهم ما بين (10-13) سنة. واستخدم الباحث استبيان تقدير الشخصية للأطفال، واسفرت النتائج التالية: ان هناك فروقا جوهرية بين الأطفال المتغيبون اباؤهم بالوفاة وبالطلاق، والأطفال الذين

يعيشون في اسرة موجودة فيها الاب، في ابعاد استبيان تقدير الشخصية للأطفال، حيث ظهر تدني مفهوم الذات لدى أطفال مجموعة غائبي الاب بالوفاة او الطلاق مقارنة بأبناء الاسر العادية الذين يعيشون مع كلا الوالدين (عزايزة، 2010، ص.38)

قامت بدوي (1991) بدراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين الوالدين واثرها على مستوى طموح الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (56) طفلا من المحرومين من الام بسبب الوفاة او الطلاق و من (56) طفلا من غير المحرومين من الام لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي ممن لا تزيد أعمارهم على (10) سنوات وقد قامت الباحثة بتطبيق أدوات القياس التالية : اختبار الذكاء المصور، اختبار الشخصية للأطفال، وأشارت نتائج هذا الاختبار الى ان مؤشرات التوافق تتفاوت في درجاتها –لا في نوعها–بين المحرومين من الام، وان الفروق في مجملها لصالح مجموعة الغير المحرومين ، وان غياب الام يترك اثرا كبيرا على شخصية الطفل وتكيفه بوجه عام اقل من تكيف الأبناء الموجودين مع امهاتهم.(البغدادي، 2013، ص.49)

دراسة مرزوق، عبد الحميد (1990): تناولت "الحرمان من الأسرة والأداء العقلي والمعرفي لدى الطفل ".هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الحرمان من الأسرة على مستوي أدائهم العقلي والمعرفي وقد طبقت على عينة من الأطفال المحرومين من الأسرة وبلغ قوامهم 121طفلاً منهم 39 طفل ممن حرموا (حرماناً جزئيا ً) أي من أحد الوالدين و42 طفلاً ممن حرموا من الوالدين معاً ويعيشون في مؤسسات الرعاية وقرية (SOS) و40 طفلا ً ممن يعيشون مع أسرهم وقد تراوحت أعمارهم بين (8-9)سنوات .وكانت الأدوات المستخدمة: اختبار الذكاء – اختبار تحصيلي في اللغة العربية والحساب – سجلات وأسفرت النتائج عن :وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 01 ،0 في الأداء العقلي والمعرفي للطفل المحروم حرماناً تاماً من الأسرة عن نظيره المقيم مع أسرته هذا فضلاً عن انخفاض مستوى الأداء العقلي والمعرفي للطفل المحروم حرماناً تاماً من الأسرة عن نظيره المحروم جزئياً أي عن أحد الوالدين – .كما أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين الطفل المحروم حرماناً جزئيا ً ونظيره المقيم مع أسرته في الأداء العقلي والمعرفي (الشاذلي ، 2010، ص. 90)

دراسة الفضلي (1988) فقد حاولت الوصول الى الفروق في مفهوم الذات بين الأطفال مغيبي الاب وحاضري الاب. حيث كانت عينة البحث تتكون من 200طفل تتراوح أعمارهم من (9-12) سنة موزعين على النحو التالي 50 طفلا من المحرومين من الاب بسبب الطلاق و50 طفلا من الحرومين

من الاب بسبب الوفاة و100 طفل من العاديين. وقد كانت الأدوات البحثية المستخدمة مقياس مفهوم الذات للأطفال من اعداد الباحث –اختبار رسم الرجل لفؤاد أبو حطب. وقد وجد الباحث ان الأطفال المحرومين من الاب بسبب الطلاق او الوفاة اقل من غير المحرومين في مفهوم الذات. (دغيري،2008، ص.94)

دراسة بدر بنه العربي(1988) حول اثر الحرمان من الوالدين على شخصية الطفل واحتوت عينة الدراسة على 50 طفلا في كل مجموعة من الأطفال المحرومين من الوالدين والأطفال في اسرهم الطبيعية وكان الأطفال من سن 09- 12 سنة ، وقد استخدمت الأدوات الآتية: اختبار الشخصية الاسقاطي ، اختبار رسم الاسرة، استمارة البيانات الشخصية وتوصلت الى النتائج التالية: ان الأطفال المحرومين من الوالدين يتميزون بالانزواء والانعزال ، كما يسيطر عليهم مشاعر الذنب والقلق والدونية وانخفاض تقدير الذات كما اتضح عدم قدرة أطفال المؤسسات الايوائية على إقامة علاقة عاطفية (دغيري، 1988، ص. 63)

دراسة سميرة محمد شند (1983): عن الفروق بين اللقطاء وغير اللقطاء في مفهوم الذات وفاعلية العلاج الجمعي في تنمية مفهوم الذات، وهذا بهدف دراسة شخصية الأطفال اللقطاء في تأثرهم بأسلوبين من أساليب الرعاية البديلة وهما المؤسسات الايوائية وقرى الأطفال. كما يهدف البحث للتعرف على أثر جنس «ذكور، اناث" في نمو مفهوم الذات والتوافق النفسي والتفاعل بين متغيري الجنس والرعاية. (الهنائي،2013، ص.44)

تكونت عينة الدراسة: من 202 طفلا من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (09-12) سنة. وقد تم تقسيم العينة الى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

-الأطفال اللقطاء من المؤسسات وعددهم 56 طفلا (36 ذكور، 20 اناث).

-الأطفال اللقطاء من قرية الأطفال وعددهم 45 طفلا (24 ذكورا، 21 اناث)

-أطفال الاسر العادية وعددهم 101طفلا (60ذكور، 41 اناث) واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس التوافق النفسي من اعداد الباحث، مقياس مفهوم الذات بيرس هاريس تعديل الباحثة، اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي اعداد عبد العزيز القوصي، دليل تقدير الوضع الاجتماعي

والاقتصادي اعداد عبد السلام عبد الغفار –إبراهيم قشقوش، استمارة بيانات التلميذ من اعداد الباحثة. وقد اسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وفي التوافق الشخصي وفي التوافق الاجتماعي بين أطفال المؤسسات اللقطاء وبين أطفال الاسر العادية لصالح أطفال الاسر العادية

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وفي التوافق الشخصي وفي التوافق الاجتماعي بين أطفال قرية الاطفال اللقطاء وبين أطفال الاسر العادية لصالح أطفال الاسر العادية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وفي التوافق الشخصي وفي التوافق الاجتماعي بين أطفال المؤسسات اللقطاء وبين أطفال قرية الأطفال لصالح أطفال قرية الأطفال.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وفي التوافق الشخصي بين الذكور والاناث بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي بين الاناث والذكور لصالح الذكور. (نبوية،2000، ص. 72-73)

دراسة ايمان القماح (1983) هدفت الدراسة الى التعرف على اثر الحرمان من الوالدين على التكوين النفسي الذي يتميز به الطفل المحروم من الرعاية الوالدية وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (10) أطفال، 5 ذكور و 5 اناث من (8-10) سنوات ومقيمين بالمؤسسة، وقد استخدمت الأدوات التالية :اختبار تفهم الموضوع، اللعب الحر، مجموعة من اختبارات الرسم مثل رسم الاسرة المتحركة واختبار رسم شخص اعداد ما كوفر وكانت النتائج كالتالي : هؤلاء الأطفال تسيطر عليهم مشاعر الحزن والاكتئاب والشعور بالوحدة والانعزال بالإضافة الى عدم الشعور بالأمن والشعور بالتهديد والدونية.(سليمان، 2000، ص. 60)

دراسة محي الدين توق، علي عباس (1981): أنماط رعاية اليتيم في تأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن، هدفت الدراسة: الى التعرف على أنماط رعاية الأطفال الايتام وتأثيرها على مفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة: من 332 طفلا يتيما وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (8-15) سنة وقد تم تقسيم هذه العينة الى أربع مجموعات على النحو التالي: المجموعة الأولى: وتشمل الأطفال الايتام الذين يقيمون في رعاية اسر بديلة وتقدم لهم برنامجا خاصا. المجموعة الثانية: وتشمل الأطفال الايتام الذين يقيمون في رعاية اسر بديلة ولا تقدم لهم برنامجا خاصا. المجموعة

الثالثة: وتشمل الأطفال الايتام الذين يقيمون في رعاية مؤسسية. المجموعة الرابعة: وتشمل الأطفال الغير الايتام. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: قائمة مفهوم الذات للأطفال اعداد عب الله زيد الكيلاني-علي عباس.

وقد اسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية لصالح المجموعة الأولى.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة لصالح المجموعة الأولى.

وقد جاءت نتائج البحث لصالح المجموعة الأولى وقد فسر ذلك بمقارنة كل من المجموعتين الثانية والثالثة بتوفير الفرص للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي احتواها البرنامج وأسلوب الرعاية المتخصص الذي قدم لأطفال المجموعة الأولى. (نبوية،2000، ص. 67-68)

دراسة احسان محمد الدمرداش (1976) حول مفهوم الذات عند الأطفال المحرومين من الاب ، هدفت هذه الدراسة الى: الكشف عن تكوين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الاب ، وتكونت عينة الدراسة من: 200 تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الذكور وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (10-11) سنة وضمن العينة فئتين رئيسيتين هما: فئة التلاميذ الذكور الغير محرومين من الاب وعددها 50 تلميذا وهي من المجموعة الضابطة، فئة التلاميذ الذكور المحرومين من الاب وعددها 150 وهي المجموعة التجريبية وقد تضمن هذه الفئة الثانية ثلاث مجموعات موزعة طبقا لنوع الحرمان من الاب هي: مجموعة من الحرمان التام من الاب بالوفاة وعددها 50 تلميذا، مجموعة الحرمان من الاب بسبب الانفصال وعددها 50 تلميذا، مجموعة الحرمان من الاب بسبب السفر للعمل بالخارج وعددها 50 تلميذا، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار مفهوم الذات للصغار من اعداد محمد عماد الدين إسماعيل، اختبار الشخصية للأطفال اعداد عطية هنا، اختبار الذكاء المصور اعداد احمد زكي صالح، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي من اعداد الباحثة. وقد اسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

فيما يتعلق بمقياس التباعد فانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الحرمان من الاب بالوفاة والحرمان بالعمل بالخارج وبين المجموعة الضابطة ، بينما توجد فروق ذات دلالة بين مجموعة الحرمان من الاب بالطلاق وبين المجموعة الضابطة، اما فيما يتعلق بتقبل الذات فانه لا يوجد فروق ذات دلالة بين مجموعتي الحرمان بالعمل والحرمان بالطلاق وبين المجموعة الضابطة .بينما توجد فروق ذات دلالة بين مجموعة الحرمان بالوفاة والمجموعة الضابطة، وفيما يتعلق بتقبل الطفل للآخرين فانه لا يوجد فروق ذات دلالة بين مجموعتي الحرمان من الاب بسبب العمل بالخارج وبين المجموعة الضابطة .بينما توجد فروق ذات دلالة بين مجموعتي الحرمان بالوفاة والحرمان بالانفصال.(نبوية،2000، ص. 64-65)

I-7-2-الدراسات الأجنبية :

قامت باستيس وبونية ومورترلامس، Bastaits ،Ponnet and Mortelmens (2012) بدراسة في بلجيكا هدفت الى التعرف على العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وبين مستوى مفهوم الذات وتقدير الذات لدى ابناء الاسر المطلقة. تكونت عينة الدراسة من 255 طفلا وطفلة من الأطفال الذين يراجعون المراكز التي تقدم خدمات الارشاد الاسري في مدينة بروكسل البلجيكية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياسي مفهوم الذات وأساليب التنشئة الوالدية. اشارت نتائج الدراسة الى ان مستوى مفهوم الذات لدى أبناء الاسر المطلقة جاء متوسطا. كما اشارت النتائج بوجود علاقة ارتباطية بين أساليب التنشئة الوالدية وبين مفهوم الذات لدى أبناء الاسر المطلقة (نعامنة، 2013، ص.29)

قامت افديفاAvdeeva (2009) بدراسة هدفت الكشف عن تطور مفهوم الذات لدى الأطفال الايتام في السنوات الثلاثة الأولى من الحياة، تكونت عينة الدراسة من 114 طفلا وطفلة من الأطفال الايتام تم اختيارهم عشوائيا من عدد من دور الايتام في روسيا. ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام الصور من اجل استثارة استجابات الأطفال نحو مفهوم الذات مثل الاتجاهات نحو الذات، وتفضيلات الذات. كما اشارت النتائج الى ان التأخر في تطوير مفهوم الذات يدل على عدم قدرة الطفل على تطوير حس ذاتي نحو نفسه ونحو الاخرين. وأشارت النتائج بان التأخر والتشوه في تطور ونمو مفهوم الذات يؤثر سلبا على شخصية الطفل اليتيم في المستقبل (نعامنة،2013، ص.28)

وهدفت دراسة سوكو ليفوكا Sokolikova (2009) التعرف على مفهوم الذات لدى أبناء الاسر المطلقة في روسيا. تكونت عينة الدراسة من 218 طفلا وطفلة من أطفال الاسر المطلقة والاسر العادية تم اختيارهم عشوائيا من عدد من المدارس في مدينة موسكو الروسية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الرسومات من اجل الكشف عن مفهوم الذات لدى الأطفال. اشارت النتائج الى ان مفهوم الذات لدى أطفال الاسر المطلقة كانت مشوهة نتيجة التعرض الى خبرة طلاق الوالدين. كما اشارت النتائج بوجود فروق دالة احصائيا في مفهوم الذات بين أطفال الاسر المطلقة وأطفال الاسر العادية لصالح أطفال الاسر العادية، وأشارت النتائج بوجود فروق تعزى الى متغير الجنس في مفهوم الذات حيث أظهرت الاناث درجة أكبر من العيوب في مفهوم الذات نتيجة التعرض للطلاق. (نعامنة،2013، ص.28)

اجرى كيماني وشيبسي وكودورو و موسيقو (2009) Kodero and Misigo ، Kimani، Chiboswony دراسة في غينيا هدفت الى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال الايتام والمحرومين في مؤسسات تم اختيارهم عشوائيا. ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطوير مقياس لقياس مفهوم الذات. اشارت نتائج الدراسة الى ان مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال الايتام تراوح بين المستوى المنخفض والمتوسط. كما اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات تعزى الى متغيري العمر والجنس لدى الأطفال الايتام. (نعامنة،2013، ص.28)

أجري اوكاسي وكورتنسو Ocakci and kurtuncu(2004) دراسة في تركيا حول مستوى الاكتئاب ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال الايتام والمحرومين في مؤسسات رعاية الايتام، تكونت عينة الدراسة من 132 طفلا وطفلة من الأطفال الذين تم اختيارهم عشوائيا من ثلاثة من دور رعاية للأيتام في منطقة ازمير التركية، ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد مقياسي الاكتئاب ومفهوم الذات. اشارت نتائج الدراسة الى ان مستوى الاكتئاب كان مرتفعا، بينما كان مستوى مفهوم الذات منخفضا، كما اشارت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات تعزى الى متغير العمر، ولصالح الأطفال الأقل عمرا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات تعزى الى الجنس لدى الأطفال الايتام (نعامنة، 2013:28)

دراسة أماتو Amato (2001) في الولايات المتحدة الامريكية هدفها مراجعة الدراسات السابقة المنشورة في العديد من المجلات المحكمة التي حاولت الكشف عن مستويات مفهوم الذات لدى أبناء المطلقين، تكونت عينة الدراسة من 67من الدراسات السابقة المنشورة في العديد من المجلات المحكمة التي تم الحصول عليها من عديد من قواعد البيانات في الولايات المتحدة الامريكية. تم اجراء تحليل لهذه الدراسات المنشورة. اشارت هذه الدراسات المنشورة. اشارت النتائج الى ان مستوى مفهوم الذات لدى أبناء اسر المطلقين كانت اقل من مقارنة مع أبناء اسر العائلات العادية وبشكل دال احصائيا. كما اشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى مفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس لدى أبناء الاسر المطلقة. (نعامنة،2013 ، ص.27)

قام سويني وبريكن "Sweeney&Bracken (2000) بدراسة على عينة قوامها 815 ممن تتراوح أعمارهم مابين (9-19) سنة وتم تقسيم العينة الى الأنماط التالية (اسر أحادية الوالدين او محرومة من احد الوالدين) وتم استخدام مقياس مفهوم الذات متعدد الابعاد وقد توصلت الدراسة الى ان مفهوم الذات الشامل لدى المراهقين من اسر أحادية او محرومة من احد الوالدين اقل من اقرانهم في الاسر المعلومة الوالدين، كما اشارت نتائج الدراسة الى انخفاض مفهوم الذات الاجتماعية لدى المراهقين من اسر أحادية او محرومة من احد الوالدين (الهنائي،43:2013)

وهدفت الدراسة التي قام بها سال Sall (1997) الى الكشف عن أثر مدى الزمن الذي يقضيه الأطفال مع والديهم، وهل يؤدي هذا الى ارتفاع مستوى مفهوم ذواتهم، وادراكات سلوكياتهم ولتحقيق هذا، تم تطبيق مقياس بيرس-هاريس لمفهوم الذات، وقائمة تقييم سلزك الطفل على عينة مكونة من مائة طفل (39ذكرا و61 انثى) ممن تراوحت أعمارهم من 8 الى 12 عاما. وأوضحت النتائج ان الأطفال الذين يعيشون مع الإباء ويدركون علاقات طيبة معهم لديهم مفهوم ذات مرتفع، كما يدركهم ابائهم بأنهم اقل اضطرابا في النشاط وفي مشكلات السلوك بينم تبين ان الأطفال الذين يعيشون مع امهاتهم لديهم مهارات اجتماعية أفضل وأكثر قدرة على التكيف. (موسى عبد العزيز، 2008، ص. 308)

والى جانب هذا هدفت دراسة شريز Chryse (1993) الى تقييم الكفاءة النفسية والأكاديمية للأطفال الذين يعيشون مع الام بمفردها بعد الطلاق، والتأثير السلبي على توافق الأطفال،

وذلك من خلال مقارنتهم بأطفال الاسر غير المطلقة. ولتحقيق هذا تم استخدام تقرير المدرسين، وشلة الرفاق، والتقرير الذاتي للعينة لقياس الكفاءة النفسية والأكاديمية على عينة مكونة من 1409 طفلا من أطفال الاسر المطلقة، ممن تراوحت أعمارهم من 10 الى 11 عاما، وعينة أخرى مكونة من 381 طفلا من أطفالا لأسر الغير مطلقة. وقد أوضحت النتائج ان مفهوم الذات لدى اناث وذكور الاسر المطلقة أكثر سلبيا وذلك بمقارنته بإناث وذكور الاسر الغير مطلقة، كما بينت النتائج ن نزاع وخلاف وانفصال الوالدين يؤثر على نمو الأطفال وتوافقهم. (موسى عبد العزيز، 2008: 307)

دراسة واتسوكي وفيرنا كولي (1993) التأثيرات التعليمية والتجريبية في مجموعة الارشاد النفسي على مفهوم الذات ومركز التحكم في السلوك والمعتقدات المشكل للصفوف الدراسية السابع والثامن في الاسر المطلقة. هدفت هذه الدراسة الى دراسة التأثيرات التعليمية والتجريبية في مجموعة الارشاد النفسي على مفهوم الذات ومركز التحكم في السلوك والمعتقدات للأطفال الذين خبروا بانفصال الوالدين بالطلاق. وتكونت عينة الدراسة من: 46 طفلا ابيضا من أطفال الطبقة المتوسطة من الصفوف الدراسية السابع والثامن وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (11-14) سنة. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس مفهوم الذات لبيرس هاريس، مقياس مركز التحكم، بروفيل التوافق للمراهقين، معتقدات الأطفال اتجاه مقياس انفصال الوالدين، تقييم المدرسين والوالدين للأطفال قبل وبعد العلاج المستخدم للطفل. وقد اسفرت الدراسة عن النتائج التالية: يوجد تغيير جوهري احصائي من الاختبار القبلي الى الاختبار البعدي على مقياس مفهوم الذات ومقياس مركز التحكم في السلوك في مجموعة الارشاد النفسي. عدم وجود دلالة إحصائية بين المجموعات في المتغيرات. (نبوية،2000: 77، 78)

دراسة ميتشا لانثوني: Michaelanthony (1990): لتقييم العلاقات الموضوعية ومفهوم الذات لدى الذكور السود غائبي الاب بسبب (الوفاة-الطلاق).هدفت هذه الدراسة الى التوصل الى تقييم اكلينيكي للتأثير النسبي لغياب الاب والذي يؤثر على توازن الأطفال مع المواقف البينشخصية الجديدة والخبرات العاطفية. وتكونت عينة الدراسة من 40 طفلا من الذكور السود الذي غائبي الاب، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (06-12) سنة وتتواجد معهم الام وليس لهم بديل للاب. وقد تم تقسيم هذه العينة الى مجموعتين على النحو التالي: مجموعة الأطفال غائبي الاب

بسبب الوفاة. مجموعة الأطفال غائبي الاب بسبب الطلاق. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار الرورشاخ لبقع الحبر الاسقاطي Rorschach Imagery.مقياس مفهوم الذات لدى الأطفال الذكور غائبي الاب. وقد اسفرت الدراسة عن النتائج التالية: ان الأطفال الذكور الذين خبروا غياب الاب بالوفاة يواجهون صعوبات شديدة للمواءمة مع المواقف البينشخصية الجديدة والانخراط في العلاقات العاطفية أكثر من الأطفال الذكور الذين خبروا غياب الاب بالطلاق. واشارت الدراسة عن تقييمات للذات الإيجابية في المجموعتين: الأطفال الذين خبروا غياب الاب بالطلاق قد سجلوا درجات اعلى للقلق. وقد أظهرت الدراسة عن وجود علاقة بين وقت رحيل الاب مع مقدرة الطفل على (المشاركة الوجدانية –والعلاقات الموضوعية – والشعور بالسعادة والرضا الشامل).(نبوية،2000: 75، 76)

حاولت الدراسة التي قامت بها باريش Barich (1989) الكشف عن مفهوم الذات لدى الأطفال الذين حرموا من الاب بسبب الطلاق. ولتحقيق هذا تطبيق بطارية السمات الشخصية واختبار مفهوم الذات على عينة قوامها 406 طفلا (204 ذكرا و 202 انثى) ممن تراوحت أعمارهم من 9 الى 15 عاما، والتي تم تقسيمها الى مجموعتين، احداهما تكونت من 59 طفلا من الأطفال الذين انفصلوا عن ابائهم، منهم 44 طفلا خبروا الانفصال عن الاب ولم تتزوج امهاتهم ثانيا و 15 طفلا خبروا الانفصال عن الاب وتزوجت امهاتهم مرة أخرى، بينما تكونت المجموعة الثانية من 374 طفلا من الأطفال الذين لم يعانوا من خبرة الحرمان من الاب.وقد اشارت النتائج الى انخفاض في مفهوم الذات للأطفال الذين انفصلوا من الاب سواء من الذين تزوجت امهاتهم، او من الذين لم تتزوج. (موسى عبد العزيز، 2008: 304)

وكشفت الدراسة التي قام بها ديل Del (1982) عن الفروق بين الأطفال في الاسر المطلقة والاسر الغير مطلقة في متغيرات مفهوم الذات والتحصيل الدراسي. وقد أظهرت النتائج من خلال تطبيق مقياس بيرس–هاريس لمفهوم الذات على مجموعة من الأطفال من الاسر المطلقة وغير المطلقة الى تدني مفهوم الذات لدى أطفال الاسر المطلقة. (موسى عبد العزيز، 2008: 304)

وهدفت دراسة بير Beer (1989) الى الكشف عن العلاقة بين الطلاق ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في الصف الخامس ابتدائي ولتحقيق هذا، تم تطبيق مقياس بيرس –هاريس لمفهوم الذات على 12 طفلا من أبناء الاسر المطلقة، الى جانب الاعتماد على مجموع

الدرجات المدرسية لقياس التحصيل الدراسي وأوضحت النتائج ان مفهوم الذات لأبناء الاسر غير المطلقة أكثر إيجابية من أبناء الاسر المطلقة. (موسى عبد العزيز، 2008: 306)

دراسة باريش وجيمس James،Barich 1979 : حول اثر الطلاق وما يترتب عليه من غياب الاب على مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين. هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مفهوم الذات لدى الأطفال الذين حرموا من الاب بسبب الطلاق وتكونت عينة الدراسة: من 406 طفلا من الذكور والاناث منهم 204 ذكور، 202 اناث وتتراوح أعمارهم ما بين 09 و15 سنة وقد تم تقسيم هذه العينة الى مجموعتين على النحو التالي:

المجموعة التجريبية: وتشمل الأطفال الذين انفصلوا عن ابائهم وعددهم 59 طفلا منهم 44 طفلا خبروا الانفصال عن الاب ولم تتزوج امهاتهم ثانيا، 15 طفلا فقدوا الاب وتزوجت امهاتهم مرة أخرى.

المجموعة الضابطة: وتشمل الأطفال الذين لم يخبروا بالحرمان من الاب وعددهم 347 طفلا. واستخدمت الدراسة الادوات التالية: بطارية السمات الشخصية، اختبار مفهوم الذات. وقد اسفرت الدراسة النتائج التالية ان الأطفال الذين انفصلوا عن الاب سواء الذين تزوجت امهاتهم او ام تتزوج، اظهروا (انخفاض) في مفهوم الذات عن الأطفال الذين كانوا يقيمون مع ابائهم، ولقد وجدت هذه النتائج عبر المراحل العمرية المختلفة للعينة في كل من الجنسين، حيث كان تأثير غياب الاب ضارا(سيئا) على مفهوم الذات في الجنسين. (نبوية،2000: 66)

ونجد هنا دراسة تروجيو(Trocchio) فقد تطرق الى أنواع ثلاثة من الفقدان وهي "الطلاق، الموت، الانفصال وهي وان كانت لها تأثير في تكوين مفهوم الذات الا انها لا يمكن ان تكون بنفس الدرجة، كما صنف الفقدان حسب الاعمار. تكونت عينة البحث من 72 زوجا يتكون كل زوج من الام وابنها وقد صنفوا حسب الاعمار التي فقدو بها اباؤهم وهي: (0-3) سنوت، (3-7) سنوات، (7-10) سنوات كما صنفوا حسب سبب الفقدان (الطلاق، الموت، الانفصال) وبالتالي تكون كل مجموعة متكونة من 12 زوجا. وقد استخدم الأدوات التالية (قائمة تقدير السلوك، مقياس رسم الصور الشخصية، مقاييس تقدير الخصائص الشخصية) أظهرت النتائج ان الأطفال الذين فقدوا آباؤهم في اعمار متأخرة أكثر عدوانية وكآبة وجنوحا وسوء التكيف من

الأطفال الذين فقدوا اباؤهم في اعمار مبكرة ومتوسطة، اما النتيجة الأساسية فتشير الى ان الأولاد الذين فقدوا آباؤهم بسبب الطلاق كانوا كثر استقلالية وجنوحا (اهمالا وتقصير) من الأولاد الذين فقدوا آباؤهم بسبب الوفاة (الظاهر، 2010 :99،100)

I-7-3-التعقيب على الدراسات السابقة :

من الملاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة ان بعضها تناول أطفال المؤسسات الايوائية او الدار الاجتماعية لرعاية الأطفال وهم يعتبرون محرومين من الرعاية الوالدية وتأثير ذلك على مفهوم الذات مثل دراسة: مهدي ضيف الله (2010)، ودراسة سميرة كردي (2000)، دراسة قاسم (1994)، دراسة ايمان القماح (1983) حيث اكدت هذه الدراسات ان مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال اقل من مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال من ذوي الاسر الطبيعية.

ونجد في ذات الصدد دراسة مرزوق عبد الحميد (1990) التي هدفت إلى معرفة أر الحرمان من الأسرة على مستوي أدائهم العقلي والمعرفي والنتائج وجود فروق دالة إحصائية في الأداء العقلي والمعرفي للطفل المحروم حرماناً تاماً من الأسرة عن نظيره المقيم مع أسرته هذا فضلا ً عن انخفاض مستوى الأداء العقلي والمعرفي للطفل المحروم حرماناً تاماً من الأسرة عن نظيره المحروم جزئياً أي عن أحد الوالدين.

اما من الدراسات الأجنبية فنجد ان دراسة اوكاسي وكورتنسو (Ocakci and kurtuncu 2004) حول مستوى الاكتئاب ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال الايتام والمحرومين في مؤسسات رعاية الايتام، اشارت نتائج الدراسة الى ان مستوى الاكتئاب كان مرتفعا، بينما كان مستوى مفهوم الذات منخفضا.وكذا دراسة كيماني وشيبسي وكودورو و موسيقو Kimani، Chiboswony ، Kodero and Misigo 2009 اشارت نتائج الدراسة الى ان مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال الايتام تراوح بين المستوى المنخفض و المتوسط

بعض الدراسات تناولت فقدان الام وتأثيره على مفهوم الذات من بينها دراسة لنبوية لطفي محمد عبد الله (2000) حيث وجدت انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من الام بسبب (الوفاة –الطلاق) والأطفال الغير محرومين من الأم في مفهوم الذات لصالح الأطفال الغير محرومين من الأم.

وبعضها تناول فقدان الاب وتأثيره في مفهوم الذات من بينها دراسة محمد أشرف محمد (1994)، دراسة الفضلي (1988)، دراسة احسان محمد الدمرداش 1976 التي توصلت الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الحرمان من الاب سواء بسبب الوفاة او الطلاق او بسبب العمل وبين المجموعة الضابطة. وان الأطفال المحرومين من الاب بسبب الطلاق او الوفاة اقل من غير المحرومين في مفهوم الذات.

ومن الدراسات الأجنبية من اكدت على تأثير غياب الاب على مفهوم الذات نجد دراسة باريش وجيمس James،Barich (1979) وقد اسفرت الدراسة النتائج ان الأطفال الذين انفصلوا عن الاب سواء الذين تزوجت امهاتهم او ام تتزوج، اظهروا (انخفاض) في مفهوم الذات عن الأطفال الذين كانوا يقيمون مع ابائهم وهذا ما أكدته دراسة باريش Barich (1989).

كما نجد دراسة ميتشا لانثوني: Michaelanthony 1990 التي كان هدفها التوصل الى تقييم اكلينيكي للتأثير النسبي لغياب الاب والذي يؤثر على توازن الأطفال مع المواقف البينشخصية الجديدة والخبرات العاطفية، وكانت النتائج تبين بوضوح ان الأطفال الذين خبروا غياب الاب بالطلاق قد سجلوا درجات اعلى للقلق.

ومن حيث تطور مفهوم الذات فقد اشارت دراسة سارة حسين رسول، كريم شريف قرة جتاتي (2006) وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال فاقدي الاب وغير فاقدي الاب في الفئات العمرية (6،8،10) في تطور مفهوم الذات ولصالح الأطفال غير فاقدي الاب.

دراسات تناولت انفصال او غياب أحدهم بسبب (طلاق–وفاة) حيث درست الطلاق كأهم عنصر في هدم الاسرة وتأثيره على مفهوم ذات الطفل مثل دراسة جيلالي شرين (2009)، ودراسة مصطفى (1992) حيث توصلت النتائج الى انه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين ومنفصلي الوالدين بالطلاق على مقياس مفهوم الذات ومكوناته لصالح العاديين. كما توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين ومنفصلي الوالدين بالطلاق على مقياس قلق الحرمان الوالدي ومكوناته لصالح التلاميذ منفصلي الوالدين بالطلاق

ومن الدراسات الأجنبية نجد دراسة سوكو ليفوكا Sokolikova (2009) التي هدفت كذلك الى التعرف على مفهوم الذات لدى أبناء الاسر المطلقة اشارت النتائج الى ان مفهوم الذات لدى أطفال الاسر المطلقة كانت مشوهة نتيجة التعرض الى خبرة طلاق الوالدين. وهذا ما أكدته كذلك دراسة «Sweeney&Bracken(2000) وقد توصلت الدراسة الى ان مفهوم الذات الشامل لدى المراهقين من اسر أحادية او محرومة من أحد الوالدين اقل من اقرانهم في الاسر المعلومة الوالدين وكذا انخفاض في مفهوم الذات الاجتماعية وهي الدراسة ربما الوحيدة على حد علمنا التي درست جانب من جوانب الذات.

وفي دراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وبين مستوى مفهوم الذات وتقدير الذات لدى ابناء الاسر المطلقة اشارت نتائجها الى ان مستوى مفهوم الذات لدى أبناء الاسر المطلقة جاء متوسطا.

دراسات تناولت حالة فقدان الوالدين معا كاليتم مثل دراسة أبو النجا (2007)، دراسة بدر بنه العربي(1988)، اما دراسة محي الدين توق، علي عباس (1980) فكان الهدف منها التعرف على أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها في مفهوم الذات والنتائج المتوصل اليها ان الأطفال الذين يعيشون في اسر بديلة وبتوفير الفرص للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي احتواها البرنامج وأسلوب الرعاية المتخصص هم أفضل من حيث مفهوم الذات من الأطفال الذين لا يحضون ببرامج وأسلوب رعاية خاص.

ومن جهة أخرى نجد ان دراسة ايمان القماح (1983) التي هدفت الدراسة الى التعرف على أثر الحرمان من الوالدين على التكوين النفسي وجدت ان هؤلاء الأطفال تسيطر عليهم مشاعر الحزن والاكتئاب والشعور بالوحدة والانعزال بالإضافة الى عدم الشعور بالأمن والشعور بالتهديد والدونية.

ومن حيث تطور مفهوم الذات اشارت دراسة افديفاAvdeeva (2009) التي هدفت الى الكشف عن تطور مفهوم الذات لدى الأطفال الايتام، اشارت النتائج الى انه يوجد تأخر في تطوير مفهوم الذات وهذا يدل على عدم قدرة الطفل على تطوير حس ذاتي نحو نفسه ونحو الاخرين.

دراسات تناولت الأطفال المسعفين او اللقطاء مثل دراسة سميرة محمد شند (1983) حيث وجدت انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وفي التوافق الشخصي وفي التوافق الاجتماعي بين أطفال المؤسسات اللقطاء وبين أطفال الاسر العادية لصالح أطفال الاسر العادية.

وفي هذا الشأن قامت دراسة أماتو Amato (2001) في الولايات المتحدة الامريكية والتي كان هدفها مراجعة الدراسات السابقة المنشورة في العديد من المجلات المحكمة التي حاولت الكشف عن مستويات مفهوم الذات لدى أبناء المطلقين أشارت النتائج الى ان مستوى مفهوم الذات لدى أبناء اسر المطلقين كانت اقل من مقارنة مع أبناء اسر العائلات العادية.

ومن بين الدراسات التي تناولت أنواع الفقد الثلاثة معا (الطلاق، الموت، الانفصال) نجد دراسة تروجيو(Trocchio) وهي وان كانت لها تأثير في تكوين مفهوم الذات الا انها لا يمكن ان تكون بنفس الدرجة، أظهرت النتائج ان الأطفال الذين فقدوا آباؤهم في اعمار متأخرة أكثر عدوانية وكآبة وجنوحا وسوء التكيف من الأطفال الذين فقدوا اباؤهم في اعمار مبكرة ومتوسطة.

ومن حيث جنس العينة فنجد ان دراسة كل مهدي ضيف الله (2010)، ودراسة مصطفى (1992)، دراسة احسان محمد الدمرداش (1976) فتناولوا دراسة جنس الأطفال الذكور. اما دراسة جيلالي شرين (2009)، وسميرة الكردي (2003) فتناولوا عينة الأطفال من جنس الاناث.

ومن حيث عدد افراد العينة فنجد ان اكبر عينة كانت لدراسة سويني وبريكن "Sweeney&Bracken (2000) حيث احتوت العينة على (815) طفل، تليها كل من دراسة باريش وجيمس James،Barich 1979 و دراسة نبوية لطفي(2000) التي احتوت العينة ما يقارب(400) طفل.

اما الدراسات التي تناولت عينة تقارب او تفوق عدد افرادها (200) فنجد كل من دراسة باستيس وبونية ومورترلامس، Ponnet and Mortelmens، Bastaits (2012) ، سوكو ليفوكا Sokolikova (2009)، سميرة كردي (2000)، محمد أشرف محمد (1994)، دراسة الفضلي (1988)، احسان محمد الدمرداش (1976).

لم نجد دراسة جزائرية على حد علمنا قامت بإعداد برامج ارشادية تهتم وتعنى بهذه الشريحة او بفئة الأطفال من ذوي الاسر المفككة.

من حيث النتائج المتوصل اليها فتقريبا جل الدراسات المعروضة تبين تأثير غياب الاب او الام بسبب الطلاق او الوفاة، او الهجر الى تدني في مفهوم الذات وتكوين مفهوم ذات سالب.

تعتبر هذه الدراسة التي نحن بصدد دراستها امتداد واضافة للدراسات السابقة وقد استفدنا الكثير خاصة من حيث تحديد مشكلة الدراسة الأدوات المستخدمة وكذا الأساليب الإحصائية لمعالجة المعطيات والاهم كيفية بناء برنامج ارشادي.

ركزنا في دراستنا الحالية على بعض المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة المعروضة سابقا، الا اننا وجدنا اننا تناولنا متغير التفكك الاسري بكل ابعاده (طلاق، وفاة، غياب او هجر أحد الوالدين، طفولة مسعفة)، حتى من حيث التقنيات المستخدمة في البرنامج فهي متنوعة وملمة حسب ما يقتضيه الهدف من الجلسة، عكس بعض الدراسات السابقة التي ركزت على بعض التقنيات وتبنيها اما العلاج السلوكي او العلاج المعرفي.

خلاصة: كما تابعنا من خلال هذا الفصل اهم الأسباب والأهمية الكبيرة التي دفعتنا لاختيار هذا البحث مرورا الى الدراسات السابقة التي كانت متنوعة بين عربية واجنبية وبين حديثة وقديمة وكيف استثمرنا هذه الدراسات في تقنين موضوعنا سواء من حيث الأدوات او المنهج او الأساليب الإحصائية المتبعة، لنصل في الأخير لعرض المصطلحات الأساسية لهذا البحث.

الفصـــــــل الثانـــــي

البرامج الارشادية

-تمهيد

II-1- الارشاد الجماعي

II-2-الأصول التاريخية للإرشاد الجماعي

II-3-مناهج الارشاد النفسي.

II-4-اهداف الارشاد الجماعي

II-5-البرنامج الارشادي.

II-6-نظريات وأساليب علم النفس الارشادي.

II-7-االاعتبارات التي يقوم عليها البرنامج الارشادي.

II-8-فوائد البرنامج الإرشادي.

II-9-التخطيط للبرنامج الارشادي.

II-10-تحديد الإجراءات التنظيمية للبرنامج الإرشادي.

II-11-تقييم البرامج الإرشادية.

II-12-طرق و تقنيات الإرشاد الجماعي.

II-13-بعض الدراسات التي تناولت فعالية برنامج ارشادي خاص بمفهوم الذات.

-خلاصة.

تمهيد: سنتطرق في هذا الفصل الى ماهية الارشاد الجماعي وأهميته وأهدافه والاسس التي يقوم عليها، لنلقي الضوء بعدها على البرنامج الارشادي وأهدافه وفوائده وأسسه وأهم الركائز الأساسية التي يقوم عليها، وكذا كيفية التخطيط لهذا البرنامج وهذا بتحديد الإجراءات التنظيمية وكيفية استخدام التقنيات والفنيات من أجل الوصول الى الهدف المنشود.

II –1–الارشادالجماعي

II–1–1–تعريف الارشاد: يشير اللفظ إلى تقديم العون والمساعدة والنصح والتوجيه وتغيير السلوك وتعديله ، وتعليم الفرد أنماطاً سلوكية جديدة ، وتخليصه من العادات السلبية وتوعيته بالأساليب السليمة ، بغية تخليصه مما يعانيه من المشكلات والأزمات ، أو إرشاده إلى الطريق الصواب، وإبعاده عن طريق الضلال أو الغي أو الطغيان أو الفساد والانحراف، أو المعاناة من الأمراض والأزمات النفسية الخفيفة نسبياً . ذلك لأن المشكلات النفسية الصعبة تحتاج إلى العلاج النفسي، ولا يكفي معها الإرشاد (عطية، 2013، ص.12)

وينظر إلى الإرشاد: بصفة عامة على أنه عملية ذات توجيه تعليمي تتم في بيئة اجتماعية، يسعي المرشد المؤهل بالمعرفة والمهارة والخربة إلى مساعدة الآخرين باستخدام طرائق وأساليب ملائمة لحاجاتهم متفقة مع قدراتهم كي يتعلموا أكثر بشأن ذواتهم على نحو أفضل ويدركوها ويتعلموا كيف يضعون هذا المفهوم موضع التنفيذ فيما يتعلق بأهداف تُحدد بشكل واقعي يدركها بوضوح أكثر كي يصبحوا أكثر سعادة وأكثر إنتاجية وأكثر وعياً (الفريخ،2018، ص.12)

وقدعرف بلوتشرBlotcher 1966 الارشاد النفسي بانه عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة، وبهدف بناء وتوضيح أهداف أو قيمة تتعلق مستقبل الفرد المسترشد (الفحل،2014، ص.27)

II–1–2–تعريف الارشاد الجماعي : هو ارشاد عدد من المسترشدين الذين يحسن ان تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة ارشادية او فصل دراسي وتعتبر عملية الارشاد الجماعي عملية تربوية اذ تقوم على أساس موقف تربوي (الداهردي، 2005، ص.407)

معناه تنفيذ الخدمة الإرشادية من خلال مجموعه من الأفراد، أي أنها علاقة إرشاديه بين المرشد ومجموعه من المسترشدين تتم من خلال جلسات جماعية في مكان واحد يشتبهون في نوع المشكلة التي يعانون منها ويعبرون عنها كل حسب وجهة نظره وطريقة تفكيره من واقع رؤيته لها وكيفية معالجتها (عطية، 2013، ص.13)

من هذه التعاريف يمكن ان نستخلص ان الارشاد هي العملية التي يسعى من خلالها المرشد الى مساعدة الاخرين باستخدام تقنيات وفنيات معينة تلائم حاجات المسترشدين بغية تخليصهم مما يعانونه من مشكلات وأزمات.

II-2-الأصول التاريخية للإرشاد او العلاج الجماعي: يدلنا الواقع ان العلاج النفسي الجماعي لم يظهر مرة واحدة وانما جاء نتيجة لاتجاهات متعددة ومتنوعة، ويمكن القول ان المصادر الرئيسية للجماعات العلاجية يمكن تلخيصها في:

أ-الممارسات الاكلينيكية: وهي ما يمارسه الأطباء والمعالجون النفسيون في المراكز العلاجية والمستشفيات.

ب-البحوث التجريبية: التي تهدف الى معرفة سلوك الفرد في الجماعة.

جـ-الاحتياجات الاجتماعية المعملية: ويمثل هذا الاتجاه جماعة العون الذاتي مثل "المدمن المجهول" ففي تلك الجماعات يجلس الافراد الذين تتشابه مشكلاتهم ليناقشوا آلامهم ويدعموا محاولات بعضهم البعض لتصحيح سلوكهم.

د-التوجهات الفلسفية: ويمثل هذا الاتجاه جماعات المواجهة التي قامت على أساس الفلسفة الإنسانية في علم النفس وهي ترجع الى أصول دينية وصوفية تشجع التواصل بين الانا والأخر وترى انه إذا اشترك الفرد بصراحة وامانة مع الاخرين فسينمو الجميع من خلال عملية تحقيق الذات (سعفان،2006، ص.12)

وقد اختلف العلماء حول من هو الشخص الذي بدأ على يديه الارشاد او العلاج النفسي الجماعي، فرأى فريق منهم ان (مسمر) يستحق لقب أبو الارشاد او العلاج الجماعي ورأى فريق اخر ان برات Parrt ومورينو Moreno هما رائدا حركة الارشاد النفسي الجماعي.

وفي الحقيقة كانت بداية الارشاد النفسي الجماعي على يد جوزيف برات(1905) مع مرضى السل، حيث كان ينظم فصولا علاجية للمرضى، وكان برات يلقي على مرضاه بعض المحاضرات ويثير المناقشات بهدف مساعدتهم في التغلب على ما يعتريهم من اكتئاب ورفع روحهم المعنوية، ونظرا لان منهج برات كان يقوم أساسا على الإيحاء فقد سماه السيطرة على التفكير، ثم في العشرينات من هذا القرن اتسع استخدام الارشاد الجماعي ليشمل المرضى العصابين والمدمنين والذين يعانون من التهتهة وكذلك المنحرفين جنسيا، ولقد كانت التطبيقات الأولى له على مرضى العصاب قد ظهرت على يد كودي مارش (1909) Marsh.

وفي الفترة من 1910-1914 ظهر مورينو فادخل السيكو دراما كشكل من اشكال الارشاد الجماعي، وبعد الحرب العالمية الأولى بدأ "لا زل" بإجراء التجارب الجماعية على مرضى الفصام، وفي خلال عقد الثلاثينات ازدهر الارشاد الجماعي مصبوغا بصيغة التحليل النفسي، وفي عام (1930) استخدم سلافسون Slavson الارشاد النفسي الجماعي في ميدان التحليل النفسي، حيث وضع برنامجا جماعيا لعلاج الأطفال المضطربين انفعاليا وفي هذا البرنامج كان يشجع الأطفال على التعبير عن انفعالاتهم من خلال جلسات اللعب.

وفي عام 1934 استخدم بول شيلدر Shilder مفاهيم التحليل النفسي في تجربة للإرشاد او العلاج الجماعي، ثم أسهمت الحرب العالمية الثانية في نمو حركة الارشاد او العلاج الجماعي بعد ان تزايد عدد العملاء الذين يحتاجون الى علاج نفسي اثناء الحرب وبعدها مباشرة وبخاصة المرضى في صفوف الجيش وكان يتم في جلسات جماعية، ومع نهاية الحرب أصبح الارشاد النفسي الجماعي واسع الانتشار، وقدمت كل مدارس العلاج بالتحليل النفسي التي تنتمي الى فرويد، وهوربي، وسولفيان مساهمتها في الارشاد والعلاج النفسي الجماعي، ولم يكن روجرز صاحب نظرية الارشاد الممركز حول الشخص في بداية امره مهتما له ولكن سرعان ما اخذ به في طريقته للإرشاد والعلاج النفسي.

وفي الستينات انتشرت حركات الارشاد والعلاج الجماعي فظهرت جماعات التدريب، وجماعة المواجهة، وجماعات التدريب المنظم على العلاقات الإنسانية، كما ظهرت حركة

الإمكانيات الإنسانية في أواخر الستينات والتي ارتبطت بما يسمى تيار علم النفس الإنساني والتي ضمت روجرز وماسلو Maslow وغيرهم.

اما الان فهناك اهتمام كبير بالإرشاد الجماعي سواء من البحث العلمي او التطبيق او الممارسة العلمية، ويعكس هذا الاهتمام صدور الكثير من الكتب والمقالات، وعقد المؤتمرات الدولية وتطبيقه في العيادات ومراكز الارشاد في المدارس وغيرها. (حسين، 2015، ص. 227)

II-2-1-اهمية الارشاد الجماعي : ولعل أهمية الإرشاد الجماعي نابع من أهمية الجماعة في حياة الإنسان وذلك في إشباع حاجاته واهتماماته ورغباته وميوله، وفي تنمية مهاراته وخبراته، وتحقيق أهدافه الشخصية ونموه النفسي والاجتماعي، وفي تحسين أدائه الاجتماعي، وفي تشكيل اتجاهاته وقيمه ومبادئه، وفي ضبط سلوكياته. (عطية،2013، ص.14)

مما سبق يمكن القول ان الارشاد او العلاج الجماعي ظهر نتيجة اتجاهات متعددة، لكن بداياته كانت على يد جوزيف برات الذي استخدم تقنية الارشاد الجماعي والمناقشة، ليأتي بعدها مورينو الذي ادخل تقنية السيكو دراما في العلاج الجماعي لتتعدد بعدها العديد من التقنيات كأسلوب التحليل النفسي، والان أصبح الاهتمام كبيرا بالإرشاد الجماعي في تطبيقه في الحياة والممارسة العلمية، فالإرشاد الجماعي له أهمية كبيرة لأنه يعمل على اشباع حاجات الفرد المتنوعة.

II-3-مناهج الارشاد النفسي : يعتمد الارشاد والتوجيه النفسي في تحقيق أهدافه على ثلاثة مناهج هي :

II-3-1-المنهج النمائي (التنموي): ويهدف الى تنمية قدرات الافراد العاديين لزيادة كفاءتهم في موضوعات عديدة قد تكون نفسية او تحصيلية، او مهنية، او عاطفية، او انفعالية، او اجتماعية، ويركز المنهج الإنمائي على رعاية وتوجيه النمو السليم والارتقاء بسلوك الفرد الى اقصى درجة ممكنة من النجاح. (جودت، سعيد،2004، ص.22)

كما يهدف هذا المنهج الى التعرف على خصائص النمو ومطالبه في كل مرحلة يمر فيها الفرد، ويقوم بتقديم الخدمات الارشادية التي تلبي احتياجات كل مرحلة من مراحل النمو،

ويتم ذلك من خلال فهم وتقبل الذات وتكوين مفهوم ذات إيجابي، وتحديد اهداف واقعية وسليمة للحياة. (المشاقبة،2007، ص.44)

II-3-2-المنهج الوقائي : يسمى هذا المنهج بمنهج التحصين immunity ضد المشكلات والاضطرابات والامراض النفسية ولاجتماعية، ويهتم هذا المنهج بالأسوياء والاصحاء قبل اهتمامه بالمرضى وذلك ليلقي هؤلاء الافراد والجماعات من الوقوع في مشكلات من المتوقع ان يقعوا بها. وذلك من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات كما يعلمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها وتلافي حدوثها. (جودت، سعيد،2004، ص. 23)

II-3-3-المنهج العلاجي: يهتم هذا المنهج بالعمل مع الافراد والجماعات لعلاج المشكلات التي تواجههم، ويمكن ان يشتمل التدخل العلاجي، على الارشاد او العلاج النفسي الفردي او الجمعي، كما يشتمل على التدخل في الازمات(المشاقبة،2007، ص.45) ويصعب أحيانا على الدارس او المرشد ان يتنبأ بحدوث بعض المشكلات او الاضطرابات لدى الفرد، الامر الذي يكون قد استنفد دور المساعدة الوقائية في التعامل معها من اجل تلافيها ومن هنا يأتي الدور العلاجي للتوجيه والإرشاد النفسي ويمكن الفرد من التخلص من الاضطرابات التي يواجهها حتى يتمكن من استعادة حالة التوافق النفسي لديه.(جودت، سعيد،2004، ص. 23)

II-4-اهداف الارشاد الجماعي: يسعى الارشاد الجماعي لتعليم أعضاء المجموعة مهارات الاتصال والتواصل وتعليمهم طرق حل المشكلات وتعديل سلوكاتهم المختلفة بطريقة غير مباشرة ومساعدتهم على التكيف مع الرفاق وافراد الاسرة وافراد المجتمع ويعلمهم طرق التفاعل الاجتماعي والتعاون واحترام الاخرين والالتزام بأخلاقيات الجماعة ومن ابرز أهدافه ما يلي:

-خلق جو يحقق فيه الأعضاء الانتماء.

-مساهمة المجموعة لتطوير الشخصية.

-استكشاف الشخصية والتغذية الراجعة.

-اتخاد القرار.

-المسؤولية اتجاه الاخرين. (العزة،2010، ص.22)

يختلف المتخصصون حول مفهوم البرنامج باختلاف استخدامه في أغراض متعددة، حيث يختلفون حول ما يطلق عليه البرنامج أو المنهج، ويستخدم البعض هاتين الكلمتين وكأنهما مترادفتان، ويرجع ذلك إلى ارتباطهما الوثيق بعمل التلميذ اليومي، وعمل المعلم وكذا التلازم بينها في الموقف الدراسي.

ومما لا شك فيه ان أي برنامج ارشادي يتألف من مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة والتي ترمي الى تحقيق اهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها وبحيث تصبح في النهاية مترابطة معا وتؤدي الى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة والمعارف السلبية لدى الافراد واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة وأفكار واتجاهات أكثر إيجابية مما يترتب عليه تحقيق التوافق النفسي لدى المشاركين في البرنامج الارشادي.

II-4-1-اهم الأسس التي يقوم عليها الارشاد الجماعي : يقوم الارشاد الجماعي على أسس أهمها :

-رغم وجود فروق فردية بين الافراد الا ان هناك تشابه بينهم في بعض سمات الشخصية وفي بعض المشكلات، وفي بعض الحاجات.

-الفرد لا يعيش بمفرده دائما ولكن هو في حاجة الى جماعة يعيش معها ويؤثر ويتأثر بها.

-توجد حاجات لا يمكن اشباعها الا من خلال الجماعة مثل: الحاجة الى الامن والتقدير الاجتماعي والنجاح، والتقبل والانتماء (سعفان،2010، ص. 182)

-ان الاضطرابات النفسية هي من اهم أسباب العزلة الاجتماعية.

-ان الحياة بصورة عامة تهتم في عصرنا في العمل على شكل جماعات وهذا يتطلب ان تمارس أساليب التواصل الاجتماعي السوي وهذا يكسبها مهارات التعامل مع الجماعة. (الداهردي،2005، ص.409)

-يعتبر تحقيق التوافق الاجتماعي هدفا هاما من اهداف الارشاد النفسي (جودت، السعيد،2004، ص.109).

II-4-2-مجال ارشاد الأطفال: هو عملية مساعدة الأطفال عبر برامج نمائية ووقائية وعلاجية لرعاية نموهم السليم نفسيا وعقليا وتربويا واجتماعيا، وتحقيق التوازن بين خصائص النمو ومتطلباته، ومساعدتهم في التعرف على امكاناتهم وقدراتهم، وحل مشكلاتهم التي

يواجهونها في كل مرحلة نمائية، من اجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتحقيق الصحة النفسية(المشاقبة،2008، ص.196).

وهنا يكون علاج الأطفال جماعيا بان يقوم الأطفال بممارسة نشاط معين في اندية معينة، ويحسب الأطفال ان الامر مجرد تسلية، بينما يعلم المعالج وحده انها للعلاج النفسي. وعادة ما يكون هؤلاء الأطفال من مختلف الحالات ففيهم المخرب والمنطوي والمتأخر في الدراسة وغير ذلك، وقد تكون الجلسات الأولى صعبة لان الأطفال يظهرون السلبية، ولكن بعد ان يرى الأطفال ان المعالج يساعدهم فانهم يبدؤون في الانخراط في الأنشطة اليدوية. ثم يبدؤون في حل المشاكل التي تواجههم. ويطلب المعالج من الأطفال ممارسة الفنون فمن خلال الرسوم يمكن الوصول الى لاوعي الطفل وذلك لان الفن هو نوع من أنواع التعبير عن الذات. (طارق،2007، ص.106)

اذن الارشاد الجماعي مهم لأنه يصل الى أكبر عدد من المسترشدين وهذا ما يوفر الوقت والجهد للمرشد النفسي، كما انه يعمل على مساعدة الأطفال والذين يعتبرون في مرحلة نمائية متغيرة بتغير المرحلة التي يمرون بها فهو يساعدهم على التعرف على امكانياتهم والقدرة على حل مشكلاتهم، ومن الأسس العامة التي يقوم عليها الارشاد الجماعي هي أسس نفسية واجتماعية أهمها ان الانسان كائن اجتماعي ولديه حاجات تقتضي عليه اشباعها في إطار الجماعة مثل التقدير والامن والمكانة الاجتماعية والشعور بالانتماء وغيرها، حيث نعتمد في العصر الحاضر على العمل في جماعات، وتتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي السوي واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة.

II-5-البرنامج الارشادي :

يعرف البرنامج الارشادي: بأنه خطة محددة ودقيقة تشمل مجموعة من الأنشطة والمواقف والخبرات المترابطة والمتكاملة بهدف تنمية الأفراد الذين أُعد البرنامج من أجلهم، وإكسابهم مهارات معينة تتناسب وطبيعة نموهم :الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، والنفسي وتشمل هذه الخطة أسلوب التنفيذ وأدوات التقييم والمدة الزمنية اللازمة للتطبيق (الفريخ، 2018، ص.11)

وتعرف سعدية بهادر 1987 البرنامج هو جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والمواقف والزيارات والرحلات التي يقوم بها الطفل في الانتقال التدريبي من دائرة الذات الى الخارج ولهذا يجب ان تبدأ الخبرة من خبرة ينبثق منها العديد من المفاهيم الأساسية التي تعرف الطفل بذاته. (حسين،2015، ص.282)

ويعرف كذلك: على انه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في اساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الارشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والانشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم واكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم الى تحقيق التوافق وتساعدهم على مشكلاتهم النفسية (العاسمي،2012، ص.28).

وهو بيان عن الموقف وتحديد المشكلات النفسية وتحديد الأهداف المنشودة ثم حصر المواد المتاحة، ووضع خطة عمل يمكن من خلال تنفيذها التغلب على هذه المشاكل وتحقيق الأهداف (النمو السوي داخل المدرسة وخارجها) في أقصر وقت وبأقل جهد وتكاليف ممكنة (جودت، سعيد،2016، ص.239)

II-6-نظريات وأساليب علم النفس الارشادي :

II-6-1-علم النفس الارشادي والنظرية السلوكية: اكد أصحاب النظرية السلوكية ومنهم دولار ميلر ان هناك افتراضات أساسية هي ان الفرد حيادي ويعزى سلوكه الى البيئة(التعليم) وان هناك مؤشرات للشخصية موضحا أسباب القلق والاضطراب النفسي كما امدت النظرية على اهداف الارشاد وتعليم سلوكيات مرغوبة والتخلص من السلوكيات غير المرغوبة وتطرقت النظرية الى أساليب عديدة منها: العلاج النفسي السلوكي، التعزيز الإيجابي المشروط، الأساليب والإجراءات العلاجية. ومن بين الأساليب القائمة على أساس الاشراط الكلاسيكي: التعزيز، العقاب، الإطفاء، الاسترخاء...الخ (الداهردي،2005، ص.499). ودور المرشد هنا تعليم المسترشد سلوكات جديدة مرغوب فيها بدلا من السلوكات القديمة التي كانت لديه وكانت غير مرغوبة وهو يعتمد الدراسة العلمية بمراقبة السلوك والظروف التي يحدث فيها من مكان وزمان والأسباب التي تؤدي اليه، ويقوم المرشد بتعزيز السلوكات المرغوبة لضمان تكرارها، ويتجاهل السلوكات غير المرغوبة تمهيدا لإطفائها او امحائها معتمدا

في ذلك على برامج تعديل السلوك السابقة الذكر، ويحاول المرشد ان يتحكم في الظروف البيئية المسؤولة عن المتاعب لدى المسترشد (جودت، سعيد،2004، ص.42)

II-6-2-علم النفس الارشادي ونظرية التحليل النفسي: صاحب هذه النظرية فرويد حيث عبرت هذه النظرية عن افتراضات أساسية هي ان الفرد كائن حيواني توجه حاجاته البيولوجية ودوافعه الجنسية والعدوانية وتؤكد هذه النظرية على بناء الشخصية وتكويناتها الهو والانا والانا الأعلى وأكدت هذه النظرية على أسباب القلق والاضطرابات وعبرت عن اهداف الارشاد النفسي في ربط الماضي بالحاضر وإعادة بناء الشخصية وحل الصراع ومن بين اساليبها: التداعي الحر، التنفيس الانفعالي، العلاج النفسي التبصيري....الخ (الداهردي،2005، ص.514).وهدف العلاج الفرويدي هو تحويل المشاعر اللاشعورية الى شعورية لزيادة الوعي بها ولتحرير المريض من الصراعات التي يعيشها، وتخليصه من الحيل الدفاعية والكبت، ولتقوية الجانب الشعوري لدى الفرد وجعله واقعيا ومساعدته على النمو(جودت، السعيد،2005، ص.47) وبعد ان يتم ذلك يصبح العميل اكثر سيطرة على حياته وبالتالي يصبح لديه القدرة على اتخاذ القرار وممارسة ذاته بشكل واع وهذا ماأطلق عليه فرويد في إعادة تنظيم الشخصية، وقد أشار لويس الى بعض الأسباب التي تجعل العلاج اكثر فعالية وذلك من خلال التقليل من القوى الرادعة والتقليل من احتياجات الطفل وزيادة القدرة على تحمل المسؤولية والنجاح في الزواج والعلاقات الاجتماعية والشعور بالسعادة وإزالة الاعراض المرضية عن طريق جعل المشاعر اللاشعورية شعورية(الزيود،2008، ص.41)

II-6-3- علم النفس الارشادي ونظرية الجشتالت:اكدت هذه النظرية وصاحبها "بيرلز" على ان الشعار الأساسي في العلاج الجشتالتي هو (انا وانت)(هنا والان) وأكدت ان هناك ربط بين الماضي والمستقبل والشخص العصابي ليست لديه مشكلة في الماضي وان لديه مشكلة الان والماضي يؤثر في السلوك ومن اساليبها: الوعي بـ هنا-الان، استخدام الدراما والعمل الخيالي، الواجبات المنزلية....الخ (الداهردي،2005، ص.517) ويجب ان يكون المعالج الجشطالتي متمرسا لطرق من العلاج المختلفة ولديه المام بمفاهيم وقواعد النظرية، متخصص في العلاج لأنه لا يستطيع ممارسة العلاج الا من كان متمرسا، والمعالج عضو فعال وبدونه لا تتم العملية العلاجية كما عليه ان يشارك العميل المشاعر والعواطف وان يكون

حساسا وليده المهارة في الاتصال الغير لفظي وعليه ان يقرر الطرق المستخدمة في الجلسة العلاجية ويوزع الأدوار ويصمم الألعاب والتمارين التي تساعد على الاستمرار في المشاركة (الزيود،2008، ص. 231)

II–6–4– علم النفس الارشادي والنظرية العقلانية–الانفعالية: اكدت هذه النظرية على ان الفرد قادر على حل المشكلات عن طريق تعلم التفكير العقلاني والمنطقي وعبرت عن الشخصية في نموذج A.B.C وعبرت عن أسباب القلق والاضطرابات من حيث الأفكار اللاعقلانية ومن اهداف الارشاد فيها هو تخفيض القلق وابدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية ومن اساليبها: الطرق المعرفية، استراتيجية الهجوم، الأساليب الانفعالية...الخ(الداهردي،2005، ص.523)

ودور المرشد هنا هو اقناع المسترشد بانه المسؤول عن مشكلاته وطريقة تفكيره وتحديقه الداخلي في نفسه وان الاحداث الخارجية ليست هي المسؤولة عنها، كذلك استبدال الأفكار المنطقية لدي المسترشد بأفكار عقلانية، ودور المرشد هو دور المعلم وان على المرشد إعادة بناء البناءات المعرفية المنطقية لديه ومن ثم تغيير حديثه الداخلي (جودت،السعيد،2004، ص.51) وقد ساهمت هذه النظرية في علم النفس فقد اكدت ووضحت العلاقة بين التفكير والعاطفة(الانفعالات)،وتأكيدها على الوسائل العلاجية المتكاملة التي تتضمن الادراك(المعرفة) والسلوك والعواطف، تأكيدها على ان الحوادث الماضية ليس هي التي تسبب الانفعالات للشخص، وكذا اسلوبها التعليمي الوقائي في العلاج(الزيود،2008، ص.270)

II–6–5–علم النفس الارشادي والنظرية الواقعية: العلاج الواقعي هو احد الاتجاهات الحديثة في الارشاد، ويعد من الاتجاهات العقلانية، طور من قبل "وليم جلاسر" ومن اهداف الارشاد في هذه النظرية اشباع الحاجات وتحمل المسؤولية ولها أساليب عديدة حيث لم يذكر "جلاسلا" كثيرا عن التكنيكات والاقتراحات التي قدمها ترتبط بالمبادئ الثمانية في عملية الارشاد وهي: الاندماج، التركيز على الحاضر، التركيز على السلوك اكثر من التركيز على المشاعر، تقييم السلوك، التخطيط للسلوك المسؤول، الالتزام، عدم استخدام العقاب(الداهردي،2005، ص.527)

ان الارشاد الواقعي هو عملية تعلم تؤكد الحوار المنطقي بين العملاء والمرشد ذو أسلوب تعليمي تماما فهو يسأل أسئلة كثيرة عن الحياة الحالية للعميل، وتركز الأسئلة على الوصول بالعميل الى وعي أكبر عن سلوكه وذلك بالقيام بالحكم القيمي على ذلك السلوك، ومن ثم التخطيط لسلوك أكثر مسؤولية، ان المرشدين الواقعيين نشيطون في مجالات أخرى فهم مثلا لا يترددون على اشغال العملاء في محادثات ممتعة مثيرة تبدو ذات علاقة بالمعالجة وستخدمون النكتة وحتى النقاش الحاد (الزيود،2008، ص.368)

II-6-6-علم النفس الارشادي ونظرية تحقيق الذات : تعد طريقة تركيبية، وقد بدأ **"ايفيريت شوستروم (1986)** الكتابة عن العلاج بتحقيق الذات وطوره **لورانس برامر وشوستروم(1977)** موقفين فيها بين مدارس اربع هي : الظاهرياتية، السلوكية، الإنسانية، التحليلية. ويعد المحور الأساسي والرئيسي في العلاج هو الوعي النامي والمتقدم نحو تحقيق الذات، ومن بين فنيات هذه النظرية: العيش هنا الان، الثقة بالنفس، المسؤولية، الاستعداد. الخ(الداهردي،2005، ص.542)

II-6-7-علم النفس الارشادي ونظرية الذات لكارل روجرز: صاحب هذه النظرية كارل روجرز وعبرت هذه النظرية عن افتراضات أساسية ان الانسان عقلاني واجتماعي وهو قادر على حل مشكلاته بنفسه وعبرت على ان الذات هو جوهر الشخصية وان أسباب القلق هو عدم المطابقة بين الذات الواقعية والمثالية وتغيير طريقة ادراك الفرد للحدث اما الأساليب الارشادية فيها هي: التشخيص(وعدم التشخيص)، التفسير(عدم التفسير)، عدم تقديم النصح، عدم تقديم الطمأنينة...الخ(الداهردي،2005، ص.549) ودور المرشد في هذه النظرية لا يفرض المرشد حلولا على المسترشد نابعة من عالم خبرته متجاهلا خبرات المسترشد واتجاهاته وقيمة وعاداته وتقاليده ومعارفه، وانما يبصره بطبيعة المشكلات التي يواجهها ويطرح المرشد و المسترشد حلولا وبدائل مناسبة لحلها يختار المسترشد ما يناسبه منها، والمرشد يحاول ان يساعد المسترشد على قبول الصراعات التي يعاني منها على انها جزء من الذات ويحاول ان يساعده على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن ذاته وان يطابق بين ذاته المدركة والاجتماعية والمثالية(جودت، السعيد،2004، ص.ص38-37)

تلعب نظريات الارشاد دوراً هاما في العملية الارشادية، فهي تعمل على مدنا بفهم ملائم عن الطبيعة الإنسانية، وكذا فهم السلوك السوي والسلوك المضطرب وأساس اضطرابه، كما تمنحنا طرقاً وأساليب لتعديل السلوك المضطرب وعلاجه، والتنبؤ بإمكانية علاجه.

II-7-الاعتبارات التي يقوم عليها البرنامج الارشادي : عند تصميم وبناء البرنامج الارشادي لابد وان يؤخذ في الحسبان الاعتبارات التالية وذلك لضمان ونجاح فاعلية البرنامج الارشادي وهي :

أ-العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها حيث ان البرنامج الارشادي الذي يصلح تطبيقه على الأطفال لا يمكن استخدامه مع المراهقين او الراشدين وذلك لاختلاف العمر الزمني لكل منهما واختلاف خصائص النمو لكل مرحلة نمائية عن الأخرى.

ب-ضرورة مراعاة مطالب النمو تبعا لمراحل النمو التي يمر بها الافراد المشاركين في البرنامج حيث ان كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة لها مهام ومطالب تميزها عن غيرها.

ج-مراعاة الفروق بين الجنسين.

د-نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المشاركين في البرنامج.

هـ-ان يكون البرنامج واقعيا وفي حدود الإمكانات المتاحة والممكنة (حسين،2015، ص.284)

II-7-1-تشكيل الجماعة الارشادية : تتشكل الجماعة الارشادية في ضوء عدة متغيرات مثل الحجم، والسن، والذكاء، ونوع الاعراض والجنس ونشير الى كل متغير على حدة.

II-7-1-1-حجم الجماعة: يجد فريق من العلماء وخاصة الذين يتبعون مناهج العلاج التحليلي الا يزيد حجم الجماعة عن خمسة أعضاء ، فالجماعة الكبيرة العدد تكون نشطة ومرتفعة والحيوية بحيث يصعب على المعالج ان يلاحظ نشاط كل الأطفال ويستجيب لكل طفل في ضوء ديناميات شخصية، وفريق اخر من العلماء يرى انه من الممكن ان يتراوح عدد أعضاء الجماعة ما بين ستة وثمانية أطفال. كما يرى علماء اخرون ان عد أعضاء الجماعة يمكن ان يزيد عن ذلك عند توفر عدة شروط مثل: وجود مكان مناسب للأعضاء،

والتجانس بين الأعضاء، وعموما فان المعالج المبتدئ ينبغي الا يشكل جماعة بأكثر من ثلاثة أعضاء.

II-7-1-2-سن الأعضاء: يرى بعض المعالجين أمثال "اكسلين" (Axline،1969) انه من الاوفق ان تضم الجماعة أطفالا في اعمار متفاوتة بحيث يتسع مدى العمر بين الأعضاء، وهذا الاتجاه يتمشى مع نظرة "اكسلين" العلاجية التي تتسم بعدم التزمت والبعد عن الأسلوب التقليدي في تشكيل الجماعات ، فالجماعة التي تضم مختلف الاعمار تكون طبيعية بصورة اكثر من الجماعة التي تقتصر على عمر زمني واحد. والبعض الاخر من العلماء-أمثال **جينوت وماكلاي** (Ginot.H.1961 and Macldy.D.1970) يؤكد على أهمية العمر الزمني في تشكيل الجماعة بحيث يفضل ان يكون هناك تقارب بين الأعضاء، والا يزيد الاختلاف عن سنة واحدة، والى جانب هذين الرأيين فهناك بعض الاعتبارات المتعلقة بشخصية الطفل والتي تتطلب شيئا من المرونة عند تشكيل الجماعة.

II-7-1-3-مستويات الذكاء: يكاد يتفق معظم الباحثين على ان تفاوت الذكاء بين الأطفال الصغار في الجماعة لا يشكل خطورة كما هو الحال بالنسبة للبالغين، ان الأطفال ذوي الدرجات المختلفة في الذكاء يعبرون عن مشاكلهم بصورة تخلو من التفاوت الكبير.اما الأطفال المتخلفين عقليا بصورة واضحة والشواذ في المنظر وفي اللهجة الكلامية فيتجه الرأي بان تشكل لهم جماعات متجانسة، كذلك فالطفل المنسحب السلبي التابع لا يصح وضعه في جماعة من أصحاب الذكاء العالي"جينوت"، ولهذا السبب يميل بعض المعالجين(ماكلاي) الى تجانس ذكاء أعضاء الجماعة حتى لا يعوق الأطفال الاذكياء تفاعل من هم دونهم في الذكاء.(سعفان، 2010، ص.184)

II-7-1-4-نوعية الاعراض : يتجه بعض المعالجين أصحاب فكرة التجانس أمثال "ماكلاي" الى ضرورة تشابه اعراض أعضاء الجماعة، الامر الذي يمنع ظهور مشكلات جديدية ناشئة عن اختلاف نمط الشخصيات وأساليب التعبير خلال الجلسة.

ويرى "جينوت" ان تشمل الجماعة أطفالا من اعراض غير متشابهة حتى يتسنى لكل عضو ان يرتبط ويتوحد بشخصيات مختلفة عن نمط شخصيته وحتى يمكن ان تصحح التوحدات الخاطئة. واختلاف الاعراض يعطي الأطفال فرصا للتعاون مع شخصيات مختلفة

عنهم وأحيانا ماتكون مكملة لشخصياتهم، فالولد المخنث يحتاج لان يتوحد برفيق لعب على درجة عالية من الذكورة، ومن ناحية أخرى هناك أطفال ينبغي ان تخصص لهم جماعات متجانسة مع اعراضهم، فالأحداث الجانحين لا ينبغي وضعهم مع العصابين على سبيل المثال.

II-7-1-5-جنس الأعضاء: يميل غالبية الباحثين الى ان تكون الجماعات خليطا من الجنسين في مراحل الطفولة ومن جنس واحد في مرحلة الكمون، وهذا اتجاه يتمشى مع أنظمة المجتمع، ففي مراحل الطفولة الأولى لا تتضح الفروق الجنسية تماما فالأولاد والبنات يلعبون سويا في مدارس الحضانة، كما اهم يشتركون في استخدام دورات المياه وأماكن النوم، اما في مرحلة الكمون فالفروق بين الجنسين تصبح مؤكدة، فداخل المدرسة وخلال الأنشطة المختلفة يشجع كل من الجنسن على تنمية اهتمامات مختلفة، وعلى الكشف على نماذج متنوعة من مستويات الطموح، ومن امثلة ذلك: يفضل البنون على ان يحصلوا على الأنشطة الذكرية بصورها العديدة، وفي المقابل تفضل البنات الأنشطة الانثوية المقبلوة في المجتمع.اما بالنسبة لمرحلة المراهقة فتشير خبرة بعض المعالجين الى صعوبة العلاج الجماعي لهم بشكل عام، ويرى هؤلاء انه من الأفضل عدم تشكيل جماعة من المراهقين تضم الجنسين، لان التقارب بينهم (خاصة المضطربين منهم) يثير مشكلات من الصعب مواجهتها فيما بعد.(سعفان، 2010، ص.186)

II-7-2-الركائز الاساسية في بناء برنامج ارشادي: من اهم الركائز التي يستند اليها البرنامج الارشادي النفسي على وجه العموم من اجل نجاحه وتحقيق الفائدة المرجوة منه لدى الافراد المحتاجين اليه ما يلي:

اولا الركيزة النفسية: وتشمل الاهتمام بشخصية المسترشد ككل دون التركيز على جانب معين او محدد في شخصيته او قدراته، ومع التركيز على الاهتمام بالفروق الفردية بين المسترشدين وفي ضوئها يتم تصنيفهم ووضعهم في المواقف الملائمة، مع الاهتمام بقياس مستوى النضج وما يواكبه من عوامل تساعد المسترشدين على تعلم الخبرات بسهولة ومرونة وفهم.

ثانيا الركيزة التربوية: ان اهم العناصر التربوية التي تراعى تنفيذ البرنامج الارشادي في المؤسسة التربوية ما يلي:

-ان لا يخرج هدف البرنامج الارشادي عن الإطار التربوي العام الذي تدعمه المؤسسة التربوية او الصحية.

-اعتبار جميع الافراد(المسترشدين)المشتركين في البرنامج على درجة من السواء تمكنهم من الاستمرار في تلقي البرنامج وما يتضمنه من خبرات ومهارات.

-التكامل والتفاعل في اعداد وتنفيذ البرنامج الارشادي بين جميع العاملين في المؤسسة التربوية واولياء الامور وجميع المؤسسات والهيئات المعنية.

ثالثا الركيزة الادارية: يعتمد البرنامج الارشادي على مجموعة من الاسس الادارية التي تحقق العوامل التالية:

-تهيئة المناخ الاداري السليم المعتمد على الامكانيات المخططة بشكل دقيق وفق ادارة سليمة، تعمل على متابعة وتنفيذ البرامج بكل مايتطلبه من مكان وادوات ووسائل ووقت.

-المتابعة الواعية التي تعمل على مدى فاعلية البرنامج الارشادي، وكيفية تحقيق البرنامج ودوره، والى أي حد يمكن ان يحقق الهدف المنشود (العاسمي،2012، ص ص.42-43)

عندما نقوم ببناء أي برنامج ارشادي لابد ان نأخذ في الحسبان عدة اعتبارات حتى نعمل على تجانس العينة ومن بين هذه الاعتبارات السن، والجنس، ومستوى الذكاء، والاعراض التي تعاني منها افراد المجموعة الارشادية، ولنجاح البرنامج الارشادي يجب ان يرتكز على مجموعة من الركائز وهي الركيزة النفسية والتربوية والإدارية حتى يحدث تكامل وتفاعل في تنفيذ البرنامج.

II-8-فوائد البرنامج الارشادي :

-يعد البرنامج الارشادي والعلاجي مفيدا للمرشد والمسترشد وذلك لتبيان جدواه بعد الانتهاء من تطبيقه، ومعرفة الاثر الذي احدثه في سلوك المسترشد فكريا ونفسيا واجتماعيا، لان أي برنامج لا يسعى لتحقيق التوازن المطلوب لدى المسترشد يعد غير فعال في نظر

العديد من مصممي البرامج، وينبغي ان يعاد النظر فيه وبالعوامل والاسباب التي لم يتناولها البرنامج بالتعديل والتغيير المطلوب لدى العميل.

يساعد البرنامج الار شادي المرشدين والمعالجين على تحليل اليات عمل التدخل الارشادي بأشكالها المختلفة، وتقويمها باستمرار، وتعديل ما يلزم تعديله من تلك الاجراءات التنفيذية لتطبيق البرنامج على العينة المستهدفة حتى يتناسب ويتوافق مع اهداف المسترشد المرحلية والنهائية. (العاسمي،2012، ص.35)

في البرنامج الارشادي المنظم، يعي القائمون على عملية الارشاد الفرائد المنوطة باشتراكهم فيه كمجموعة متعاونة، مستعدة للقيام بالتخطيط اللازم لتطوير البرامج باستمرار. البرنامج المنظم للإرشاد يمكن الطلبة من تلقي برنامجا متوازنا في عملية الارشاد، دون ان يطغى نشاط من النشاطات او مجال من المجالات على اخر (المشاقبة،2008، ص.292)

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

يسهل البرنامج الارشادي والعلاجي المعد بإتقان في توضيح المشكلات التي يعاني منها المسترشد، واساليب التدخل الارشادي التي يقوم بها المرشد بتنفيذها خلال الجلسات الارشادية.

اضافة الى ما سبق فان فوائد بناء وتصميم البرامج الارشادية والعلاجية تكمن في اهمية حل المشكلات اولا بأول حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور عندما لا تجد الحلول المناسبة في الوقت المناسب. لذلك فالبرامج الارشادية والعلاجية على سبيل المثال تعتمد بشكل لا يحتمل الشك في اعدادها على منهجية علمية قائمة على المناهج التجريبية والاكلينيكية لعلم النفس الارشاد والعلاجي.

II-8-1-اهداف البرامج الارشادية : على العموم تسعى البرامج الارشادية الى تحقيق الاهداف التالية :

أولا: -تسهيل عملية تغيير السلوك المستهدف: حيث تتفق معظم النظريات على أن الهدف من البرامج الإرشادية هو الوصول إلى تغيير في السلوك مما يتيح للمسترشد أن يحيا حياة أكثر إنتاجية ورضا، على النحو الذي يحدده هو نفسه ويرتضيه منه المجتمع.

ثانيا: زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف الضاغطة :تعتري الإنسان مجموعة من الصعوبات أثناء نموه، وقليل منا هم الذين لا يواجهون مشكلات، ومواجهة المواقف الضاغطة ومواقف المشكلات تحتاج إلى مهارات تعرف بمهارات المواجهة أو التعامل مع المواقف حتى لا يستسلم الفرد للضغوط الشديدة الواقعة عليه وينتهي إلى سوء التوافق، وتهتم البرامج الإرشادية بمساعدة المسترشدين على تنمية هذه المهارات (الفريخ، 2018، ص.14).

ثالثا: -معرفة الذات: تهدف البرامج الارشادية الى مساعدة المسترشد في فهم نفسه، وادراكها بموضوعية ومن ذون تحيز، وذلك لمواجهة نقاط الضعف في الذات بشجاعة وحملها على التغيير الايجابي.

رابعا: -تحقيق الصحة النفسية: ويعني ذلك تصالح المسترشد بين ذاته وخبراته بطريقة ينتج عنها الشعور بالرضا والسعادة في تفاعله مع البيئة المحيطة به في ضوء شخصية متكاملة ومنسقة. (العاسمي، 2012، ص.38)

خامسا: -تحسين العلاقات الشخصية :إن معظم حياة الإنسان يقضيها في تفاعلات مع الآخرين، وقد تكون مشكلات بعض المس رشدين كامنة في علاقاتهم بالآخرين، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض صورة الذات لدى الفرد نفسه مما يجعله يتصرف باندفاعية في علاقاته، أو قد يرجع ذلك إلى نقص في المهارات الاجتماعية، سواء كانت العلاقات في إطار العمل أو الأسرة أو في المدرسة أو البيئة، فإن المرشد يهدف في عمله على تحسين نوعية حياته بأن يصبح أكثر فاعلية في علاقاته الشخصية.

سادسا: -المساعدة على تنمية طاقات المسترشد: تهدف البرامج الإرشادية إلى توفير الفرص للمسترشدين لينمُّوا طاقاتهم وإمكاناتهم عن طريق استخدام قدراتهم وميولهم لأقصي قدر ممكن، ويمكن النظر لهذا الهدف على أنه يحسن من الفاعلية الشخصية، ويعمل المرشدون على مساعدة المسترشدين على أن يتعلموا كيف يتغلبون على السلوكيات المتطرفة مثل

التدخين أو التغلب على الخجل والاكتئاب أو السلوك الاستهلاكي السلبي وغيرها (الفريخ، 2018، ص.14).

سابعا: -تحقيق التوافق الشخصي والنفسي والاجتماعي والأكاديمي والمهني: فجميع برامج الارشاد النفسي تسعى الى تحقيق هدف ما لدى المسترشد

ثامنا: -تحقيق الذات: يعد تحقيق الذات هدفا أسمى يسعى المرشد النفسي لتحقيقه. (العاسمي، 2012، ص.38)

تاسعا: -الاسهام في اجراء البحوث والدراسات حول مختلف المشكلات على سبيل المثال مشكلة التسرب وكثرة الغياب وتدني نسب النجاح في المدرسة...الخ

عاشرا: -العمل على توعية المجتمع المدرسي (التلميذ، المدرس، المدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والارشاد النفسي ودوره في التربية والتعليم (موسى،2016، ص.7)

وقد صاغ كوريCorey ، 1982عددا من الاهداف التي يسعى الارشاد الجمعي الى تحقيقها في العملية الارشادية:

-أن يتوسع نمو الفرد اجتماعياً وانفعاليا

-إعطاء الأفراد فرصة كبيرة لاختبار مشاعرهم بطريقة ودية وبجو مفتوح.

-تعلم كيفية الثقة بالنفس وبالآخرين

- زيادة معرفة الذات

- معرفة الحاجات والمشكلات المشتركة لدى اعضاء الجماعة

- زيادة تقبل الذات، والثقة بالذات، واحترام الذام مما يساعد في التوصل الى رؤية جديدة لها.

- يصبح الفرد أكثر ادراكا بالاختبارات مما يساعد في عمل اختبارات سديدة

- ايجاد طرق بديلة للتعامل مع تطور المشكلات العادية .وحل بعض الصراعات

- وضع خطط خاصة لتغيير بعض السلوكيات .ومتابعة تلك الخطط

- تعلم مهارات اجتماعية جديدة.

- استكشاف الفرد لقيمه .ومحاولة تعديلها إذا لزم الامر

- يصبح الفرد أكثر حساسية نحو حاجات الآخرين ومشاعرهم

- تعلم كيفية مواجهة الآخرين باهتمام وصدق وصراحة (عطية،2013، ص. 16)

II-8-2-مبادئ بناء البرنامج الإرشادي:

أ-مبدأ الحاجات المحسوسة :التي يُبنى على أساسها البرنامج الفعال.

ب-مبدأ المشاركة الجماعية :بين المسئولين عن تطوير البرامج والمسترشدين.

ت-مبدأ العملية :أي تكون عملية التخطيط غير معقدة والتعامل مع المشكلات والمواقف بطريقة عملية.

ث-مبدأ الشمولية :تراعي كافة الشرائح الاجتماعية والاقتصادية للمسترشدين.

ج-مبدأ المرونة :أي القابلية والقدرة على تعديل الخطة وفقاً لما يطرأ من تغيرات.

ح-مبدأ البساطة :من خلال بساطة البرنامج وفهم الجمهور واستيعابهم الكامل له.

خ-مبدأ التنسيق :بين كافة العاملين في الجهاز الإرشادي.

د-مبدأ الاقتناع أو الرضا :لدى المسترشدين والقائمين بعملية التخطيط للبرنامج.

ذ-مبدأ التقدمية :أي البدء بعمليات التخطيط من حيث انتهت الخطة القديمة.

ر-مبدأ الموازنة :أي الموازنة بين الموارد المتاحة والحاجات الفعلية.

ز-مبدأ التكامل بين الخطط في مستوياتها المختلفة.

ف-مبدأ مراعاة الظروف الداخلية والخارجية. (الفريخ، 2018، ص.16)

نحن في حاجة ماسة لتفعيل البرامج الارشادية لان به نعمل على جعل الفرد متوافقا وسعيدا بمساعدته على التغلب عبى مشاكله، وبالتالي يعتبر الهدف الأساسي لأي لبرنامج نفسي هو تحقيق الأهداف العامة للإرشاد النفسي ولكن لا بد من مراعاة مبادئ أساسية على سبيل المثال لا الحصر مبدأ الشمولية والمرونة والبساطة والاقتناع او الرضا.... الخ

II-8-3-اسس بناء البرامج الارشادية: البرنامج الارشادي والارشاد الجماعي يقوم على مجموعة من الاسس النفسية والاجتماعية والطبية والاخلاقية التي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم أي برنامج ارشادي, واهم الاسس التي ذكرها علماء الصحة النفسية والارشاد النفسي ما يلي:

II-8-3-1-الاسس العامة : توجد بعض الاسس العامة التي نعتمد عليها في بناء البرامج الارشادية وتتضمن مجموعة من المسلمات والمبادئ التي تفسر السلوك الانساني

بشكل عام، وتحدد مجموعة من القواعد التي تقوم عليها عملية الارشاد.(الفريخ، 2018، ص.28)

اي ثبات السلوك الانساني نسبيا وامكانية التنبؤ به، وقابليته للتعديل والتوجيه والتعلم، فالمرشد النفسي يتوجب عليه ان يفهم سلوك المسترشد وطبيعته والعوامل التي ساعدت في احداثه، وذلك من اجل وضع تصورا لعملية التدخل والتعديل في ذلك السلوك المستهدف (العاسمي،2018، ص.45)

II–8–3–2–الاسس النفسية والتربوية :رغم وجود الفروق الفردية بين المسترشدين فهناك مجموعة منهم تتشابه أنماط حياتهم العامة وتتشابه بعض معالم مشكلاتهم واضطراباتهم وحاجاتهم للإرشاد جميعا في مواقف متشابهة (عطية،2013، ص.19)

فهذه الاسس ترتبط بالمسترشد من حيث معرفة خصائصه وميوله ومطالب نموه وانسب طرق التعليم والتعلم التي تتناسب مع تلك الخصائص فهو الاساس الاول الذي ينطلق منه البرنامج الارشادي، فلكل مرحلة من مراحل العمر التي يمر بها الفرد مطالب لابد من تحقيقها لكي يتم النمو للفرد بشكل سليم (الفريخ، 2018، ص.28)

وعندما يأخذ المرشد النفسي هذه المتطلبات في برنامج الارشادي بعين الاعتبار، فانه سوف يحقق شرطا مهما في تحقيق اهدافه وملاءمته لخصائص الأفراد المحتاجين للمساعدة وامكانيتهم وقدراتهم (العاسمي،2015، ص.45)

II–8–3–3-الاسس الاجتماعية : الفرد المسترشد كيفما كان فهو عضو في جماعة يعيش معها من قريب أو من بعيد ويتأثر بها ويؤثر فيها، ولذلك يستطيع أن يتعلم من الآخرين ويتعاون معهم ويشاركهم أفكارهم ومشاعرهم، ويتعلم منهم من خلال تبادل الخبرات، وتحمل المسؤولية والقيادة والالتزام، فالحاجات النفسية والاجتماعية لا يمكن إشباعها إلا في إطارها الاجتماعي (عطية،2013، ص.18)

وعلى ذلك تعني الأسس الاجتماعية في بناء البرامج الإرشادية الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها .وتنطلق تلك الأسس بدراسة طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المسترشد ومعرفة أهداف هذا المجتمع وموارده وما يسوده من قيم وعادات وتقاليد وذلك حتى يبني البرنامج بما يتناسب مع هذا المجتمع، ولذا فمن المهم أن تراعي قوة العلاقة

بين ما يُقدم للمسترشدين وبين جوانب حياتهم واحتياجاتهم وذلك لأن كل منهج يقوم على دعائم فلسفية تربوية معينة وهذه الفلسفة ترتبط بفلسفة المجتمع وتتصل اتصالاً وثيقاً به (الفريخ، 2018، ص.29)

II–8–3–4– الاسس الفيزيولوجية : الانسان يسلك في محيطه البيئي والاجتماعي مجموعة من السلوكيات باعتباره وحدة نفسية وجسمية. فسلوك الانسان هو عبارة عن حصيلة نشاطه الجسمي والنفسي معا، حيث تتأثر حالته النفسية بحالته الجسمية، كما ان حالته الجسمية تتأثر بحالته النفسية.

ان إدراك المرشد تمام الادراك للعلاقة الوثيقة بين النفس والجسد واخذها بالحسبان حينما يتعامل مع المسترشد، وكذلك العلاقة القوية بين الانفعالات المزمنة التي يتعرض لها وبين مختلف أشكال الاضطرابات السلوكية التي قد يعاني منها المسترشد، فالغاية هنا فقط بينا ضرورة واهمية كون المرشد النفسي واعيا ومدركا لهذه الجوانب وعلاقتها بالحالة النفسية عند وضع البرنامج الارشادي

II–8–3–5–الاسس الفلسفية: البرنامج الارشادي يجب ان يراعي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة العمرية التي يمر بها الافراد الذين يعانون من مشكلة ما، والاطار العام الذي يتناول اسلوبها في تحقيق تلك الاهداف، بحيث يحرص على عدم حدوث أي تناقض بين اهداف البرنامج وفنياه وبين خصائص الافراد الخاضعين للبرنامج واهدافهم، التي تتمثل في رغبتهم في التغلب على مشكلاتهم، وهو ما يهدف اليه الاطار العام للبرنامج وذلك للوصول الى افضل الوسائل التي تناسب قدراتهم وامكانياتهم

II–8–3–6–الاسس الاخلاقية : تعكس اخلاقيات ممارسة العمل الارشادي توجها قيميا انسانيا يعبر عن الاهتمام بحقوق الفرد، واستخدام المعرفة والمهارات لتحسين حياة الفرد. وتؤكد البحوث في مهنة الارشاد النفسي على حق الفرد في اختيار الاسلوب الذي يناسبه اثناء عملية التدخل الارشادي من دون ضغط او اجبار (الا في الحالات الشديدة من الاضطراب لدى المسترشد) وفي جو من الامن والاطمئنان والسرية التامة. كذلك يجب على المرشد نفسه ان يتحلى بمجموعة من القيم الاخلاقية اثناء عملية التدخل الارشادي كما

اوصت بذلك ادبيات الارشاد النفسي والجمعيات النفسية في العالم باعتبار الارشاد مهنة لها قيمة اخلاقية (العاسمي،2015، ص ص49.47)

II-8-4-الخصائص العامة للبرامج الارشادية : تتحدد أهم السمات التي يتمتع بها البرنامج الإرشادي:

II-8-4-1-التنظيم والتخطيط : يجب أن يكون للبرنامج الإرشادي والتدريبي استراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل الخبراء الذين يملكون خبرات علمية وتطبيقية في مجال تصميم البرامج الإرشادية .فالتخطيط والتنظيم يتضمن تغطية عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيد له، ووضع الأهداف، واختيار الأفراد المستهدفين، وخطوات سيره، بحيث لا تسبق مرحلةٌ الأخرى (الفريخ،2018، ص.17)

II-8-4-2-المرونة: ويقصد بها ان البرنامج ليس ثابتا ثباتا قطعيا من حيث الجلسات الارشادية والفنيات المستخدمة فيه، وانما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الارشادية والبيئة المحيطة بها، وكذلك المتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد كالمرض او التحسن المفاجئ(العاسمي،2015، ص.52)

II-8-4-3-الشمول :أي أن الشمولية في البرنامج لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية من المشكلة، بل يجب أن يكون شاملاً لجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية والانفعالية، ويتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيّات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج(الفريخ،2018، ص.17)

II-8-4-4-التكامل: بمعنى ان تتكامل عناصر البرنامج مع كل معطيات حالة المسترشد النفسية اثناء عملية تفسير التغيرات التي حدثت في سلوك المسترشد ضمن الوحدة التاريخية والحالية، فالمعطيات التي تم جمعها ينبغي ان تنتظم وتتكامل ضمن الشخصية برمتها في وحدتها التاريخية والدينامية والحالية(العاسمي،2015، ص.53)

II-8-4-5-الموضوعية : يجب أن يكون البرنامج موضوعياً من حيث النظرية التي يستند إليها، نظرة المرشد إلى المشكلة، الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم، الفنيات الإرشادية المستخدمة، أحكام المرشد والآخرين على عملية الإرشاد النفسي برمَّتها، والإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج، بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها

البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة (الفريخ،2018، ص.17)

II–8–4–6–الدقة وسهولة التطبيق : بمعنى ان يكون البرنامج دقيقا في تحديد اهدافه وسيره وتفسير نتائجه، وان تكون اجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد والمسترشد القادر على فهمها وتمثلها دون ادنى صعوبة.

II–8–4–7–مجاراة البرامج الاخرى من حيث الدقة: بمعنى عدم الخروج على السائد والمألوف او المتبع من الاصول واللوائح والنظم في الارشاد النفسي.

II–8–4–8–اشراك اكبر عدد ممكن من العاملين في المؤسسة : وذك لضمان شبكة من العلاقات الاجتماعية المؤيدة لهذا البرنامج والمؤمنة بفعاليته (العاسمي،2015، ص.54)

II–8–4–9–امكانية التعميم : أي إمكانية تطبيقه إذا توافرت ال روط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج (الفريخ،2018، ص.17)

عندما نتحدث عن خصائص الارشاد واسسه فإننا نتحدث عن الارشاد النفسي ذو الطبيعة التعليمية والعلاجية اي يعلم المسترشد كيفية تحديد المشكلة وعرضها ومعرفة اسبابها ثم كيف يعالج الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية، فالإرشاد النفسي ذو طبيعة نمائية حيث يعمل على رعاية مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية) ثم يعمل على تسهيل عملية النمو بإزالة معوقات النمو وتنمية الامكانيات والقدرات واشباع الحاجات.

II–9–التخطيط للبرنامج الارشادي : البرنامج الارشادي خطوة مهمة من خطوات العملية الارشادية ويشتمل على الخطوات الفرعية الاتية :

II–9–1–تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها : بما يتفق مع الفلسفة العامة والخطة العامة للمكان الذي ينفذ فيه. وعلى العموم، ففي المدرسة مثلا يخطط البرنامج بحيث تتفق أهدافه مع الأهداف التربوية مثل التعليم واشباع الحاجات النفسية والثقافية والمهنية...الخ، وتيسير الإمكانات لتحقيق هذه الأهداف.

II–9–2–تحديد الوسائل والطرق لتحقيق الأهداف : وذلك في ضوء الإمكانات المتاحة، وإمكانات أعضاء فريق الارشاد المتوافرين، وإمكانات الاستعانة بمراكز الارشاد النفسي والعيادات النفسية ومراكز ارشاد الصحة النفسية في البيئة المحلية. ومن ذلك تحديد واعداد وسائل مثل السجلات والاختبارات والمقاييس...الخ

II–9–3–تحديد الإمكانيات : الموجودة والمطلوبة، أي الإمكانات المتوافرة، والإمكانات الناقصة التي يجب العمل على توفيرها.

II–9–4–تحديد الخدمات : التي يقدمها البرنامج، بحيث تكون مستمرة لا تتوقف وشاملة لكل الافراد، ولكل الافراد، ومتكاملة بعضها مع البعض.

II–9–5–تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج : ويتضمن ذلك الخطوات الأساسية والاولويات، وتحديد البدايات والنهايات، والمدى الزمني للتنفيذ، وهذا ضروري لتجنب الانزلاق الى خطوط فرعية قد لا تؤدي الى الهدف. ويجب التنسيق بين خطوات التنفيذ واجراءاته بحيث لا تتعارض.

II–9–6–تحديد إجراءات تقييم البرنامج بهدف التقويم : ويتضمن ذلك اعداد العدة اللازمة للتقييم والمتابعة، لإظهار مدى فعالية الوسائل والطرق المتبعة، ومدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه.

II–9–7–اتخاذ الاحتياطات لمقابلة المشكلات التي قد تطرأ : واتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة للتغلب على أي عقبات قد تعترض تنفيذ البرنامج.

II–9–8–تحديد الهيكل الإداري : لتنظيم البرنامج والاشراف عليه، واعداد واشراك اكبر عدد من المتخصصين المسؤولين المتحمسين لتحديد الأهداف ولتنفيذ البرامج تحقيقا للأهداف (زهران،2002، ص.504)

II–10–تحديد الإجراءات التنظيمية للبرنامج الارشادي : و تشمل ما يلي :

II–10–1–تحديد مراحل البرنامج : يقسم البرنامج بشكل عام الى اربع مراحل :

المرحلة الأولى: يتم فيها التعرف وبناء العلاقات الإنسانية والاستبصار بالمشكلة مع عقد اتفاق المشاركة في البرنامج.

المرحلة الثانية: يتم فيها تنفيذ محتوى البرنامج الارشادي من خلال الاستراتيجية الارشادية المستخدمة.

المرحلة الثالثة: يتم فيها توفير معارف وعمليات أكثر تعقيدا وهي دليل على مدى التقدم في التحسن.

المرحلة الرابعة: يتم فيها انهاء البرنامج، ويتم فيها تقويم البرنامج (القياس البعدي) واعداد التقرير النهائي.

II-10-2-تحديد الجدول الزمني : يتضح فيه عدد الجلسات والفترة الزمنية لكل جلسة والفترة الزمنية للبرنامج وعدد الجلسات في كل أسبوع.

II-10-3-تحديد المكان : يختلف تحديد المكان باختلاف نوع البرنامج المستخدم وخصائص المسترشدين، ولذلك قد يقدم البرنامج في مدرسة او في كلية او مصنع او مؤسسة اجتماعية او مركز ارشادي او مركز متخصص في الاعاقات...الخ

II-10-4-المشاركون في البرنامج: في الارشاد النفسي الجماعي قد يقوم المرشد النفسي بتخطيط وتنفيذ البرنامج الارشادي بالاشتراك مع أعضاء الجماعة الارشادية، وقد يتم الاستعانة ببعض الأشخاص المهمين للعضو مثل الوالدين او المعلم، وقد يتم الاستعانة بالأخصائيين مثل الاخصائي الاجتماعي والاخصائي النفسي.

II-10-5-تحديد طريقة النشر : يمكن اختيار طريقة او اكثر للنشر من الطرق التالية :(نشر كتيب يتضمن النتائج، النشر في مجلات علمية، النشر في مؤتمرات علمية، تسجيلات يوضح عليها الإجراءات والنتائج)

II-10-6-تحديد ميزانية البرنامج : في ضوء الخطوات السابقة يصبح من السهل على المرشد النفسي ان يحدد ميزانية البرنامج الارشادي وهي توزع على عدة بنود كالتالي :

-جزء موجه لشراء الوسائل والأدوات والأجهزة والمطبوعات.

-جزء موجه للمشاركين سواء الأعضاء او غيرهم، إذا تم الاتفاق على ذلك.

-جزء موجه للتنقلات في حالة وجود أنشطة يتم تنفيذها خارج الجلسة الارشادية.

-جزء موجه لتقويم النتائج.

-جزء موجه لنشر النتائج.

اما مصادر البرنامج فهي تختلف باختلاف الجهة المسؤولة عن البرنامج فقد تكون مؤسسة او مراكز حكومية او جمعيات أهلية، وقد يتحمل تكلفة البرنامج الباحث وذلك ضمن متطلبات عمله المهني وترقياته العلمية (سعفان،2006، ص ص.121-118)

إذا تم التخطيط الجيد وتوفر التنفيذ السليم فسوف يحقق البرنامج أهدافه إن شاء الله وحتى ينجح تنفيذ البرنامج لابد من اتخاذ عدة تدابير من بينها تحديد الخطة الزمنية والالتزام بها مع ضمان تعاون جميع أعضاء الفريق الارشادي وكذا الاستفادة من الطرق الحديثة والتكنولوجية في تنفيذ البرنامج حتى لا نستهلك جهدا ووقتا كثيرا.

II-11-تقييم البرامج الارشادية : التقييم عملية ضرورية وهامة في الارشاد النفسي، اذ تكشف عن فاعلية البرنامج الذي تم اعداده. ويجب ان يكون التقييم عملية جماعية، يشترك فيها القائمون على تخطيط البرنامج وتنفيذه بطريقة علمية. وهناك خطوات محددة لعملية تقييم برنامج الارشاد وهذه الخطوات هي:

أولا: ماهي اهداف البرنامج الذي يسعى الى تحقيقها؟ وهل هذه الأهداف تتناسب مع الإطار النظري ومع فلسفة النظرية العلاجية التي يتبناها صاحب او معد هذا البرنامج؟ كما يمكن من خلال هذه الخطوة التساؤل عن ماهية الخطوات الأساسية التي تم اجراؤها وتنفيذها.

ثانيا: من الذي يغير خطة البرنامج، وعلى أي أساس تم وضع الخطة، ومن الذي يقوم بتنفيذ البرنامج: هل هو معد الخطة الارشادية ان المؤسسة التربوية او الصناعية ام الباحث الذي يريد الحصول على درجة علمية من جراء ذلك.

ثالثا: هل حقق البرنامج الارشادي مسح علمي شامل لكل الدراسات العلمية والميدانية التي أجريت في مجال تعديل السلوك والذي يقوم به البرنامج الحالي.الخ.وهنا لابد لنا عند تقييم البرنامج من التأكد من ان البرنامج الحالي استخدم أفضل الطرق والأساليب العلمية لدراسة الافراد الذي يقوم من اجلهم البرنامج.

رابعا: هل استخدم الباحث فنيات البرنامج العلاجي بطريقة صحيحة عند تطبيقه مع استبعاد وضبط المتغيرات الأخرى التي يمكن ان تؤثر على نتائج البرنامج سلبا او إيجابا؟

خامسا: هل تم إعادة صياغة الأهداف مرة أخرى في ضوء المشكلات التي واجهت الباحث اثناء تنفيذ البرنامج.

سادسا: هل تم قياس أثر البرنامج الارشادي بعد الانتهاء من تطبيقه وذلك من خلال معرفة الفروق بين المجموعة التي تلقت البرنامج الارشادي والمجموعة الضابطة، هل كان أثر البرنامج ذو فعالية في احداث تغيرا كبيرا ان تغيرا بسيطا (العاسمي،2012، ص ص.305-306)

عملية تقييم البرنامج الارشادي صعبة ولكنها ممكنة باتباع خطوات معينة تم ذكرها انفا في هذا العنصر، فعملية التقييم هي عملية نعمل من خلالها على قياس اهم التغيرات التي عمل البرنامج الإرشادي على تغييرها من تغيرات في السلوكات والأفكار والاتجاهات مع قياس عملية النتائج المتوصل اليها وهل تم تحقيق الأهداف المسطرة ام لا.

II-12-طرق وتقنيات الارشاد النفسي الجماعي :

II-12-1-طريقة القاء المحاضرات: هذه الطريقة تعليمية تربوية في المقام الأول، والمرشد النفسي هو الذي يلقى المحاضرة في الغالب وان كان هذا لايمنع من إعطاء المسترشدين او بعضهم فرصة القاء المحاضرة، واحيانا يتم الاستعانة بذوي التخصص والخبرة في مجالات معينة مثل: الدين، السياية، الفلسفة، وذلك لاقاء المحاضرة ويسمح في نهاية المحاضرة عرض بعض الأسئلة والاجابة عنها في اطار المشكلة المراد حلها.والمسترشدون من خلال هذه الطريقة يكتسبون الكثير من المعارف والأفكار والقيم التي تتعلق بشخصيتهم او بمشكلنهم او الحياة بشكل عام ،والواضح ان هذه الطريقة لا تصلح الا مع الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، وان كانت فعاليتها تظهر اكثر في مرحلة الطفولة المتأخرة.

II-12-2-طريقة المناقشة الجماعية: تتم طريقة المناقشة الجماعية عن طريق اثارة أسئلة متعلقة بالمشكلة ثم يبدأ المسترشدون في الإجابة عن الأسئلة، ويكون المرشد النفسي محورا لهذه المناقشات. وتتدرج المناقشات من المشكلات العامة الى المشكلات الخاصة بالمسترشدين، واذا تطلب الامر عرض نماذج لحالات أخرى لديها نفس المشكلة فيجب ان تعرض بأسماء أخرى، عملا بمبدأ سرية المعلومات، والواضح ان هذه الطريقة تصلح مع الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة.

II-12-3-طريقة الوسائل الايضاحية(السمعية، البصرية): يستخدم في هذه الطريقة الأفلام الوثائقية التعليمية النفسية، وهي تتضمن: مظاهر انفعالية سلوكية وما يرتبط بها من اضطرابات انفعالية واضطرابات سلوكية. ويشترط فيها ان تكون متصلة بمشكلة المسترشدين ومناسبة لهم، ويمكن استخدام هذه الطريقة مع طريقة القاء المحاضرات، او طريقة المناقشة الجماعية.

II-12-4-طريقة السيكودراما: تسمى هذه الطريقة بالدراما النفسية، او التمثيل المسرحي للمشكلة(النفسية) وهي طريقة عملية واقعية حيث يتم اعداد قصة مكتملة العناصر (احداث، زمن، ابطال، أدوار...الخ)وهذه القصة تمثل المشكلة التي يعاني منها المسترشدين ويطلب منهم تمثيل هذه القصة، مع ترك الحرية لكل مسترشد ليختار الدور الذي يرغب في تمثيله ويجب تشجيع المسترشد على ضرورة الاندماج في دوره. وتساعد هذه الطريقة المسترشدين في التنفيس الانفعالي، وتحديد جوانب القوة والضعف واكتساب معارف وأفكار وانماط سلوكية جديدة، وتحديد الدوافع واشكال الصراع بين هذه الدوافع، ولا شك ان تحقيق ذلك عن طريق الخبرة العملية يساعد على حل المشكلة، واكتساب خبرات جديدة تفيد ي مواجهة مشكلات أخرى، والواضح ان هذه الطريقة لا تصلح مع الأطفال الا بعد اكتمال النمو اللغوي لديهم بدرجة تسمح لهم بحرية التعبير. (سعفان، 2010، ص ص 157-159)

ومن بين تقنيات العلاج الدرامي او السيكو درامي:

II-12-5-تقنية الرقص النفسي: ويقصد به اللجوء الى الرقص للتعبير الانفعالي عن المشكلة اثناء العرض الدرامي ومن المعروف ان الرقص علاج قائم بذاته.

II-12-6-تقنية لعب الدور : يمكن للمرشد ان يهيئ حالة لعب الأدوار التي يمكن للمسترشدين فيها التخيل والعمل حسب الطريقة التي يريدونها، عندما يقول المسترشدون "لو انني فقط استطيع...." ويمكن تشجيعهم على تمثيل الأدوار التي اختاروها على الأقل لمدة أسبوع، فقط لرؤية ماذا يحدث.(الخواجا، 2002،ص.103) وهي من الفنيات العلاجية الاقتصادية وذات التكلفة المنخفضة في ممارستها او في تدريباتها ويوجد:

أ-تكنيك لعب الدور المنظم: وهو لا يختلف عن المنهج العام لأسلوب لعب الدور سوى انه أكثر تنظيما وأكثر تدرجا، ويفيد فيتعلم المهارات الاجتماعية.

ب-تكنيك لعب الدور الحر: وهي فنية لا تتقيد بموضوع معين، او نص معين، او ممثل معين، وتشيع فيها التلقائية والارتجالية وتعد فعالة أيضا في التشخيص (أبو زيد، 2002، ص.384)

II-12-7-طريقة اللعب: ان موقف الارشاد باللعب يوفر للطفل البيئة والمجال لان يكون تلقائيا وطبيعيا في سلوكه، وفي هذا الوسط يمكن للطفل ان يلعب أدوارا متعددة من خلال اللعب، لا يستطيع ان يلعبها خارج هذا الوسط وهذه الطريقة تسمح بزيادة فهمه لذاته وبشكل واقعي، فهو يقوم ببعض النماذج السلوكية التي يستخدمها في المستقبل (سهير،2004، ص.300).

يساعد اللعب الطفل على التعبير عن انفعالاته، ويستخدم اللعب الايهامي كمخرج للتوتر والقلق، وتفريغ رغبات الطفل المكبوتة ونزعاته العدوانية ومخاوفه وتوتراته واتجاهاته السلبية، اما ادا لم يتمكن الطفل من التخلص من التوتر النفسي والمشاعر السلبية المتراكمة فان ذلك كثيرا ما يؤدي الى العدوان والانحراف السلوكي الخلقي (الحيلة،2004، ص.88)

تصلح طريقة اللعب للأطفال الصغار وللأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة. وطريقة اللعب مشتقة من طريقة السيكو دراما، وقد يكون اللعب باستخدام أدوات اللعب مثل: الدمى، الصلصال وقد يكون على شكل لعب الأدوار. (سعفان، 2010، ص ص 187-189)

فيمثل اللعب أسلوبا فاعلا لإطلاق القدرات الكامنة واكتشافها ورعايتها وتوجيهها/ وهو بذلك يعد صمام الأمان، ومؤسسة تربوية حقيقية تعمل تلقائيا قبل المدرسة وبعدها، ويمثل اللعب وسيلة مهمة جدا لتعليم التفكير بأشكاله المختلفة، ومساعدة الطفل على التخيل وبناء الصور الذهنية للأشياء (الحيلة،2004، ص. 22)

-الملعب العلاجي: وهو فناء محدد يمكن ممارسة عدة العاب فيه مثل: كرة القدم، وكرة السلة، او كرة الطائرة، او الجري، او القفز الجماعي او ممارسة النشاط الرياضي العلاجي لإفراغ الطاقة العدوانية لدى الأطفال ومساعدتهم على التسامي بدوافعهم الغير مقبولة اجتماعيا

فضلا عن تغيير اتجاهات الأطفال نحو قضية المنافسة السلبية وآداب الفوز والنجاح، وتحمل احباط الخسارة والاستفادة من الموقف العلاجي التعليمي، واكتساب اخلاقيات تهذيب النفس واحترام الخر وتوطيد التعاون والعفو والتسامح ونبذ الكراهية (أبو زيد، 2002، ص.461)

الرحلة العلاجية: وهي رحلة قصيرة يقترحها المعالج لمكان ما يراه مناسبا لإجراء الجلسة الجماعية بهدف التغيير، والترويج والترفيه، وتنشيط التفاعل وزيادة الرابطة بين افراد الجماعة، وخلق جو من المتعة والتعاون (أبو زيد، 2002، ص.462)

-وتوجد عدة أنماط للعب الجماعي: من بينها لعبة التماثيل، لعبة القفز عبر النهر، لعبة خمن من أكون، لعبة اتبع حركات الرائد، وعدة أنشطة إبداعية لحل لتدريب الطفل على حل المشكلات (البغدادي، 2008، ص.267)

II-12-8-طريقة الاسترخاء العضلي : في ادبيات العلاج السلوكي تعود هذه الطريقة الى "جاكبسون"(Jacobson) 1938 وكانت تعتمد على ارخاء العضلات غير المستخدمة في الموقف مثل استرخاء عضرت اليدين والساقين اثناء الكلام، ولكن في عام 1954 طور "جوزيف ولبى" Joseph Wolpe هذه الطريقة وبدأ يدرب المريض على تقليص عضلات اليدين والوجه والكفين، واللسان والرقبة.(سعفان، 2010، ص.192)

وللاسترخاء أنماط عديدة-ويجبذ ان تكون متدرجة من الاسهل الى الأصعب منها مثالا لا حصرا ما يلي:

-الاسترخاء التخيلي الذي يقوم على تخيل مشهد يبعث على الهدوء والسكينة.

-الاسترخاء التأملي وهنا يبعث التأمل على الاسترخاء وبالتالي يبعث على مزيد من التأمل الإيجابي.

-الاسترخاء بالموسيقى.

-الاسترخاء بالتمارين العامة.

-الاسترخاء اللفظي بترديد كلمات باعثة عليه.

-الاسترخاء بتمارين التنفس.

-الاسترخاء بسماع القرءان لان فيه شفاء للصدور (ابوزيد،2002، ص.180)

II–12–9–تقنية فحص مدكرات الأطفال وقصصهم : حيث من الأهمية بمكان الاستعانة بكتابات الأطفال، وخواطرهم ومذكراتهم وفحصها والاستعانة بالمادة المكتوبة واللغوية يفيد العملية العلاجية بشكل جوهري (ابوزيد،2002، ص.479)

II–12–10–سرد قصة : القصة كما عرفها نجيب فن ادبي انساني تتخذ من النثر أسلوبا لها تدور حول احداث معينة يقوم بها اشخاص في زمان ما ومكان ما، في بناء فني متكامل تهدف الى بناء الشخصية المتكاملة (الشمري،2005، ص.56)

تعد القصة من اقوى عوامل الاستثارة في الطفل، وهي اما ان تكون نوعا من الادب المسموع يجد الطفل فيه لذته واستمتاعه الفني، قبل ان يعرف القراءة والكتابة واما ان تكون ادبا مقروءا ومسموعا معا عندما يعرف القراءة والكتابة بدرجة جيدة، وهي فضلا عن ذلك فن ادبي يتفق مع ميول الطفل ويجد نفسه منجدبا اليه بطبعه ومشغوفا به (احمد،2004، ص.68)

فمن خلال القصة تنمو لدى الطفل مهارة الاستماع، ويكتسب مهارات اللغة والتفكير والابداع، بالإضافة الى القيم والاخلاقيات والمثل، كما ان للقصة دورا كبيرا في تهذيب المشاعر وتثقيف الأطفال، بل وفي تكوين شخصية الطفل وتنمية جميع جوانبها (الشمري،2005، ص.55)

II–12–11–الاستبصار : استخدام الاستبصار في الارشاد ذي المنحى البيتشخصي فانه يتم في اطار التعلم من خلال العلاقات البينشخصية.وهذا ما فعله "بلوك وكرواتش"فبلا من تقديم تعريف للاستبصار فانهما اكدا على ان عملية الاستبصار تحدث عندما :

-يتعلم المسترشدون شيئا مهما عن أنفسهم.

-يعرف المسترشدون كيف تمكنوا من طرح ما لديهم على الجماعة.

-يتعرف المسترشدون على طبيعة مشكلاتهم بصورة أكثر وضوحا.

-يعرف المسترشدون لماذا يتصرفون بالطريقة التي يتصرفون بها وكيف أصبحوا على ما هم عليه الان.

وقد يستخدم الاستبصار من الوجهة الشخصية والسلوكية والبينشخصية معا. وهنا يكون معناه: وعي المسترشدين وفهمهم للعلاقات بين خبراتهم وبين سلوكاتهم، اوبين سلوكهم

والاستجابات السلوكية للآخرين. او بين خبراتهم وسلوكهم واستجابات الاخرين. (سعفان) وعندما يتحدث الفرد عن مشكلاته ضمن عملية الارشاد فانه يعيد تجربة ادراكاته الماضية او حتى الحاضرة فالتجارب التي شوهدت في الماضي وأنكرت يمكن ان تدرك الان بدقة أكثر (الخواجا، 2002، ص.175)

II-12-12-البوح الذاتي (الانكشاف الذاتي) : إمكانية المسترشد في توصيل معلومات عن نفسه الى بقية المسترشدين، والمرشد النفسي امامه طريقتان يستطيع من خلالهما تسهيل ورفع مستوى البوح الذاتي :

الطريقة الأولى: ان يبوح بما في ذاته عن موضوع معين للجماعة عن طريق القدوة.

الطريقة الثانية: ان يطلب من أعضاء الجماعة ممارسة البوح الذاتي. وعند استخدام البوح الذاتي فيجب ان يبدأ بالموضوعات العامة وغير الحساسة.

II-12-13- التدريب على تأكيد الذات: وهي فنية تتعلق بالتدريب على تأكيد الذات، واثباتها(أبو زيد، 2002، ص.181) ويعتبر "جوزيف ولبي" هو المؤسس الأول لطريقة التدريب على "تأكيد الذات" او (السلوك التوكيدي) وان كانت الأسس العامة لهذا التدريب قد أوردها اندرو سالتر ضمن كتاباته عن العلاج بالفعل المنعكس عام 1984 أي قبل بدأ المرحلة النشطة للعلاج السلوكي التي بدأت مع كتاب "ولبي" عن الكف بالنقيض بعشرة أعوام، وتشمل الطريقة التي وصفها "سالتر" على ستة أنواع رئيسية من التدريب: التحدث عن المشاعر-استخدام تعبيرات الوجه-التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح- استخدام ضمير المتكلم بدلا من ضمير الغائب-التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع او فائدة او رضا-ممارسة الارتجال.

II-12-14-فنية التدعيم او التعزيز : التدعيم هو أي فعل يؤدي الى زيادة حدوث استجابة معينة او تكرارها وذلك مثل كلمات المديح والتشجيع والاثابة المادية او المعنوية وقد يكون التدعيم إيجابيا او سلبيا, (غانم،2006، ص.103)

خلال النصف الثاني من القرن العشرين لقى موضوع التعزيز اهتماما من قبل علماء النفس، لذلك وجدنا معظم البرامج الخاصة بتعديل السلوك تستخدم فنية التعزيز في تحقيق الهدف ويمكن استخدام التعزيز في مواقف معينة مثل:

-في حالة الامتناع عن القيام بسلوك غير مرغوب فيه.

-في حالة الاتيان بسلوك مناقض للسلوك غير المرغوب فيه.

-في حالة انخفاض معدلات السلوك المراد تعديله.

-في حالة زيادة الفترة الزمنية التي يقضيها الطفل في مواجهة المواقف المتعددة.

II-12-14-1أنواع المعززات : والتي تؤدي الى زيادة احتمال حدوث الاستجابة ويمكن تقسيمها الى نوعين :

أ-التدعيم الإيجابي: ويقصد به أي فعل او حادثة يرتبط تقديمها للفرد بزيادة في السلوك المرغوب فيه. اما عن المدعمات فهي لا تقتصر على المكافآت المادية او المالية كما يظن الكثيرون خطأ بل يمكن ان تقسم المدعمات الى ثلاثة أنواع رئيسية هي:(غانم،2006، ص.104)

1-غذائية : وهي الأشياء التي يحب الأطفال ان يأكلوها او يشربوها مثل : الوجبات الغذائية، الحلوى، الفواكه، المثلجات.

2-نشاطية : مثل ركوب عربة، لعبة الكرة، التلوين، النظر في كتاب او مجلة، اللعب في الماء، العاب كهربائية تصدر صوتا وضوء، نط الحبل. (سعفان، 2010، ص.201)

3-اجتماعية : اظهار الاهتمام والانتباه بكل ما يصحب ذلك من مظاهر سلوكية دالة عليه كالابتسام والايماء بالوجه والاحتكاك البصري.

-الحب والود وإظهار ذلك للشخص.

-الاستحسان باستخدام الالفاظ الدالة على الاستحسان او الحركات كالتصفيق والشكر والموافقة (غانم،2006، ص. 104)

وهي تتضمن كذلك الأشخاص الاخرين مثل: الإباء والمدرسين فهؤلاء يستطيعون إعطاء الأطفال المديح والاحضان والتربيت على الظهر والجلوس على الحجر ولعب المباريات معهم.... الخ.

ومن الكلمات وعبارات لتشجيع العمل الإيجابي:

-احبك، كنت شجاعا، انت عظيم، حاول لا تيأس، انا فخورة بك، كم انت ماهر، انت في الطريق الصحيح، انت صاحب فكرة، فكرة ممتازة، ابتسامتك ساطعة، انت الاحسن،

تعمل أفضل كل يوم، جعلتني ابتسم، يمكنني ان أرى إنجازا كبيرا، انت مشرق هذا اليوم، واثق أنك سوف تتخذ قرارا صحيحا، انت ذكي في المحاورة، اشرقت يومي، انت مستمع جيد، ياله من ابداع (قنديل، 2014، ص.190)

ب–التدعيم السلبي: ويتمثل في التوقف عن اظهار مدعم كريه او منغز عند ظهور سلوك مرغوب فيه، وهو بالمثل يؤدي الى زيادة في السلوك المرغوب:(غانم،2006، ص.105)

II–12–15– التغذية الراجعة : يذهب الكثير من المعالجين النفسيين والمرشدين النفسيين انه لا يمكن لاي مقابلة علاجية او طريقة علاجية ان تحرز أي تقدما نحو تحقيق أهدافها المخططة مالم تدعم باستخدام فنية التغذية الراجعة وفي ذلك يؤكد "روبنسون" Robinson 1993 ان الناس يبحثون عن التغذية الراجعة لعدة أسباب منها :

أ–لتقييم قدراتهم التي تزيد من مدى تنبؤهم بمهامهم في المستقبل.

ب–لكي يحصلوا على شعور بالقدرة التي تساهم في التقدير الذاتي لهم.

ج–لتصحيح الأخطاء المتعلقة بإنجازهم والتي تساعدهم على تحقيق أهدافهم المهمة.

II–12–15–1–أنماط التغذية الراجعة : من أنماط التغذية الراجعة :

أ–النمط اللفظي: يستخدم في كل الحالات لان العبارات اللفظية وسيلة مناسبة للرد على اقوال وافعال المسترشد وحفزه على طرح الأسئلة.

ب–النمط الكتابي: يستخدم لتسجيل خطوات تنفيذ الواجبات المنزلية ومدى التقدم في هذا التنفيذ، حتى يمكن تلافي جوانب القصور في الخطوات العلاجية، كما ان النمط الكتابي يساعد المسترشد في تقديم تغذية راجعة في صيغة كتابية حول خطوات تنفيذ الواجبات المنزلية.

ج–النمط السمعي: ويستخدم في تسجيل اهم المقابلات التي تمت بعد تحقيق تقدم في تنفيذ واجب منزلي او بعد الإخفاق في تنفيذ هذا الواجب. ومهمة هذا النمط السمعي انه يساعد المرشد والمسترشد في تذكر اهم النقاط وإظهار ما يخفيه المسترشد من معاني خلف كلماته ومشاعره

II-12-16-الواجبات المنزلية: فنية الواجبات المنزلية من الفنيات التي تقوم على العلاج الجشطلتي، وتقوم فكرة تعينات الواجبات المنزلية على أساس تكليف المسترشد بالقيام ببعض الواجبات المنزلية والتي تحدد عقب كل جلسة لمواجهة الاعراض، وينطوي الواجب على مراجعة المسترشد للجلسة بتصور نفسه يعيدها-فيقوم بتسجيل المعارف، وبالتالي فان النجاح في تنفيذ الواجبات المنزلية بشكل متدرج يتيح الفرصة تلو الفرصة لاكتشاف الذات وتطابقها، وهذا من شأنه ان يساعد في تغيير مفهوم الذات السلبية الى مفهوم الذات الإيجابية.(سعفان، 2010، ص.216) لكن ليس كل المسترشدين قادرين على تنفيذ ما يطلب منهم وقد يستغرقون وقتا طويلا في الاحجام عن هذه الاعمال.ويكون التركيز هنا في هذه المواقف على المسترشد بالأحجام والانقطاع عن التعبير الكلي لهذا(الداهردي،2005، ص.521)

II-12-17-فنية التخيل: وتنهض هذه الفنية على حقيقة بسيطة قد لا يختلف عليها اثنان وهي ان مشاعرنا وانفعالاتنا تتأثر تأثرا قويا بما نرسمه من تصورات او تخيلات بما فيها احداث سابقة فانت قد تشعر بالحزن العميق اذا ما استعادت حادثا غير سعيد، وتفرح اذا استعدت حادثا سعيدا. وقد أصبح من المعروف الان بفضل اكتشاف هذه الحقيقة البسيطة اننا نملك بقوة التخيل وتكوين الصورة الذهنية ما يساعدنا على التحكم في تكوين مشاعرنا وانفعالاتنا المرغوب فيها وان نتوقف بنفس المنطق عن ممارسة الأفعال والمشاعر التي نرغب فيها (غانم، 2006، ص ص.114-115)

II-12-18العلاج بالموسيقى :

II-12-18-1-الموسيقى وسيلة لتنمية الخيال: تعتبر الموسيقى انتاجا خصبا للخيال الخلاق الذي يبتكر صورا ذهنية في الفرد مبنية على علاقات سبق له خلقها او ممارستها، فهي بذلك تيار مستمر لتنمية الخيال ومن خلال الخيال المستمر هذا يستطيع المؤدي والمستمع توجيه خياله نحو بعض الأشياء التي يحبها او التي لا يحبها.(سعفان، 2010،ص.272)

II-12-18-2-الموسقى كطريقة للتفريغ الانفعالي: الاستماع الى الموسيقى يساعد الأطفال في التنفيس عن مشاعرهم غير المحببة تجاه الغضب والحزن والإحباط والعداوة،

فالموسيقى بذلك طريقة مشروعة للتعبير عن الذات والتفريغ الانفعالي، وعندما تكون الألعاب الغنائية او الايقاعات الموسيقية لها قيمة فان الطفل يكتسب مهارات لتفريغ الانفعالات بطريقة مقبولة، وفي هذه الحالة تصبح الموسيقى طريقة علاجية أيضا . (سعفان، 2010، ص.273)

II-12-19-التدعيم الفيزيقي: ويحتوي على ستة استراتيجيات هي: التربيت على الكتف، المصافحة، المعانقة، ايماءة الرأس، اتصال العين، التدريب على الاسترخاء(، أبو زيد، 2002، ص.219)

-التعاون والمشاركة: ان العمل الجماعي بين الأطفال ومع بعضهم البعض في البرامج الفنية يمنح الطفل الفرصة للتعلم كيف يكون بين الاخرين ومعهم، وعند العمل باستخدام أصابع الشمع، والألوان والأوراق يلجأ الطفل من خلالها الى المشاركة، فهو يتعلم اذن ان المشاركة جزء من كونه في المجموعة (البغدادي،2008، ص.189)

II-12-20-تقنية الضغط على الازرار:ان تقنية الضغط على الازرار تجعل المسترشدين يتصورون الدور والتجارب المفرحة وغير المفرحة ومن ثم الاهتمام بدراسة المشاعر المصاحبة لهذه التجارب، والهدف من هذه التقنية تعليم المسترشدين بانهم قادرين على خلق اية مشاعر يرغبون بها من خلال التركيز على أفكارهم وباستعمال تقنية الضغط على الازرار يدركون ان أفكارهم تؤثر على عواطفهم، حيث يرمز مفهوم الضغط على الزر الى مقدار الضبط الذي يمكن ان يمارسه المسترشدون عندما يضغطون على الزر ويضعون حدا لعمليات هزيمة الذات(الخواجا،2002، ص. 103)

II-12-21-فنية الكرسي الساخن: يتم استخدام هذا الأسلوب بوجود مجموعة ارشادية حيث يقوم المعالج بتوضيح مفهومه للجماعة، ويخبرهم لان الشخص الذي سيجلس على الكرسي ان يكون مستعدا للحديث عن مشكلته في الحاضر، ويلجأ المعالج الى استفزاز المسترشد ليجعله يعبر عن مشكلته الحقيقية وتستغرق الجلسة من 10 الى 30 دقيقة وتفيد في زيادة الوعي عند المسترشد لذاته ومشاعره وتنمي كذلك

شعوره بالجماعة وباهتمام الاخرين بمشاعره واهتمامه (الداهردي، 2005، ص.520)

II-13- بعض الدراسات التي تناولت فعالية برنامج ارشادي خاص بمفهوم الذات :

II-13-1-فاعلية برنامج ارشاد جمعي سلوكي معرفي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الايتام في دور الرعاية في الأردن :

هدفت هذه الدراسة الى قياس فاعلية برنامج ارشادي جمعي سلوكي معرفي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الايتام في دور الرعاية في الأردن تكون افراد الدراسة من (20) يتيم يقيمون في دار رعاية الأطفال في عمان وتتراوح أعمارهم ما بين (12-16 سنة)، وأشارت النتائج ان مستوى الكفاءة المدركة لدى الايتام في دور الرعاية كان متوسطا، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين التطبيقين القبلي والبعدي وفي الدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح التطبيق البعدي (نصار، بنات، 2017، ص.303)

II-13-2-فاعلية برنامج ارشادي جمعي باللعب لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الابوين بسلطنة عمان :

هدفت هذه الدراسة الى بناء برنامج ارشادي جمعي وتقصي فاعليته في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الابوين في سلطنة عمان، وقد تألفت العينة من 20 طفلا من مركز رعاية الطفولة في الخوض ووزعت عينة الدراسة عشوائيا الى مجموعتين: تجريبية قوامها 10 أطفال ومجموعة ضابطة قوامها 10 أطفال، وقد استند البرنامج الى استراتيجيات اللعب لتناسبه مع المرحلة العمرية، حيث تكون البرنامج من 20 جلسة بواقع جلستين ارشاديتين أسبوعيا، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مفهوم الذات لدى افراد المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي والمتابعة، حيث لوحظ ارتفاع في درجات مفهوم الذات لدى افراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة الى نتيجة مفادها فاعلية البرنامج الارشادي القائم على استراتيجيات الارشاد باللعب في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الابوين (الهنائي، 2013، ص.13)

II-13-3-تصميم برنامج ارشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات

الايوائية: هدفت هذه الدراسة الى تصميم برنامج ارشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الايوائية في الفترة العمرية (9-12) سنة وكان عدد افراد العينة 12 طفل وطفلة وقد توصلت النتائج الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المؤسسات الايوائية الذكور والاناث من سن (9-12) سنة في مفهوم الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح تطبيقه (سليمان، 2000، ص.216)

II-13-4-فعالية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة

الإعدادية: هدفت الدراسة إلى التعرف على (فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية) وقد تم اختيار 30 طالبا من طلاب الصف التاسع، الذين حصلوا على درجاتٍ متدنيةٍ في مقياس مفهوم الذات، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، تجريبية وضابطة، قوام كل مجموعة 10 طالبا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية .كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي في مفهوم الذات، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (ماضي، 2016، ص.2015).

II-13-5- فاعلية برنامج ارشادي لتنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى الأطفال

المحرومين من الرعاية الوالدية في دور الايتام بمدينة حلب: حيث قامت الباحثة حسون (2010) بتحديد اكثر الجوانب النمائية تضررا لدى الأطفال من مرحلة الطفولة المتأخرة المقيمين في دور الرعاية الإيوائية اشتملت على عينة تألفت من 40 مشرف ومشرفة يشرفون على 110 أطفال، وكانت نتيجة الدراسة ان الحاجات النفسية و الاجتماعية بلغت 75% حسب ما اكد عليه المشرفون وأكدت الباحثة خلال دراستها على أهمية وجود برامج تنمي

السلوك النفسي و الاجتماعي لديهم، فقامت الباحثة بإعداد برنامج ارشادي سلوكي معرفي لدعم النمو النفسي الاجتماعي لدى الأطفال.

II-13-6-فعالية برنامج ارشادي في خفض الاعراض الإكتئابية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية: تهدف هذه الدراسة الى تقديم برنامج ارشاي يستهدف خفض الاعراض الاكتئابية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية طبقت الدراسة على عينة قوامها 08 أطفال ذكور و اناث المودعين بالمؤسسات الايوائية البالغ عمرهم (10-12 سنة) وقد اسفرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح التطبيق البعدي(محمد، 2013،ص.597)

II-13-7-أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين مستوي مفهوم الذات، باستخدام تعليم المغامرة في الهواء الطلق: لدى الطلبة المراهقين من الصفوف الدراسية (9-12) سنة بمدرسة كلية الأصدقاء الخاصة بمدينة نيويورك الأمريكية: هذه الدراسة ترجع لكونال (2000) وقد استمرت لفصل دراسي كامل على عينة تكونت من 94 طالبا وطالبة ، قسموا الى مجموعتين: المجموعة التجريبية 34 طالبا والمجموعة الضابطة 58 طالبا وأشارت النتائج إلي وجود تحسن ملحوظ في مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الجسمية، والذات المؤثرة، والذات القادرة، والذات الاجتماعية، والذات الأكاديمية، لدى أفراد المجموعة التجريبية(ماضي، 2016، ص.223)

II-13-8-أثر برنامج إرشادي جمعي للتدخل المبكر لتنمية مفهوم الذات لدى طلبة مرحلة ما قبل المدرسة: دراسة ويلسون2004 على عينة بلغت 54 طالبا وطالبة، من أعمار (3-5) سنوات قسموا إلى ثلاث مجموعات :مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعتين التجريبيتين، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي للتدخل المبكر لتنمية مفهوم الذات.

II-13-9-فاعلية برنامج ارشادي قائم على الارشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي و القلق كسمة وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين: قد تكونت عينة الدراسة من 32 معلما ومعلمة مما يعانون من الضغوط النفسية تم اختيارهم من اصل 350 من الدارسين دبلوم التأهيل المهني بجامعة دمشق حيث قسموا الى مجموعتين متكافئتين المجموعة التجريبية تحوي 16 تلقوا برنامجا ارشاديا جمعيا غير موجه، والمجموعة الضابطة تحوي 16 معلما كذلك، واظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تخفيض حدة الضغوط النفسية والقلق كسمة وتحسين مفهوم الذات.(العاسمي، 2011، ص.219)

II-13-10-اثر استخدام برنامج بالألعاب الصغيرة مقترح في تنمية مفهوم الذات و الامن النفسي لأطفال مرحلة الابتدائي الصف الرابع و الخامس من (9-12) سنة دراسة ميدانية بمدينة بسكرة: تناولت هذه الدراسة اقتراح برنامج مبني بالألعاب الصغيرة المتنوعة في تصنيفها سهلة ومبسطة تتميز بعنصر التشويق والتنفيس، تكونت عينة الدراسة من 64 تلميذا وتلميذة من اقسام الصف الرابع و الخامس من التعليم الابتدائي لا يمارسون أي نشاطات رياضية خارج المدرسة و النتائج المتحصل عليها هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات ابعاد مفهوم الذات و الدرجة الكلية للقياس البعدي بين افراد المجموعة التجريبية و المجموعة لضابطة و الفروق لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي 9-12 سنة وبالتالي كان للبرنامج تاثير إيجابي في تنمية مفهوم الذات و الامن النفسي حسب ابعادهما. (صولة، 2018، ص.7)

II-13-11-فعالية برنامج ارشادي قائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية: هدفت هذه الدراسة الى معرفة الفروق بين تلاميذ المجموعة الارشادية في القياسين القبلي و البعدي في مقياس مفهوم الذات واستمرارية البرنامج الارشادي السيكودرامي بعد الانتهاء من التطبيق على المجموعة الارشادية في القياسين البعدي والتتبعي بعد الانتهاء من البرنامج واثناء فترة التتبع وتمثلت عينة الدراسة من 16 تلميذا وتلميذة ذوي درجات منخفضة في مفهوم الذات واسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الارشادية على

مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي و البعدي للبرنامج الارشادي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة الارشادية على مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي و البعدي و التتبعي بعد شهرين من تطبيق البرنامج الارشادي السيكودرامي.(وهب الله، 2015، ص.5).

خلاصة:

من خلال هذا الفصل لاحظنا ان البرنامج الارشادي يرتكز على مجموعة من المبادئ والأسس التي ترتبط بعملية الارشاد النفسي، كما ان المعرفة الدقيقة لهذه الأسس والمبادئ تسهل علينا سواء كنا مبتدئين او لدينا خبرة على فهم العملية الارشادية وتقديم خدماتها ضمن برنامج وخطط عمل واضحة تقوم على أسس واضحة، وكما لاحظنا ان الفنيات والتقنيات من خلال هذا الفصل متنوعة ومتعددة ويبقى استخدامها رهين الاخصائي والبرنامج المعتمد.

الفصـــل الثالـــث

مفهوم الذات

- تمهيد

III-1-تعريف مفهوم الذات

III-2- بعض المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الذات

III-3-التطور التاريخي لمفهوم الذات.

III-4-انواع مفهوم الذات

III-5-ابعاد مفهوم الذات.

III-6-مكونات الذات.

III-7-أهمية مفهوم الذات.

III-8-العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات.

III-9-تطور ونمو مفهوم الذات

III-10-ثبات مفهوم الذات

III-11-النظريات المفسرة لمفهوم الذات

III-12-العمليات الدافعية المتصلة بالذات

III-13-مصادر مفهوم الذات

III-14-التمييز بين الذات كموضوع والذات كمحمول.

III-15-العوامل التي تؤثر على تكوين مفهوم الذات

III-16-علاقة الطفل بالوالدين.

-خلاصة

تمهيد:

يحتل مفهوم الذات مركزا مرموقا في نظريات الشخصية، ويعد من العوامل الهامة التي تمارس تأثيرا كبيرا على السلوك، حيث يمثل مفهوم الذات وعيا شاملا للفرد عن نفسه يتكامل من خلال الملاحظة والتفكير في شخصيته ويمثل دور الوالدين في تنمية الطفل دور أساسي في الاسرة.

وتؤكد الدراسات بان مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة، على ضوء محددات معينة، يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، أي ان الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وخبرات النجاح والفشل السابق (أبوجادو،1998، ص.138)

سنحاول من خلال هذا الفصل توضيح هذا المفهوم "لمفهوم الذات" . وسنتطرق الى العرض التاريخي الموجز دون الادعاء بانه شامل، الى تذكير القارئ بالخطوط الرئيسية للبحث التي أعطت تفسيرا خاصا للذات.

III-1-تعريف مفهوم الذات :

لغويا: ما يصلح لان يعلم ويخبر عنه. اسم الذات عند النجاة: ما علق على ذات كالرجل والأسد ويقابله اسم المعنى كالعلم والشجاعة. ذات الشيء: نفسه وعينه وجوهره. (دار الشرق،1987، ص: 455)

ذكر أبو حافة (2007) ذات الشيء: نفسه(ص.647)

ب-اصطلاحا: حظي مفهوم الذات في اللغة باهتمام العديد من الباحثين والدارسين، وفيما يلي عرض لهذه التعريفات:

وقد عرف زهران(1986) الذات على انها "ذلك الشعور والوعي بكينونة الفرد. وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الادراكي. وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية. وقد تمتص قيم الاخرين وتسعى الى التوافق والثبات. وتنمو نتيجة للنضج والتعلم" (ص 257)

يرى كالفينهول جاردنر ان للذات في علم النفس معنيين متمايزين، فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ومن ناحية اخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، ويمكن ان نطلق على المعنى الاول، الذات كموضوع، حيث انه يوضح اتجاهات الشخص ومشاعره وتقييمه لنفسه كموضوع، وبهذا تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه، ويمكن ان نطلق على المعنى الثاني، الذات كعملية فالذات هي فاعل بمعنى انها تتكون من مجموعة نشطة من العمليات العقلية كالتفكر والتذكر والادراك (الفار،2016، ص. 24)

عرفها روجرز بانها "الكل المنظم والمتناغم الذي يتكون من الادراكات التي تميز قولي "انا" او ضمير المتكلم والقيم التي نلحقها بهذه الادراكات والعلاقات بين "انا" او ضمير المتكلم ومختلف جوانب الحياة" (عبد الخالق، 2015، ص.356)

وفي تعريف اخر الذات انها "تنتج عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة، وبالتالي هي ذلك الجزء من المجال الظاهرياتي والذي أصبح تدريجيا متميزا او مختلفا، فالذات بالإضافة الى كونها عملية فهي شيء ادراكي حيث يدرك الشخص ويفهم ذاته وما ينبغي ان تكون عليه"(انجلر،1991، ص.273-274)

وعرف مصطفى فهمي (1975) مفهوم الذات العام هو عبارة عن "المجموع الكلي لأفكار واتجاهات شخص ما عن عمن هو؟ انها تتضمن ك الخبرات التي تكون إدراك الفرد الشخص واحساسه بوجوده" (بدران،2008، ص. 29)

اما بطرس(2008) فقد أشار الى ان الذات على انه نظرة الفرد الى نفسه وهي تتضمن الوصف وليس الحكم وتتشكل هذه النظرة من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها الخبرة مع البيئة المحيطة وعلاقته مع الاخرين اضافة الى تفسيره لسلوكه الذي يقوم به، وللذات اربعة ابعاد هي: الجسم، العقل، الروح، العاطفة. (ص ص. 484-485)

كما يعرف: على انه "بنية معرفية منظمة تحتوي على الصفات والقيم والذكريات العرضية والدلالية المرتبطة بالذات وتتحكم في معالجة المعلومات ذات الصلة بالنفس"(Croline et Romainville,2012,P.4)

اذن يمكن تلخيص مفهوم الذات من خلال التعريفات السابقة على انه عبارة عن مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المتعددة والمختلفة التي تكون شخصيته أو ما يسمى بكينونته الداخلية والخارجية ويتمثل ذلك في الجوانب الأكاديمية والجسمية والاجتماعية والنفسية وغيرها من الابعاد الاخرى .

III-2-بعض المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الذات :

III-2-1-تقدير الذات: "التقدير هو تقييم وتثمين وتحديد للقيمة، وتقدير الذات هو تلك المجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يحملها المرء في عقله والتي يقبلها على أنها حقيقة ذاته سواء كانت كذلك ام لا".(معمرية،2012،ص. 137).

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي يعرف مصطفى كامل تقدير الذات "بنظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الاسري والمهني والجنسي وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع"(عبد الرؤوف، 2018، ص. 79)

III-2-2-صورة الذات: يعتقد ميخائيل اسعد (1991) ان صورة الذات هي مركب من عدد من الحالات النفسية ، والانطباعات والمشاعر ، وتشمل ادراك المرء لنفسه أي انطباعه عن جسمه ، وصورته عن مظهره العضوي ، وعن كل ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص(ابوغزالة، الحملاوي، الجري ، 2015، ص.7)

III-2-3-فعالية الذات: عرفها معمرية(2012) "انها تعني مجموعة التوقعات التي تجعل شخصا ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحظى بالنجاح". (ص. 196)

اما ما دوكس فقد عرف الفعالية الذاتية بأنها: روح العزم والتصميم القائم على إرادة الإنجاز، والإيمان بالقدرة عليه: "إنها ما أعتقد أن باستطاعتي القيام به من خلال مهاراتي ضمن شروط معينة (دودو، 2017، ص.20)

III-2-4-توكيد الذات : ويعرف عمر (1988) توكيد الذات على أنه قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وأراءه ووجهات نظره حول أي أمر من الأمور، سواء كان متعلقا بذاته أو بالآخرين، وذلك بصورة سوية وايجابية، بحيث تكون مقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه.(الحوسني، 2006، ص.19)

III-2-5-تحقيق الذات : عرفه ما سلو بأنه الاستثمار الأمثل لطاقات وإمكانات الفرد وسلوك الفرد بصورة عفوية، كما هي حقيقته ال كما يراها الآخرون (السليمي،2014، ص.6)

III-2-6-الوعي بالذات : هو القدرة على ملاحظة الفرد لأفكاره ومشاعره وحالته العقلية وأفعاله وتفاعلاته في المواقف الحياتية، بحيث يحاول الفرد معرفة ما يدور بداخله دون حكم او تقييم حيث التفكير بعمليات التفكير والانفعالات في موقف معين دون حكم او تحليل (الهادي، البسطامي، 2015، ص.614)

تم عرض مجموعة من المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الذات حتى لا تختلط علينا المفاهيم، فنجد في بعض من المراجع والأبحاث خلط بين المفاهيم خاصة بين مصطلحي مفهوم الذات وتقدير الذات وأحيانا أخرى بين مفهوم الذات وصورة الذات، وقد يعرفانهما على انهما مصطلح واحد، لذا تم التطرق الى هذه المصطلحات اولا حتى نستطيع الانتقال الى العناصر الأخرى لمفهوم الذات بكل سلاسة.

III-3-التطور التاريخي لمفهوم الذات: لم يعرف الانسان الذات كما عرفها في الوقت الحاضر من حيث كونها مصطلحا نفسيا له دلالاته، فلا توجد لغة في العالم سواء كانت قديمة او حديثة وعلى اختلاف الحضارات الا واستخدمت الفاظ مثل أنا، ونفسي، ولي، التي تدل على كنة النفس. (الظاهر، 2010، ص15)

والمفهوم الذاتي كشيء يحدد السلوك الإنساني ليس صيغة نظرية حديثة، اذ تذكر المخطوطات الهندية في القرن الأول قبل الميلاد ان:

"النفس تمجد نفسها، ولا تعتقد انها دنيئة، فالنقس صديقة نفسها والنفس أيضا هي العدوة الوحيدة لنفسها، لهذا فهي تكبح نفسها بنفسها، وكذلك تصادق نفسها"(لابين، جيري،1981، ص.7)

ولو رجعنا الى القرءان الكريم فنجد آيات اشارت للذات الإنسانية وذلك على وجهتين الذات الخارجية أي كل ما من شأنه تحقيق التوافق والتسامح مع الاخرين في قوله تعالى: " وأصلحوا ذات بينكم واطيعوا الله والرسول ن كنتم مومنيين" والذات الداخلية بمعنى الضمير في قوله تعالى: «والله عليم بذات الصدور". كما تم ذكر أنواع الذات في القرءان الكريم فيقول الله تعالى عن النفس المطمئنة: «يأيتها النفس المطمئنة ارجعي الى ربك راضية مرضية، فادخلي في عبادي وادخلي جنتي"، كما يشير الله تعالى الى النفس الوسواسة فيقول: "ولقد خلقنا الانسان ونعلم ما توسوس به نفسه"، وأشار الله تعالى كذلك الى النفس اللوامة بقوله: " ولا اقسم بالنفس اللوامة"، وذكر الله تعالى النفس الامارة بالسوء في قوله: "وما ابرئ نفسي ان النفس لأمارة بالسوء ،الا من رحم ربي" واستنادا الى الآيات الكريمة يتبين لنا ان النفس الإنسانية واحدة لكنها توجد على عدة حالات.(العوفي،2015،ص91)

لذلك فان جدور واسس مفهوم الذات قديمة جدا حيث تؤكد المصادر بداية قبل الميلاد وان بعض الأفكار السائدة في الوقت الحاضر، ترجع أصولها الى هوميروس الذي ميز بين الجسم الانساني المادي والوظيفة الغير المادية والذي أطلق عليها فيما بعد بالنفس او الروح Psych.، Spirit،Soul

يشير فرحان الى ان مفهوم الروح Soul دخله سقراط (470 او 469) ق.م حيث أدرك المعنى العميق للعبارة المنقوشة على معبد دلفي "اعرف نفسك بنفسك"، اما المخطوطة الهندية التي يرجع أصلها الى القرن الأول قبل الميلاد فتذكر: النفس تمجد نفسها، ولا تعتقد انها دنيئة"(الظاهر، 2010، ص15)

وقد استخدم هذا المصطلح في الحضارة الرومانية على يد جالينوس، والصينية القديمة من خلال كنفوشيوس، والفلاسفة المسلمون كالكندي والفارابي، ابن سينا، الغزالي وابن رشد الحفيد، الذين تداولوه بأسماء مختلفة؛ كالنفس والروح ..... اذ عّرف ابن سينا مفهوم الذات

بأنه الصورة المعرفة للنفس البشرية، وأثبتها ديكارت بالفكر؛ حيث استدل بعبارة "أنا أفكر إذا أنا موجود"(هارون، 2015، ص 117)

ولقد تساءل الانسان خلال التاريخ عن أساليب سلوكه، وعن معرفة نفسه، واتضح من المناقشات الكثيرة على ان هناك كينونة داخلية تصوغ مصير الانسان، وهي مفهوم الروح ووفقا لهذا المفهوم، فان الظواهر العقلية تعتبر مظاهر لجوهر معين يختلف كلية عن الجوهر المادي. وبظهور علم النفس ظهرت النزعة الى الرفض الحازم لفكرة الروح، او أي وسيط نفسي اخر (أسكيري، 2020، ص6)

لكن خلال السنين الأخيرة أخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس كمفهوم سيكولوجي على يد James ((1902 و Cooley(1890,1910) ليأخذ وضعه الصحيح في مجال علم النفس المعاصر لأول مرة على يد وليام جيمس (1890)الذي عرف الذات بأنها؛ مجموعة ما يمتلكه الإنسان، أو ما يستطيع أن يقول إنه له، جسمه، وسماته، وقدراته، وممتلكاته المادية، وأسرته، وأصدقاؤه، وأعداؤه، ومهنته (هارون، 2015، ص 117)

وفي سنة 1943 استعمل مفهوم الذات لأول مرة بواسطة فيكتور ريمي والذي يعد من انصار المدرسة الظواهرية في رسالته للدكتوراه وعنوانها the self concept as afactor in counseling and personality organization فهو يقول ان مفهوم الذات لا يزيد عن كونه هدفا مدركا منظما ناتجا من حاضر وماضي الملاحظة الذاتية، انه ما يعتقده الفرد عن نفسه أي الخريطة التي يرجع اليها الانسان لفهم نفسه وخاصة اثناء لحظات الازمات وتلك التي تتطلب الاختبار ويتكون من أفكار الفرد ومشاعره، وآماله، ومخاوفه ووجهات نظره عن نفسه وما سيكون عليه.(الظاهر،2010، ص ص : 21-22) يستخدم الامريكيون عموما مصطلح "مفهوم الذات «بينما يتحدث الأوربيون عن "الوعي الذاتي"، التمثيل الذاتي، الصورة الذاتية، ومع ذلك كما اظهر L'écuyer 1978فان كل من المؤلفين الأمريكيين و الأوروبيين بغض النظر عن المصطلح المستخدم يشيرون الى نفس الواقع (Alvaro,1982,P 57)

يعتبر مصطلح مفهوم الذات من المصطلحات التي اختلف العلماء في حوله خاصة قديما، خاصة حول تداخل هذا المصطلح مع مصطلحات أخرى مثل النفس والروح والانا، لكن خلال السنين الأخيرة أخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس كمفهوم سيكولوجي، ليعتبر انه مجموعة ما يمتلكه الإنسان، أو ما يستطيع أن يقول إنه له، جسمه، وسماته، وقدراته، وممتلكاته المادية، وأسرته، وأصدقاؤه، وأعداؤه، ومهنته

III-4-انواع مفهوم الذات :

III-4-1-مفهوم الذات الايجابي: يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات ايجابي صورة واضحة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد او يحتك به، ويكشف عنها بأسلوب تعامله مع الاخرين، الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترامها وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها واهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عنه تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها. ويلاحظ ان هذا المفهوم الايجابي يتبلور ويتكون حينما يكون الفرد متوافقا ومنسجما مع المحيطين به من افراد اسرته والاخرين المكونين للبيئة المحيطة.

III-4-2-مفهوم الذات السلبي: يتضح هذا النوع من مفهوم الذات في مظاهر السلوك المتناقضة مع اساليب الحياة العادية، حيث يخرج اصحاب مظاهر السلوك المنحرف على الانماط السلوكية المتعارف عليها بالمجتمع والمتوقعة منهم، والتي تجعل الحكم على من تصدر عنه هذه المظاهر والانماط السلوكية بانه يتسم بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي فتضع فاعلها في فئة غير فئة الاسوياء. وبذلك يمكن القول بان مفهوم الذات السلبي يتكون لدى الافراد الذين يتعرضون لاضطرابات في حياتهم من خلال حياتهم الاسرية التي فقدوا فيها الحب والامن والتقبل ويشعرون بالرفض وعدم القبول، ويلاحظ هذا النوع يتكون لدى الفرد الذي يعيش في بيئة غير متوافقة يفتقد فيها الى الحب والقبول ويشعر فيها بالنبذ والرفض (فار، 2016، ص.28-29)

III-5-ابعاد مفهوم الذات:

III-5-1-الذات المدركة: percived self : ان الفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراته وإمكانياته قد تكون لديه صورة عن ذاته كشخص قوي جسميا، او على العكس من ذلك فقد يكون صورة عن نفسه بأنه عاجز او فاشل. وإدراك الفرد لذاته في ضوء تفسيراته الخاصة لسلوكه تسمى الذات المدركة او الادراكية، فكلما تغير مجاله الادراكي فإن ادراكه لذاته يتغير (طيبي،2013، ص. 193)

أي ان الذات المدركة تشمل العناصر المدركة والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس اجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو. (ابوغزال،2015، ص.254)

III-5-2-الذات الاجتماعية:social self: تشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد ان الاخرين يتصورونها ، والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الاخرين. (ابوغزال،2015، ص.254)

ويقول جورج ميد George Mead ان تكوين الذات يعود الى التفاعل الاجتماعي بين الفرد والبيئة المحيطة به، وكذا التنشئة الاجتماعية فالذات الاجتماعية نتاج اجتماعي متسلط يعكس أدوار الفرد في الحياة (طيبي، 2013، ص.193)

في هذا الصدد يهتم Andersen and Chen 2002 بالذات العلائقية وتفترض نظريتهم ان الافراد يمتلكون ذواتا متعددة فيما يتعلق بالأشخاص المهمين المختلفين الذين واجهتهم حياتهم، وكل منهم مرتبط في الذاكرة بشخص اخر مهم، بالنظر الى هذه الروابط بين الذات وتمثيلات الاخرين المهمين تظهر هنا عندما يتم تنشيط احد هذه التمثيلات في لقاء مع شخص جديد، يتم كذلك تنشيط المعرفة المرتبطة بالذات فيما يتعلق بهذا الاخر المهم، وفقا لذلك تلعب الذات العلائقية المناسبة وتتجلى في الاستجابات العاطفية و التحفيزية و السلوكية التي ينطوي عليها اللقاء بين الأشخاص.

(Catherine,2012,P32)

III-5-3-الذات المثالية:idéal self: وهي الانا المتعالية عن الواقع، وفيها جوهر الثقافة، أي القيم والضمير و المعايير والجوهر الروحي او الدين، وتسمى بذات الطموح(أبو جادو،1998،ص ص139- 140)

كما أشار زهران(1986) على انها تشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود ان يكون. (ص.257) اي هي الهدف الذي يسعى الفرد السوي الى تحقيقه (ابوغزال،2015، ص.254)

وتعتمد على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يود الفرد ان يكون على شاكلتها (محمد، 2010، ص.72)

III-5-4-الذات الواقعية: Real Self: تمثل مانحن عليه فعلا، او الاشياء الحقيقية التي تخصنا، وهذه الذات كما سماها روجرز الذات الحقيقية تنتج عن خبرات الفرد(ابوغزال،2015، ص ص. 270,245) وهي تتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس اجرائيا في وصف الفرد وهو عبارة عن ادراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليست كما يرغبها (محمد، 2010، ص.72)

كما أضاف وليام جيمس مكونات أخرى للذات:

أ-الذات الجسمية: وتتضمن الجسد وفعالياته البيولوجية (أبو جادو،1998، ص.139).

وتعني شكل الفرد وهيئته كما يتصورها، وكما يظن انهما يبدوان للآخرين (معمرية، 2011، ص. 22)

ب-الذات الأخلاقية: وتعني إدراك الفرد للجوانب الملتزمة بالقيم والمثل والأخلاق النابعة من الدين.

ج-الذات العصابية: وتعني إدراك الفرد لما يعانيه من قلق وخوف واعراض عصابية تؤثر على سلوكه التوافقي في علاقاته بالآخرين (معمرية، 2011، ص. 22)

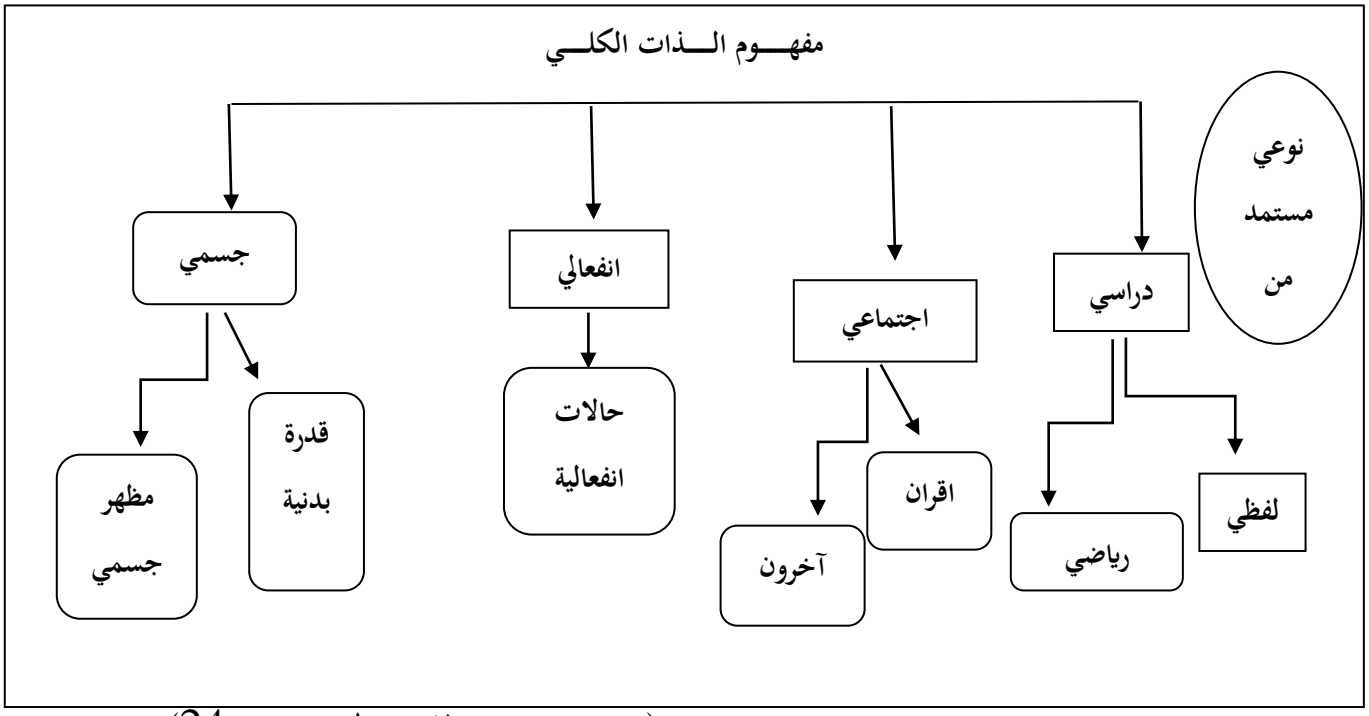
III-6-مكونات الذات : ان لكل انسان مجموع من الادراكات نحو ذاته، هذه الادراكات يطلق عليها اسم" مفهوم الذات"، وتتكون الذات في نظر جيرسل (Jersial):

III-6-1-الجانب المعرفي : اشارت سناء (2005) على انه معرفة الفرد لجوانب ذاته في المجالات الجسمية والخلقية والشخصية والاسرية والاجتماعية ونقذه لذاته بطريقة موضوعية. (ص.18) اي التصورات التي جمعها الفرد عن خصائصه واهدافه ومعتقداته، وكذا القيم التي يعتنقها، وتساعد هذه المعرفة على تقويم محتوى مفهوم الذات. (فار،2016، ص.31)

III-6-2-الجانب الانفعالي او الوجداني : هو عبارة عن مشاعر الفرد واحاسيسه عن ذاته، وحالاته النفسية الناتجة عن الظروف الطبيعية والبيئية التي يتعامل معها، وهذا الجانب تصعب معرفته وقياسه لان احاسيس الفرد نحو ذاته يصعب التعبير عنها بألفاظ. (فار،2016، ص.31)

III-6-3-الجانب السلوكي: يتمثل هذا الجانب السلوكي في ميل الفرد لان يسلك نحو ذاته بطرق متعددة فقد يسلك الشخص نحو ذاته بطريقة فيها تقدير زائد وتعال وعدم تسامح او تساهل نحو ذاته او يسلك عكس ذلك فيقل من ذاته او يتسامح معها(سناء،2005، ص. 18)

لقد تطرقنا هنا الى مجموعة الابعاد والمكونات الخاصة بمفهوم الذات، ونرى ان الصحة النفسية تعتمد بالضرورة على نوع مفهوم الذات الإيجابي او السلبي فأكيد الذات الموجبة تؤدي بالفرد ان يكون متوافق وذوي صحة نفسية جيدة، اما تكوينه لمفهوم ذات سلبي سيؤدي به ذلك الى سوء التوافق النفسي والإصابة بالاكتئاب والقلق وغيرها من الاضطرابات النفسية، هذا من جهة ومن جهة أخرى وضحنا من خلال العناصر السابقة ان الذات لها ابعاد ومكونات، من بينها الذات الاجتماعية والجسمية والأخلاقية وغيرها من الابعاد. وهذا ما أكدته دراسة جيلالي شرين (2009) حول أثر انفصال الوالدين بالطلاق على بعض متغيرات الشخصية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، توصلت نتائج الدراسة الى انه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين ومنفصلي الوالدين بالطلاق على مقياس مفهوم الذات ومكوناته لصالح العاديين.



الشـــكل رقـــم III.1 يمثـــل مفهـــوم الـــذات (معمرية، مفهوم الذات الهرمي، ص.24)

III–7–أهمية مفهوم الذات: يلعب مفهوم الذات او فكرة الفرد عن نفسه دورا كبيرا في توجيه السلوك وتحديده، فالأشخاص الذين ينظرون لأنفسهم كأشخاص غير مرغوب فيهم يميلون الى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة والأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية عن الذات يتمكنون من التوافق الاجتماعي في حين ترتبط المفاهيم السلبية عن الذات لسوء التوافق والطالب الذي لديه فكرة عن نفسه انه ذكي مواظب مجتهد يميل الى التصرف وفق هذه النظرة ويحرص على تحقيقها، فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كما يرى White كقوة دافعة وعليه فان الكيفية التي يدرك فيها ذاته تبادل وتفاعل. كما أكد علماء النفس على ان مفهوم الذات له أهمية بالغة على شخصية الطفل وعلى سلوكه وان الشعور بالنقص والدونية في بعض جوانب الشخصية يؤدي الى حدوث العديد من التوترات والاضطرابات النفسية والسلوكية الامر الذي يترتب عليه عدم تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي. لذلك فالتعرف على مفهوم الذات للطفل يساعد كل من يتعامل معه ويقوم بتنشئته ال اتباع أفضل

الأساليب الى التنشئة وتوفير البيئة الاسرية المناسبة للنمو السوي بكافة جوانبه (عبد الرؤوف، 2018، ص. 31)

III-8-العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات: يرى كامبل (1990) Campbell ان الافراد الذين يعانون من تدني تقدير الذات يمثلون معتقدات ذاتية محايدة وغير مؤكدة نسبيا وغير مستقرة وغير متسقة، في حين ان الافراد الذين يتمتعون بتقدير الذات العالي يمثلون معتقدات ذاتية إيجابية وواضحة، وفي دراسة أخرى قام بها كامبل واخرون (1996) اظهروا أيضا ارتباطا بين تقدير الذات ووضوح مفهوم الذات. الارتباط المتوسط (الإيجابي بشكل ملحوظ) بين وضوح مفهوم الذات وتقدير الذات هو 0,61 عبر الدراسات الثلاث التي اجراها هؤلاء المؤلفون. اي تقدير الذات يلعب دورا بينيا بين مفهوم الذات والمعلومات القادمة. (Romainville,Caroline,2012,P 10)

III-9-تطور نمو الذات ومفهوم الذات : "ينمو مفهوم الذات تكوينيا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا الى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات". (زهران، 1986، ص.258)

تبدأ تصورات الذات المختلفة في التطور في مرحلة الطفولة وتتوطد بمرور الوقت من التجارب الحية، ويسجل هنا الافراد نجاحاتهم واخفاقاتهم في ذاكرتهم وعندما تتكرر هذه الأخطاء بمرور الوقت يمكن ان تخضع للتعميم والمساهمة في تنمية الادراك الذاتي في منطقة معينة. (Roy,2014,P.15)

كما يعتبر مفهوم الذات لهيقل جانب او مرحلة من النشاط التي يندمج في سياقها ما هو فردي بالجماعي وكذلك تظهر" الانا"، وهنا يبرز هيقل مراحل اساسية لتطور مفهوم الذات، وهذه المراحل تتوافق مع درجات نضج الفرد وطبيعته والتأثير المشترك مع العالم. ويمكن تلخيص نمو الذات ومفهوم الذات على النحو التالي:

III-9-1-المرحلة الاولى: وهي مفهوم الذات الفردي او الوعي الفر دي –هو وعي وجود الذات –وتماثلها واختلافها عن الاهداف الاخرى .ان مثل هذا المفهوم للذات على انها مستقلة ضروري ،لكنه محدود جدا، وهو بالضرورة ستحول الى الاعتراف بعدم كفايته

وتفاهته ادا قورن مع مدى اتساع العلم المحيط الذي يعتبر كنتيجة له الاحساس بعدم التجانس مع العالم والسعي الى تحقيق الذات. (راكون،1992، ص ص.22-23)

وقد اشار عادل الاشول هنا الى ان الطفل يبدا في تكون مفهومه لذاته قبل ان يكون قد تعلم بالفعل استخدام اللغة، ونلاحظ الطفل منذ وقت مبكر يبدأ في اكتشاف جسده-اصابع قدميه، فمه اعضاؤه التناسلية وكأنه في تأمل هذه الاعضاء يكون فضوليا حول كيفية تكوينها مجتمعة، ومما لا شك يوفر النواة التي يبني الطفل منها مفهومه عن شخصه الجسماني (الاشول،1988، ص.70)

اي من الناحية العمرية تبدأ من:

من الميلاد الى 03 اشهر: يخرج الوليد من بطن امه لا يعلم شيئا، وليس لديه مفهوم جاهز لذاته ويقول يونج Jung ان الذات هناك منذ بداية حياة الفرد ولكن في حالة كمون، وتأخذ في التحقيق التدريجي مع النمو وتتمايز الذات الجسمية. (زهران، 1986، ص.258)

وهذا ما أكد هنا فالون هنري ان الطفل يكون في حالة انطواء ذاتي تام يكون مستغرقا تماما في ذاته لا يستجيب الا لحاجاته الاولية، ولا يكون هناك تمايز ولا حدود واضحة بين الذات وغير الذات. ويبدأ تفاعل الذات والبيئة. وتبدأ الذات في التمايز. (فار، 2016، ص.31)

-03 الى 04 اشهر: يكون التمايز خلال الحواس والعضلات.

-04 الى 06 اشهر: التمايز اللفظي للذات وغير الذات.

-06 أشهر: تتمايز الذات البدائية المنطوقة.

09 اشهر : يفهم الطفل الاشارات مثل "باي باي"، ويقول ويكس Wickes ان هذه بداية الولادة السيكولوجية عند شعوره بذاته حيث يخرج من رحم اللاشعور بالذات، فهذا ميلاد ثان للطفل حيث يكتشف نفسه ويدخل العالم الاكبر بحق (زهران، 1986، ص.258)

III-9-2-المرحلة الثانية: وعي الذات التي تفترض ظهور العلاقات ما بين الافراد: اي يعي الانسان نفسه موجودا من اجل انسان اخر، وهكذا فان وعي الفردية يتزايد من خلال

وعي خاصيته، ان العملية السيكولوجية الاساسية هنا الاعتراف المتبادل. ومن المنظور السيكولوجي يعتبر وعي الفروقات. (راكون، 1992، ص ص.22-23)
اي من الناحية العمرية تبدأ من:

-**عام كامل:** مرحلة الكشف والاستكشاف. تنمو صورة الذات، يزداد التفاعل مع الام ثم مع الاخرين، مع الكبار ثم الصغار، استعمال الكلمات 10% ضمائر. وهنا تبدو فرديته الداخلية وهي مازالت تجاهد امتزاجها بالبيئة الخارجية. ثم تبدأ عملية الاخذ والعطاء. وتبدأ الذات النامية في التفريق بين العالمين الداخلي والخارجي.

-حولين كاملين: يزداد تمييز الطفل لذاته. ويكون متمركزا حول ذاته. يفرق بين الاخرين. تنمو انا وانت وملكي. تتكون الذات الاجتماعية. يزداد نمو المشاعر الاجتماعية. تزداد القدرة على فهم الذات.

-في سن الثالثة: مما سجله بعض القائمين على التربية من دراسات ان الذات لا تصل الى درجة الوضوح الا عند بلوغ الثالثة ويرجع هذا التأخر الى اسباب منها العجز اللغوي عند الطفل وحاجته الى إلى ما يكفي من خبرات او بسبب ضعف الذاكرة (عبد العزيز، 2014، ص.102)

حيث يرسم الطفل صورة اشمل للعالم المحيط به ويسميه. ويزداد شعوره بفرديته وشخصيته ويعرف ان له شخصيته وللآخرين شخصياتهم المختلفة. يزداد تمركزه حول ذاته. ويجتهد في بناء بنية ذاتية. كل شيء له وملكه وتسمع منه دائما "انا ملكي «ثم بعد ذلك تسمه "نحن"، يعرف الطفل ان له دوافع بعضها يتحقق وبعضها لا يتحقق. (زهران، 1986، ص.259)

III-9-3-المرحلة الثالثة : مفهوم الذات العام وهذه المرحلة تعني ان الذوات تشترك في التأثير بفضل وعي المبادئ العامة (الاسرة، الوطن، الحب، الصداقة، الشجاعة...الخ) وهذه الذوات لا تعني الفروقات فحسب وكذلك مشايعته او حتى تماثلها. تمثل هذه المشايعة (اساس الاخلاق). (راكون، 1992، ص.23)

اي من الناحية العمرية تبدأ من:

أ–في سن الرابعة: يكون علاقات عقلية واجتماعية وانفعالية مع الاخرين المهيمن في حياته، نسمع منه اسئلة استكشاف "لماذا، كيف، من، ماذا، اين"

ب–في سن الخامسة: يتقبل الفرد فرديته. يزداد الوعي بالذات يقل اعتماده الكامل على الوالدين. يزداد استقلاله يتضح تفاعله الاكبر مع العالم الخارجي. (زهران، 1986، ص.259)

وبادراك عقله المتكامل يستطيع توجيه سلوكه حيث يتصرف مع الناس وفق فكر ة المرء عن نفسه نتيجة الى تأسيس حياته، كما ان التعلم يؤثر على الذات لأنه يكسب الذات العادات والسلوكيات. (عبد العزيز، 2014، ص.102) وقد أكد هنا البورت جوردن Alport.G (2016) ان هذه المرحلة التي تسبق المدرسة يتسم فيها الطفل بالذات المركزية(29)

ج–في المدرسة: يخبر الطفل تأثير الجماعة التي تعزز مفهومه عن ذاته، يلعب المدرس دورا هاما في نمو الذات لدى الطفل، تنمو الذات من تصور الاخرين عن طريق عملية الامتصاص الاجتماعي، تنمو الذات الاجتماعية، يزداد شعور الطفل بقيمته، يزداد الشعور بالحب والعطف والحنان، تزداد مقدرته على التعبير عن الذات في النشاط العقلي وفي النشاط الاجتماعي، تنمو الذات المثالية خلال عملية التوحد وتبني مطامح واهداف الوالدين والمدرسين والابطال والنوابغ والسائد منها في المجتمع. وهكذا نجد انه في مر حلة الطفولة المتأخرة يتسع الإطار المرجعي الذي يتحدد في ضوئه مفهوم الذات الموجب وتقبل الذات والتوافق النفسي او مفهوم الذات السالب وعدم الرضا وسوء التوافق النفسي، اي اننا نلاحظ زيادة وضوح كنتور وحدود مفهوم الذات مع النمو، وتلعب القوى الجسمية والقوى الاجتماعية دورا هاما في نمو الذات (زهران، 1986، ص. 259)

من خلال ما سبق يمكن ان نرى ان مفهوم الذات هو مفهوم نمائي ومتطور عبر مراحل نمو الفرد، تلعب في ذلك الاسرة دورا أساسيا في نموه وتكوينه، ويتمثل ذلك في دعمها وجعله قادرا على التعبير عن نفسه وممارسة هواياته المختلفة، وهنا يظهر دور المجتمع المحيط به

وكذا دور المدرسة من خلا ما يوفرونه له من إمكانيات ووسائل تساعدهم في تكوين ذواتهم تكوينا إيجابيا والعمل على تحقيقها.

كما ان تطور مفهوم الذات عند الأطفال فاقدي الابوين وغير فاقدي الابوين هو متغير حسب السن الذي فقد فيه الطفل ابويه حيث أوضحت الدراسة التي أجرتها كل من سارة حسين رسول، كريم شريف قرة جتاتي (2006) وكذا دراسة افديفا Avdeeva(2009)حول تطور مفهوم الذات عند الأطفال، ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال فاقدي الاب وغير فاقدي الاب في الفئات العمرية (10،8،6) في تطور مفهوم الذات ولصالح الأطفال غير فاقدي الاب مع عدم ظهور فروق في الفئة العمرية 4 سنوات ، اذ ان المفاهيم عامة تتشكل لدى الأطفال ، وحسب اطلاع الباحثة ان أطفال في هذا العمر لا يدركون مفهوم الذات بالشكل الذي يدركها أطفال بعمر (10،8،6) وان دور الاب يقل لوجود بديل (العم، الخال، الأخ الكبير....الخ) (رسول، جتاتي، 2006، ص. 17)

III-10-ثبات مفهوم الذات : يحاول معظمنا الاحتفاظ او تحسين مفهومه لذاته، وقد ننجح في ذلك احيانا، وقد نكون غير كذلك في احايين اخرى وقد وضح الاشول ثبات مفهوم الذات تحت انماط ثلاثة من المواقف :

-تحت الظروف الطبيعية العادية.

-تحت تأثير الضغوط الوقائية.

-تحت تأثير العلاج النفسي.

نذهب الى النمط الاول الا وهو ثبات مفهوم الذات **تحت الظروف العادية:** بما اننا لا نعرف في اي عمر زمني يصبح مفهوم الذات محددا بصورة دقيقة، وبالنسبة لأغلب الافراد فانه يقاوم التغيير تحت الظروف الحياتية العادية. وفي دراسة طولية اجراها كل من فيليبس كاتز (p.Katz) وزيجلر (E.Zigler 1968) على اطفال في الصف الخامس و الثامن والحادي عشر، فقد اشارت نتائج هذه الدراسة ان التفاوت في مفهوم الذات والذات المثالية يتزايد خلال هذه الفترة من العمر الزمني للكائن البشري. وهكذا فانه تحت الظروف

الطبيعية او العادية، تشير الدلائل التجريبية يثبت ويستقر بحلول فترة المراهقة، ان لم يكن قبل ذلك بقليل.

النمط الثاني ثبات مفهوم الذات **تحت الضغوط الموقفية:** قبل ان نحاول تفسير مفهوم الذات التعبيري لشخص ما، فينبغي علينا ان نحاول تفهم طبيعة الموقف الذي كان فيه هذا الشخص عندما عبر عن ذاته ووصفها، وفي هذا الشأن فانه لشيء جوهري ان نحدد ما إذا كان الشخص تحت ضغط غير عادي حين عبر عن ذاته. ومع ذلك فان المواقف المدبرة بصفة عامة مما لا شك فيه تظهر وصفا للذات أكثر ثناءا واطراءا تحت الظروف الضاغطة هذا ويجب ان نضع في اعتبارنا كذلك، ان الضغوط تؤدي احيانا الى الوصف السلبي للذات.

النمط الثالث هو ثبات مفهوم الذات **تحت تأثير العلاج النفسي:** ان الفرد الذي يطلب مساعدة العلاج النفسي على ايدي اخصائي مدرب في العلاج النفسي، نجده في اغلب الاحيان لديه مفهوم سلبي لذاته، حتى ولوكان سلوكه الظاهري لا يومئ بهذه الحقيقة بصورة مباشرة، وان كان على العلاج النفسي ان يقدم شيئا لمثل هذا الشخص فانه من المعقول ان نتوقع مفهومه لذاته سوف يقوى وذلك نتيجة لخبرته مع المعالج النفسي، والحقيقة فان هناك الكثير من الابحاث التي دعمت هذا القول السابق.

ففي السنوات الاخيرة اكدت هذه الابحاث العلاقة الايجابية بين التفاعل داخل المجموعة كوسيلة لأحداث التغييرات الشخصية في الافراد، فقد اشار روبين LM .Robin 1967 الى هذه العلاقة، بواسطة دراسته في تدريب الحساسية او سرعة التأثر(وهو احد اشكال التفاعل الجماعي) ولقد اعطى بيانات قبل وبعد التدريب، وذلك لتدعيم ما ذهب اليه بان التدريب يمكن ان يؤدي لزيادة تقبل الذات، واشارت نتائجه الى ان التحيز قد تلاشى نتيجة لهذا التدريب كما انه وجد علاقة ذات دلالة ايجابية بين التغير في التحيز والتغير في تقبل الذات(الاشول،1988، ص.102،107)

اذن ثبات مفهوم الذات يعتمد على ثلاثة أنواع او أنماط معينة، فقد يثبت تحت الظروف العادية بحلول فترة المراهقة او قبلها بقليل، وقد يثبت تحت الضغوط المواقفية وهنا يجب ان نحدد ما إذا كان الشخص تحت ضغط غير عادي حين عبر عن ذاته، وفي النمط الثالث هو ثبات مفهوم الذات تحت تأثير العلاج فالشخص الذي كون مفهوما سلبيا لذاته،

فعند تأثير العلاج النفسي فسنتوقع تكوين ان مفهومه لذاته سيقوى خاصة إذا كان هذا العلاج من خلال التفاعل داخل المجموعة.

III-11-النظريات الاساسية المفسرة لمفهوم الذات :

III-11-1-نظرية الذات عند كارل روجرز(الظاهرتية):يعد مفهوم الذات موضوعا مركزيا من وجهة نظر روجرز وغيره من انصار المدرسة الانسانية، ويشير الى ادراكات وتقييمات الفرد الكلية لقدراته وسلوكاته، فالفرد الذي يمتلك مفهوم الذات غير دقيق تزداد احتمالات ان يعاني سوء التكيف.(ابوغزال، 2015، ص.270)

الذات هو المفهوم الاكثر اهمية في نظرية روجرز في الشخصية، وفي الواقع ان التعرف على مفهوم الذات لدى روجرز يعد امرا مهما لفن وتقييم السلوك الانساني ولذلك تسمى نظرية روجرز بنظرية الذات، فالفرد يدرك الناس والمواقف بالطريقة التي يرى بها نفسه وعندما يتغير مفهوم الذات سوف يحدث في طريقته لإدراك الاخرين، وعندما يتشوه مفهوم الفرد عن ذاته فان مفهوم الذات لديه يكون غير متماثل مع خبراته وعليه فان سلوكه سيعكس تناقضا بين خبراته الذاتية المدركة والغير مدركة (سفيان، 2004، ص.114)

يفترض هذا المدخل ان الفرد يكافح بشكل فطري للحصول على الاشياء التي تؤدي لإشباع الذات، ويرى روجرز ان كل فرد لديه ميل للمكافحة لتحقيق وتحسين ذاته، والشخص الذي يستطيع ان يطور ذات مميزة يعتبر فردا فاعلا والسلوك يتأثر بنظرة الفرد للعوامل الاجتماعية والعالم الخارجي ويتضمن الذات الحقيقية والمثالية، وبالمقابل اهتم ماسلو بعملية تحقيق الذات وهي العملية التي يهدف الفرد فيها الى ان يكون ما يريد و يطمح اليه، ورأى ان الحاجات الانسانية مرتبة بشكل هرمي وهذه الحاجات تدفعه لتطوير نفسه وتحقيق ذاته والشكل التالي يوضح هرم ماسلو(بطرس، 2008، ص.487)

حاجة تحقيق الذات، الحاجات الجمالية، حاجات المعرفة، حاجات التقدير، حاجات الانتماء والحب، الحاجات الأمنية الحاجات الطبيعية.

أكد روجرز على اهمية ان يصبح الانسان قائما بوظائفه على أكمل وجه، اي انه مدرك لكل الخبرات دونما حاجة لإنكارها او تشويهها، ولديه حساسية ووعي لذاته وللعالم الخارجي، ومنسجم في علاقاته مع الاخرين (ابوغزال، 2015، ص.271)

وهنا تجب الاشارة الى ان الذات الاجتماعية ترتبط بمفهوم الذات ارتباطا وثيقا وان مفهوم الذات عند روجرز هو جزء من وعي الانسان بذاته باستخدام كل وسائل الادراك المتاحة لديه، كما يعتبر هذا الوعي الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه الفرد في اصداره لأحكامه المتعلقة برفاهيته البدنية والاجتماعية حتى يستطيع تحقيقه لذاته. (عويضة، 1996، ص.16)

كما تطرق روجرز بعض القضايا او المسائل الاساسية في نظرية الذات ونعرضها بشيء من الايجاز:

أ-يوجد كل فرد في عالم من الخبرة دائم التغيير هو مركزه، والعالم الخاص بالفرد عالم لا يعرفه بمعنى كامل الا الشخص نفسه، فالشخص أحسن مصدر للمعلومات عن نفسه.

ب-ان أحسن موقع ممكن لفهم السلوك هو من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه، ويعد تقرير الفرد بنفسه عن نفسه مصدرا ممتازا للبيانات النفسية.

ج-يتمايز جزء من المجال الادراكي الكلي بالتدريج ليكون الذات، والذات هي وعي الفرد بوجوده ونشاطه، او هي مجموع الخبرات التي تنسب جميعا الى شيء واحد "انا" او "ضمير المتكلم".

د-يتكون بناء الذات بشكل خاص نتيجة لعاملين هما: التفاعل مع البيئة، والاحكام التقويمية للآخرين، والذات نمط تصوري منظم، مرن ولكنه نمط متسق من الادراكات والعلاقات التي تقوم بها "انا" او "ضمير المتكلم" مع القيم التي ترتبط بهذه المفاهيم، وتساعد الخبرة مع الاخرين على تنمية الاحساس بالذات، وللآباء دور كبير في بنائها. (عبد الخالق، 2015، ص ص.362-363)

III-11-2-نظرية التحليل النفسي: لم تتضمن النظرية التحليلية كما طورها فرويد تأكيدا على كبيرا على مفهوم الذات، فقد افترض بعض المحللين ان الكلمة الالمانية التي كانت مترجمة الى الانا كان من الممكن ان تترجم ايضا الى الذات، ومع ذلك أيا كانت فوائد هذه الوجهة من النظر فلم يكن مفهوم الذات جزء كبير من النظرية التحليلية.

ل ا يعني الحال ان اهمال مفهوم الذات كان هو الحال بالنسبة لكل المحللين،او انه الحال بالنسبة للنظرية التحليلية المعاصرة، فقد طور الطبيب النفسي الامريكي هاري ستاك

سولفيان(Herry Stack Sullvian 1949-1982) منحى بديلا للتحليل النفسي هو المدرسة بين الشخصية للطب النفسي متأثرا بمنظور الذات الاوائل مثل كولي Cooley وميد Mead اكد سولفيان(Sullvian) وبشدة الاساس بين الشخصي و الاجتماعي لاتقاء الذات وخاصة في العلاقة المبكرة بين الرضيع وامه ، وطبقا لسولفيان (Sullvian) ترتقي الذات من خلال المشاعر التي يخبرها الطفل اثناء اتصاله بالآخرين ، ومن التقديرات المنعكسة. (برافين،2010، ص.115).

ويبن اصحاب هذا المدخل افكارهم من خلال البحث في العمليات العقلية والعاطفية التي نشأت منذ الطفولة واثرها على السلوك، و(الانا) هي المنظم الفعال لشخصية الفرد وهي التي تشعره بهويته التي تأخذ مظاهر ثلاثة (العقلية والروحية والاجتماعية). ويشير الى انه كلما تقابل شخصان فان هناك ست اشخاص حاضرين:

-الشخصية الحقيقة لكل منهما.

-الشخصية التي يراها كل منهما في الاخر.

-الشخصية التي يراها كل منهما عن نفسه. (بطرس، 2008، ص.486)

III-11-3-نظرية العلاقة بالموضوع: على مدى ثلاثين سنة مضت كان المحللين النفسيين اهتمامات عيادية وتنظيرية بمشكلات تعريف الذات والتعرض لانخفاضات في تقدير الذات (Kernberg 1976.Kohut 1977) لقد كان اهتمام بكيف يطور الشخص اثناء السنوات المبكرة، الاحساس بالذات ثم يحاول حماية تكاملها ويطلق على المنظرين المهتمين بمثل هذه الاسئلة منظروا العلاقة بالموضوع ، ويشددوا هؤلاء المنظرون بكيفية تمثيل الخبرات الماضية مع الافراد المهمين، بوصفها اوجها للذات او اوجها للآخرين او اوجها لعلاقة الذات بالآخرين ومن تم كيف تؤثر هذه التمثيلات الذاتية على العلاقات في الحاضر .فما العناصر المشتركة بين رؤى منظري العلاقة بالموضوع المهتمة بالذات وتمثيلاتها؟ لقد لاحظ ويستن(Westen 1992) خمسة عناصر عامة وهي:

اولا: ان تمثيلات الذات في نظرية العلاقة بالموضوع ترى على انها متعددة الابعاد. فكل شخص يقوم بكثير من التمثيلات اعتمادا على عناصر متنوعة، بما فيها الاصوات والابتسامات. بالإضافة الى انه، كما لوحظ يمكن ان تكون تمثيلات الذات هذه منعزلا كل

منها عن الاخر، او قد يتصارع كل منها مع الاخر، كما انها قد تتكامل داخل احساس متماسك بالذات. كما ان هذه التمثيل قد تكون جزئية او كلية، ترتبط بجزء من الذات (على سبيل المثال هذا الجزء مني سيئ، ومخز) او ترتبط بالذات ككل (انا سيئ، وبلا قيمة). (برافين،2010، ص.115)

ثانيا: وبحسب منظري العلاقة بالموضوع، فان تمثيلات الذات تكون محملة بالوجدان بشدة. وفي الواقع يمكن القول ان تمثيلات الفرد الذاتية تنظم تبعا لارتباطاتها بوجدانات مختلفة، وهذه النظرة لا تختلف بشدة عن وجهات النظر المعرفية المعاصرة عن طبيعة تنظيم الذاكرة للخبرات المصاحبة لانفعال قوى. هكذا يمكن لتمثلات الذات ان تنظم تبعا لما إذا كانت مصاحبة لبهجة او استثارة جنسية او حزن او خزي.

ثالثا: تكون تمثيلات الذات مصاحبة للدوافع في ظل الامنيات والمخاوف. وهذا التأكيد الدافعي لتمثيلات الذات ينتج عن ارتباطها بالوجدان. وفي أكثر المستويات قاعدية تكون تمثيلات الذات مصحوبة بمتعة او الم (وجدان ممتع او مؤلم) ولذلك فهي تتولى الطبيعة الدافعية للأمنيات والمخاوف. فعادة ما يحاول المرء استعادة التمثيلات الايجابية للذات وللعلاقة مع الاخرين، ويتجنب التمثيلات المصاحبة للوجدان السلبي (المخاوف)

رابعا: يمكن ان تكون تمثيلات الذات شعورية او لاشعورية. وليس مفاجئا ان نجد تأكيدا للتمثيلات اللاشعورية للذات. نظرا لأهمية اللاشعور في التحليل النفسي. وما يجب توضيحه هنا ان هو ان ما نفترضه ليس ان بعض تمثلات الذات ليست شعورية.لانها معتادة او روتينية او الية فحسب، ولكن ان هذا البعض لاشعوري او غير متاح للشعور، وهو ما يرجع لكونها تشكلت في وقت سابق على ارتقاء اللغة وغيرها من المهارات المعرفية المتقدمة او لأنه قد تم كبتها. وكما في توجهات اخرى للتحليل النفسي، فان العلاج يتمثل في جعل المريض قادر اع على ان يعي تمثيلات الذات التي قد كبتت لأغراض دفاعية. وعندما تصبح هذه التمثيلات شعورية يمكن بعد ذلك فحصها في ضوء مزيد من العمليات المعرفية الناضجة والعقلانية.

خامسا: كما افترضنا في كثير من التعليقات والتوضيحات السابقة، لا يطور الفرد تمثيلات عن الاخرين وعن علاقة الذات بالآخرين، والوجدان الذي يقع في جوهر التمثيلات يتقيد

بالعلاقة كما يتقيد بالذات، وبالتالي تعمل نماذج العمل الداخلي لا على الذات فحسب ولكنها تعمل على العلاقة بين الذات والاخرين. وفي الواقع فان نماذج العمل الخاصة بالعلاقات هي التي تعد في قلب نظرية التعلق وعلاقتها بتكوين العلاقات الرومنسية لدى الراشدين. (برافين،2010، ص.117)

III-11-4-النظرية السلوكية حول الذات: من انصار هذه المدرسة سكينر، حيث يعتقد ان الشخصية هي سلوكات وردود فعل انفعالية متعلمة، وتكون عادة محددة نسبيا ومرتبطة بمثيرات بيئية خاصة (Westen 1996) ويكرر الفرد سلوكاته هاته بعد ان يحصل على مكافآت (تعزيز موجب)عليها، او عندما يكرر سلوكا ما بغية تجنب مثيرات منفردة (تعزيز سالب)،فالطفل العدواني يمكن تعديل سلوكه ليصبح متعاونا ومؤكدا بذاته(ابوغزال،2015،ص.272)

III-11-5-النظرية المعرفية الاجتماعية للذات: تعتمد على مفاهيم ومناهج بحث مشتقة من علم النفس المعرفي، ومع ذلك يمكن الرجوع الى عمل جورج كيلي(Kelly 1955) لنرى الاوجه المهمة للتأكيدات المعرفية.(برافين، 2010،ص.119)

وركزت هذه المجموعة على الابعاد المعرفية واعتبرتها المدخل لمفهوم الذات اذ ان البناء الشخصي للفرد يؤكد على الطريقة المميزة له في رؤية العالم، ويختلف بذلك فرد عن الاخر، واكد كيلي على الطريقة التي يقيم بها الافراد أنفسهم ودور الكفاءة كأحد مظاهر تقدير الذات، اشكال الذات وتنمية مفهوم الذات (بطرس، 2008، ص.487)

فلقد طور كيلي نظرية في البناءات الشخصية، فمثل الناس كمثل العلماء يلاحظون احداث ويصوغون مفاهيم او بناءات لتنظيم الظواهر والتنبؤ بالمستقبل. والبناء مثل المخططات، يعد طريقة لإدراك او تصور او تفسير الاحداث، وتنتظم البناءات في نسق ذي بناءات عالية الرتبة في نسق البناءات، وبناءات فرعية منخفضة الرتبة في نسق البناءات. اين يقع مفهوم الذات داخل مثل هذا النسق النظري؟ الذات في نظرية البناء الشخصي هي شخص او دور تنطبق عليه البناءات. بالإضافة الى ذلك يمكن ايضا ان تكون الذات بناء، وهي تصور اساسي او عالي الرتبة في العموم. (برافين،2010، ص. 119)

ان مثل هذه الآراء تجد صدى كبيرا لدى العالم الشهير البورت باندورا، اذ صرح ان الناس ليسوا مدفوعين بقوى داخلية كما فعلت نظرية التحليل النفسي، وليسوا مشكلين ومسيطرين أوتوماتيكيا من خلال المثيرات الخارجية كما اشار منظروا الراديكالية السلوكية مثل سكينر فسلوكات الناس تعكس مخططاتهم التي يستخدمونها لفهم العالم (ابوغزال،2015، ص.272)

في الاجمال تتضمن الرؤية المعرفية الاجتماعية للذات تأكيدا على كل من الاوجه البنائية للذات والطرق التي يؤثر بها مفهوم الذات على مزيد من معالجات المعلومات. عند هذه النقطة يبدو كما لو كانت الذات من المنظور المعرفي الاجتماعي ذاتا جامدة او باردة بعض الشيء وبعيدة، وذلك مقارنة بالذات الظاهرتية او الذات التحليلية. وفي الواقع كانت للتصور المعرفي الاجتماعي الاصلي للذات كيفية "باردة". ومع ذلك فقد ازداد مع الوقت تأكيد اهمية المتغيرات الوجدانية والدافعية. فمثلا يقر ان كل وضع من عائلة الذوات يمكن ان يصاحبه وجدان، وكما تمت الاشارة، ربما يكون الوجدان نفسه اساسا لتصنيف الذوات. بالإضافة الى ذلك طورت ماركوس "**مفهوم الذوات الممكنة**" الذي يمثل ما يعتقد الافراد انهم ربما سيصبحون، وما يودون ان يكونوا عليه، وما يخافون ان يكونوا عليه (Markus &Nurius1986.Ruvolo 1989) ومن هذا المنطلق لا تفيد الذات الممكنة في تنظيم المعلومات فقط ولكن لها ايضا تأثيرا دافعيا قويا يوجهنا نحو ان نكون على شاكلة معينة، ويبعدنا عن ان نسبح أشياء اخرى.(برافين،2010، ص.126)

III-11-6-نظرية الذات عند البورت: كما وضع البورت نظرية الذات حيث اقترح تسمية وظائف الذات بالوظائف الجوهرية للشخصية وهذه الوظائف هي الاحساس البدني وهوية الذات وتقدير الذات وامتداد الذات والتفكير المنطقي وصورة الذات والكفاح الجوهري وهي اجزاء حقيقية من الشخصية وهو يرى ان الذات والانا قد يستخدمان بشكل وصفي للدلالة على الوظائف الجوهرية للشخصية (بدران، 2008، ص.35)

وقد صرح البورت انه رغم صعوبة وصف طبيعة الذات فان مفهوم الذات مفهوم جوهري واساسي في دراسة الشخصية، ويمكن ان يرجع ذلك من الناحية التاريخية، الى التأثير القوي

الذي تركه فرويد. وقد عنى البورت بصفة خاصة بتتبع نمو الذات وتطورها ابتداء من الطفولة المبكرة الى الرشد، وحيث تصبح الذات هي مصدر وحدة الكائن ولب الشخصية بأكملها، ويمكن ان نشير هنا الى المظاهر المختلفة التي تمر بها الذات على نحو ما اوضحها البورت:

المظهر الاول: الاحساس بالذات الجسمية.

المظهر الثاني: الاحساس بهواية الذات

المظهر الثالث: تقدير الذات.

المظهر الرابع: اتساع الذات وامتدادها.

المظهر الخامس: صورة الذات.

المظهر السادس: الذات المنطقية العاقلة.

المظهر السابع: الجوهر المميز او الذات المميزة (غنيم ،1982، ص.733)

III-12-العمليات الدافعة المتصلة بالذات : هناك مستويان من مستويات العمليات الدافعية يتم تأكيدهما في العلاقة بالذات، وهما :

III-12-1-الاتساق او تحقيق الذات: يشير الى محاولات الفرد لإيجاد اتفاق بين ادراكات الذات، ثم بين ادراكات الذات من ناحية والمعلومات الواردة من ناحية اخرى: نحن نسعى الى لان يعرفنا الاخرون كما نحن، او بما نعتقد اننا عليه. فلماذا يجب على الافراد ان يسعوا لاتساق الذات؟ اولا: لان ذلك يمدنا بإحساس التماسك والتكامل، في حين ان انخفاض اتساق الذات يصاحبه صراع ومشقة. ثانيا: يتيح لنا الاتساق التنبؤ بكيف سنسلك.

III-12-2- تعزيز الذات : بينما يشير تعزيز الذات الى المحاولة لتوفير المعلومات التي ستحافظ على تقدير الذات او تزيده : نحن نسعى لان يعرفنا الاخرون بما هو نحن، او بما نود ان نكون. (برافين، 2010، ص. 130)

من خلال ما استعرضناه من نظريات مختلفة تحدثت عن مفهوم الذات وكل كيف يراها من منظوره ونظريته التي على سبيل المثال ان ذكرنا نظرية البورت التي يرى ان الانا والذات قد يستخدمان بشكل وصفي للدلالة على الوظائف الجوهرية للشخصية، لكن من كل هذا يمكن القول ان مفهوم الذات هو تصور الفرد و فكرته نحو ذاته من خلال تحديد قدراته و امكانياته وهو عامل مهم في شخصية الفرد، ومفهوم الذات يلعب دوراً هاماً في تكيف الفرد مع محيطه، ومفهوم الذات لدى الفرد كما ذكرنا انفا إما أن يكون مفهوماً إيجابياً أو سلبياً، وهذا ما يؤثر في طبيعة شخصية الفرد، حيث أن تمتعه بالصحة النفسية يعتمد على نوعية مفهومه عن ذاته.

III-13-مصادر مفهوم الذات: ان الذات هي كائن اجتماعي الى درجة عالية جدا وهي كما قال عنها هاري ستاك سولفيان(Harry Stack Sullvian 1947) "انعكاس لثناء الاخرين" يتعلم الطفل "من هو" من الآراء و الاتجاهات وتوقعات الآخرين نحو الفرد ، ولهذا فانه من الواضح أن للمبالغة في الثناء والمديح والدم المتكرر عواقب غير سليمة وأثرها على مفهوم ذات الطفل وصورة ذاته، ومن ثم ادا رأى الوالدان الطفل على انه بليد أو سئ فلن تكون مفاجأة إذا ما تبين لهما أن الطفل يصدقهما ويتصرف بدرجة تشابه ما يعتقدون، وبالنسبة لامه قد يكون "عزيزا" وبالنسبة لطفل الجيران "سيئا" وبالنسبة لأخته الكبيرة "حشرة" كل ذلك خلال ساعة واحدة .فكيف يمكن لطفل ان يفسر كل هذه الآراء عنه ويطور مفهوم عن "من يكون؟" زانها عملية ذاتية وليست مرتكزة فقط على أراء الآخرين، ولكن أيضا على طباعه وتجاربه الماضية والحاضرة(واطسون، 2004، ص.405)

III-14-التمييز بين الذات كموضوع والذات كمحمول: ان توضيح التمييز بين الذات كموضوع والذات كمحمول سيكون شيئا ذو قيمة وذلك لكي يتمكن القارئ من متابعة مجرى مناقشتنا، فاذا تفهم القارئ هذا التمييز فان عليه بالتالي ان يتجنب الخلط الذي

يمكن ان يحدث ان لم نفعل ذلك، وعموما فإننا في سياق حياتنا اليومية نستخدم كلمة "الذات" بطريقتين مختلفتين اساسا. ومن ثم فإننا بالتالي لسنا على دراية بالتمييز او الفرق بين هاتين الطريقتين المختلفتين، ولنضع في الاعتبار ابتداء الفكرتين الاتيتين:

-انا ذاهب لإنجاز عمل من الاعمال.

-انهم لن يسألونني، انهم لا يحبونني.

ولنتأمل الان ل "انا" وضمير المتكلم "ني" يعتبر بمثابة الاشكال اللغوية التقليدية التي تعبر عن فكرة الذات، ففي الجملة الاولى الذات المشار اليها "انا" استخدمت كموضوع، فان هنا الفرد يصيغ فكرة او انطباعه معينة بانه ذاهب لبدء او استهلال فعل معين، والذات بهذا المعنى تفهم على انها المحدد او المنشط للسلوك.

وعلى النقيض نرى في الجملة الثانية، الذات كمحمول «الضمير المتكلم المتصل ني" هو مفعول به، يمكن التحكم فيه الى حد كبير مثل الرسم او كشرائح لحم على طعام الغذاء، او اي شيء مادي اخر يمكن تقييمه، والمتكلم ينظر الى نفسه، ويستنتج ان سمات معينة موجودة واخرى مفقودة ويصل الى حكم. (الاشول، 1988، ص ص.62-63)

III-14-1-التمييز بين الذات والانا: لا يوجد اتفاق عن كيفية ارتباط هذين المفهومين ببعضهما البعض، فهناك بعض العلماء الذين يستخدمونهما بالتبادل وكان لهما نفس المعنى وان شئت فقل معنى واحد، ولقد حاول اخرون التمييز والتفريق بينهما، الا انهم مع ذلك لم يتفقوا في اغلب الاحايين على كيفية عمل هذا التمييز، ومن ناحية اخرى نجد فريق ثالث يتجاهل كلية هذه المشكلة. ونظرا لان الادراك والدراية لمثل هذه المشكلات في المصطلحات امر هام في اي دراسة وذلك لتكوين الاستدلالات في مجال الدراسة:

الانا: ينبغي ان تستخدم كمصطلح متجمع Collective term وذلك للذلالة على انواع عديدة من الانماط السلوكية المرتبطة اي التي لها علاقة بعضها بالبعض الاخر، وهكذا فإننا عند وصفنا لاحد الافراد فقد نجد من الافضل التحدث "عن الانا" الخاص به، ان

استخدام المصطلح المتجمع لهذه الطريقة هو اجراء او وسيلة جيدة، طالما اننا نتفهم بوضوح انواع السلوك التي تتضمنها. والانا كما رأينا هو جزء من الشخصية الكلية وذلك كما تصورها اصحاب نظرية التحليل النفسي.

والذات: على النقيض من ذلك فهي عادة مفهوم اوسع وأكثر شمولا، فمثلا في وصف فرد لذاته فقد يقول انه مشغول أكثر الاحيان بالأفكار الجنسية وانه يعاني من الشعور بالذنب، وانه لا ينسى اي شيء هام، هذه الجمل والمواقف تعزى الى ذاته كما يدركها هو. وعلى المستوى النظري فان مصطلح الذات مرتبط عادة اما بالشخصية الكلية او بالانا.

وبالأخص من المعقولية ربطها بصورة أوثق بالأول أكثر من الاخير، وهكذا فان تحليل مفهوم الفرد لذاته يعني تحليله للطريقة التي يرى بها شخصيته. وإذا كانت الذات والانا متساويتان، فان تحليل مفهوم الذات يعني تحديد كيفية إدراك الفرد لأنيته (الاشول، 1988، ص.65)

III-15-العوامل التي تؤثر على تكوين مفهوم الذات: يرى اريكسون ان الطفل وقبل ان يتعلم اللغة يستقبل من الام احساسا بالرضى يؤثر على مفهومه لذاته، ويتأثر مفهوم الذات وما يدركه الطفل من اتجاهات الابوين والمعلمين نحوه، فتشير احدى الدراسات الى ان الفكرة التي يكونها المعلمون في مفهوم الطفل عن ذاته، ومن الواجبات الاساسية للتربية في البيت والمدرسة مساعدة الطفل على تكوين مفهوم مناسب عن الذات، ومن العوامل التي تعوق ذلك:

-القصور البدني او التشوهات الجسمية او النمو البطيء.

-البيئة المنزلية المتشددة.

-الانتماء الى جماعة الاقلية.

-البيئة المدرسية المتشددة.

كما أكد سمارة، النمر، والحسن (1999) أنه يزيد النقد الذاتي عند الطفل كلما زاد الفرق بين الذات المثالية والذات الواقعية، اي ما يجب ان يكون وما هو كائن بالفعل، ويرتبط ذلك بضعف التكيف ونقص الشعور بالأمن، وزيادة القلق، والميل الى الاكتئاب(ص.192)

ومن جانب اخر يذكر وولف Wolf ان إدراك الذات عن طريق الاستدراج والاسقاط يكون في مجمله استدراج الحسن واسقاط القبيح، وهناك نوعان من العوامل المؤثرة في الذات وتشمل ما يلي:

III-15-1-العوامل الفردية : وهي عوامل تتعلق بالفرد نفسه، فلقد ثبت ان درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق او عدم الاستقرار النفسي بمعنى انه اذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة. ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا اما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فان فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته. (طيبي،2013، ص.186)

III-15-2-عوامل خاصة بالجسم : يعتبر الجسم وكيف يدركه الفرد عاملا ماديا قويا في نمو مفهوم الذات لديه. ان ابعاد الجسم وخصائصه وكيف يتم تقويمها في مجالات القوة/ الضعف، الجمال/القبح، الكبر/الصغر، النضج/عدم النضج، والمقارنات التي يجريها بينه وبين الآخرين في مثل سنه وجنسه، تؤثر بدرجة قوية على إدراك الفرد لذاته ورضاه عنها او عدم رضاه، ومن ثم تشكيل مفهومه لذاته.

III-15-3-القدرات والإمكانات: ونفس الشيء تعتبر القدرات و الإمكانات الجسمية والعقلية من العوامل ذات التأثير القوي على إدراك الفرج لذاته. وهذه القدرات يكتشفها بنفسه او يلفت الآخرون انتباهه اليها فيدرك ما يتميز به من قدرات وإمكانات مقارنة بمن في سنه وجنسه وخاصة في مجال الدراسة والتحصيل الدراسي. فإذا كانت القدرات التي يتميز بها في الاتجاه الإيجابي كون مفهوما إيجابيا عن ذاته، أما إذا كانت قدراته ضعيفة وأقل مما يتوفر لدى الآخرين كون مفهوما سلبيا عن ذاته. (معمرية،2012، ص.33)

III-15-4-عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربي وتنشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

-هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة؟

-هل يقرر لنفسه ما يريد؟

-ما نوع العقاب الذي يفرض عليه؟

-نظرة الاسرة والأصدقاء الفرد (حبه ام عداوة)؟

وخلاصة القول انه بقدر ما تكون الإجابة على هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما تؤدي الى درجة عالية من تقدير الذات. (طيبي،2013، ص.186)

III-16-علاقة الطفل بالوالدين في تكوين مفهوم الذات:

ذكر الباحثون اليزابيت هرلوك E.Hurlock 1967 ان مفهوم الذات يتكون من خلال الاسرة، فمن خلال علاقات الطفل بأفراد أسرته ينمو مفهومه لذاته وتؤدي طموحات الوالدين وما يودون ان يحققه طفلهما دورا هاما في تطور مفهوم الذات عنده. ويؤدي دور انماء مفهوم الذات لدى الطفل كل من الوالدين وأفراد الاسرة حيث يقوم الطفل بتعديل تصوره لذاته مرة تلو الأخرى، لكي يتطابق هذا التصور مع التوقعات التي يريدها او ينتظرها الآخرون منه.

وأجرى بيرس Piers 1972 دراسة على أساليب معاملة الأطفال وعلاقتها بمفهوم الذات لديهم، فوصل الى أن أساليب معاملة الوالدين ونظراتهم الى الطفل تؤثر على مفهوم الذات لديه. فاتجاهات التقبل وإشعار الطفل بأنه شخص مهم في الاسرة، وشعوره بالدفء العائلي والتقبل والتشجيع لها تأثير إيجابي على مفهوم الطفل لذاته وتقديره لها. (معمرية،2012، ص ص 34-35)

هناك عدة دراسات اكدت تأثير غياب الوالدين وكذا تأثير المدرسة في تكوين مفهوم الذات ومن بينها دراسة مهدي ضيف الله (2010)، ودراسة سال Sall (1997)، ودراسة شريز Chryse (1993) وأوضحت النتائج ان الأطفال الذين يعيشون مع الإباء ويدركون علاقات طيبة معهم لديهم مفهوم ذات مرتفع، كما يدركهم ابائهم بأنهم اقل اضطرابا في النشاط وفي مشكلات السلوك بينم تبين ان الأطفال الذين يعيشون مع امهاتهم لديهم مهارات اجتماعية أفضل وأكثر قدرة على التكيف، كما بينت النتائج ان نزاع وخلاف وانفصال الوالدين يؤثر على نمو الأطفال وتوافقهم النفسي و كذا الاكاديمي في المدرسة.

الخلاصة:

من خلال هذا الفصل حاولنا إعطاء بعض المفاهيم الخاصة بمفهوم الذات وتفريقه عن بعض المفاهيم والمصطلحات الأخرى ذات الصلة به، الى التطرق الى ابعاده وانواعه ومكوناته وكيفية تطوره بالموازاة مع أسلوب التنشئة الاجتماعية التي بدورها تؤثر على ثبات وتطور مفهومنا لذواتنا. وكلما زادت المعرفة بطبيعة الإنسان زاد عمق مغزى الحكمة القائلة " أعرف نفسك" وإن هذا المفهوم الذي يتكون لدى ذاته هو الأساس في وحدة الشخصية إذ تمثل طريقة إدراك الذات وإدراك الآخرين المحور الرئيس لتنظيم الشخصية وتحديد السلوك، وغالباً ما يختلط على الفرد إدراك ذاته نتيجة لتعدد خبراته وتجاربه مع الآخرين، ونتيجة لاستجاباته للمواقف التي يتعرض لها وانطباعاته عن إدراك الآخرين لسلوكه، وإن لصورة الفرد عن ذاته أثر كبير وأهمية بالغة في مستقبل حياته، وذلك لما تعكسه في تصور ورؤية الفرد عن ذاته ومدى احترامه واعتباره وتقبله لها، ويعد موضوع الذات موضوعاً جوهرياً للعديد من الدراسات النفسية والاجتماعية (القاضي،2009، ص 55)

الفصـــل الرابـــع

التفكك الاسري

-تمهيد.

أولا: الاسرة.

IV-1-تعريف الاسرة.

IV-2-وظائف الاسرة

IV-3-خصائص الاسرة.

IV-4-التفاعل الاسري واثره على التنشئة الاجتماعية.

IV-5-أهمية المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.

ثانيا: التفكك الاسري.

IV-6-مفهوم التفكك الاسري.

IV-7-عوامل التفكك.

IV-8-النظريات المفسرة للتفكك الاسري.

IV-9-أنماط التفكك

IV-10-المراحل التي تمر بها الازمات الاسرية.

IV-11-مظاهر التفكك الاسري.

IV-12-اثر التفكك على الأطفال.

IV-13-أنواع التفكك.

IV-14-أشكال التفكك.

-خلاصة.

تمهيد: الاسرة هي اهم فئة أساسية في المجتمع تتكون من الاب والام والأطفال يعيشون بداخلها معا ويتشاركون كل شيء فيها، ومن المهم إدارة الاسرة بشكل جيد لتجنب المشاكل فيها، لأنه عندما يتعلق الامر بالعائلة فان الامر لا يتعلق بالأم والأب فحسب بل يشمل الأطفال أيضا. البيئة الاسرية السليمة او المفككة يمكن ان تمارس تأثيرا توجيهيا على السلوك وتنمية شخصية الطفل، وهنا الأطفال الذين ينتمون الى اسرة مفككة معرضون لخطر كبير من حيث تنمية شخصيتهم ويدعم ذلك تقرير معهد لندن للطب النفسي(2008) (Ramadhani,2018 P.1)

فنتائج التفكك الأسري لا ينعكس فقط على الزوجين، بل إن مردودها وعائدها ينعكس على الأبناء، ويترتب على ذلك وجود العديد من المشكلات التي يعاني منها كل منهم، ويؤكد علماء النفس أن ارتفاع معدلات الانحراف النفسي عند الأطفال هي نتيجة للتفكك الأسري لما يتعرض له الأطفال من حرمان وقسوة وإهمال ونبذ في علاقتهم بوالديهم. (الكراتي، 2021، ص.275) كل هذه الأمور سنتطرق لها من خلال هذا الفصل.

أولا: الاسرة:

IV –1–تعريف الاسرة: هي نظام اجتماعي حددت صورته ثقافة المجتمع وأقرت أساسه برجل وامرأة بارتباطات بطريقة منظمة اجتماعيا، وقد يزداد عدد افراد الاسرة بالإنجاب او التبني او بانتماء بعض الأقارب للأسرة كما يمكن اطلاق لفظ الاسرة على الجزء المتبقي منها نتيجة وفاة او انفصال احد الوحدات البنائية المكونة لها(السيد، 2014، ص.319)

تعريف ليتري للأسرة Littré : يرى بان الاسرة تتكون من مجموعة اشخاص يحملون الفصيلة الدموية نفسها، ويعيشون تحت سقف واحد ، كما تتكون بوجه خاص من اب وام وأطفال.(عبد القوي، 2010، ص54)

كما عرف **طومسون:** الاسرة بانها تتكون من وصيين في علاقة ملتزمة يعيشان جنبا الى جنب مع أطفالهم (Tabiero,Lanozo,2021,P.946)

IV–2–وظائف الاسرة :

IV–2–1–الوظيفة البابولوجية : تشير هذه الوظيفة الى دور الاسرة في تغدية وتعزيز العلاقات الاجتماعية المقبولة لأطفالها الذين يعيشون في كنفها ويتربون في بيئتها ويتفاعلون

مع محيطها. في الواقع تعد هذه الوظيفة وسيلة يستخدمها المجتمع للحصول على اعضاءه الجدد من خلال الاسرة ولولا هذه الوسيلة لكتب على المجتمع الزوال والفناء.

IV-2-2-الوظيفة التنشيئية: وهذه تمثل عملية صيرورية يتم فيها بناء شخصية الطفل اذ من عندها تبدأ التفاعلات الاجتماعية و الرمزية الأولى وتعليمه المبادئ الاجتماعية والأخلاقية والدينية الأولى حيث يتعلم فيها المعايير الاجتماعية المقبولة والغير مقبولة والاتجاهات السائدة وانماط السلوك المحببة والمكروهة والفروقات الفردية والتفاضل الجنسي بين الذكر والانثى وآداب الاكل والحشمة في الملبس وباقي عناصر الثقافة الاجتماعية السائدة في مجتمعه. نقول تقوم بربط الطفل الحديث الولادة بشبكة مجتمعه ليستطيع العيش داخل مجتمعه بانسجام ووئام.

IV-2-3-الوظيفة العاطفية: التي تنطوي على تعليم الطفل المحبة والتعاطف والميل نحو افراد الاسرة والاخرين القريبين منه والبعيدين عنه واكسابه طرقا ووسائل اشباعها وارضاء ذاته واشعاره بانه قريب للقلب ومحبوب ومقبول من قبل افراد اسرته، هذه الوظيفة مهمة جدا في تماسك الاسرة وتمتين روابطها واذا حصل أي ضعف او تمزق في هذه الوظيفة فإنها تعكس على شخصيته عند الكبر وتفرز اثارها السلبية في تعامله مع الاخرين القريبين منه بشكل واضح.(العمر، 2005، ص.214)

IV-2-4-الوظيفة الاقتصادية: حيث كانت الاسرة هيئة اقتصادية تقوم بإنتاج ما تحتاج اليه وتشرف على شؤون التوزيع والاستهلاك والاستبدال الداخلي وكانت تعمل جاهدة على ان تكتفي بنفسها فتنتج ما تحتاج اليه ولا تستهلك بقدر انتاجها وكانت تمثل جميع الهيئات الاقتصادية التي تتمثل في العصر الحاضر ومازالت الاسرة في بعض البلاد الصناعية كاليابان تؤدي وظيفة اقتصادية لها شانها فهي التي تقوم بإمداد المصانع بالأيدي العاملة وقد ترتب على زيادة دخل الاسرة في الهيئات الصناعية.

IV-2-5-الوظيفة الثقافية: حيث تعتبر الوظيفة الثقافية من اهم وظائف الاسرة فالثقافة التي تعبر عن هذا الكل من العادات والقيم والتقاليد والعرف والدين واللغة وغيرها فان الاسرة تكتسب هذه العناصر من المجتمع الذي تنتمي اليه وتعيش ظروفه وبالتالي فهي تنقل هذه العناصر الى الأبناء من خلال عمليات التربية والتنشئة الاجتماعية، لذا فان الوظيفة الثقافية

اهم واشمل كم الوظيفة التعليمية حيث نجد ان الوظيفة الثقافية والروحية المتوارثة والتي بدورها تؤدي الى استقراريه الكيان الاسري ي اطار هذه العناصر الهامة والتي تلعب دورا أساسيا في تشكيل وتكوين الشخصية الإنسانية.

IV-2-6-الوظيفية الدينية: تعتبر الوظيفة الدينية من اهم الوظائف الهامة التي تقوم بها الاسرة قديما وحديثا، فالأسرة هي المناخ الأول و الملائم لإشباع حاجات الأطفال حيث القيم الدينية و التعاليم الدينينة، فالأبناء مثلا يتعلمون الصلاة وأداء الفرائض عن طريق الاسرة المتمثلة في الوالدان وقد يبدأ الصغير في إقامة فرائض الصلاة عن طريق تقليده للوالدين في المنزل ثم يتدرج فيما بعد واثناء مراحل نموه الى ان يعمل عن اقتناع عادة هامة وهي الصلاة وغيرها من الشعائر الدينينة المختلفة ويتم ذلك في اطار التنشئة الاجتماعية السليمة.(السيد، 2014، ص ص 324- 327)

فالأسرة تقوم ببث قيم التوحيد العائلي بين افرادها وذك عن طريق تكوين الاتجاهات الأولى للحياة الاجتماعية والواجبات التي تفرضها الجماعة والآراء الاجتماعية التي يتعارف عليها المجتمع، ولا يتم ذلك الا من خلال الروح العائلي والعواطف الاسرية المختلفة، أي القيام بعملية التطبيع الاجتماعي عن طريق تنمية هذه الروح وتلك العواطف والمحافظة عليها (جبارة، علي، 2003، ص 193)

IV-3-خصائص الاسرة : توجد مجموعة من الخصائص التي تميز الاسرة ويمكن عرض أهمها فيما يلي :

-تعتبر الاسرة الوحدة الأساسية والخلية الأولى في المجتمع كما تعمل على المحافظة على تقاليده وعاداته وقيمه المحركة له وتسعى معه الى الغايات المطلوبة والمرغوبة وهي أكثر الظواهر الاجتماعية عمومية وانتشارا.

-تقوم الاسرة على أوضاع ومصطلحات يقرها المجتمع فهي ليست عملا فرديا او اراديا ولكنها من عمل المجتمع وثمره من ثمرات الحياة الإنسانية التلقائية وهي في شانها وتطورها تقوم على إجراءات اجتماعية متفق عليها كالزواج بأشكاله المختلفة والقرابة والعلاقات الزوجية وغير ذلك من الأمور.

-تعتبر الاسرة هي الإطار العام الذي يحد من تصرفات افرادها فهي التي تشكل حياتهم وتضفى عليهم خصائصها وطبيعتها وتقوم بأول عملية اجتماعية وهي التنشئة والترويض الاجتماعي للنشء.

تعتبر الاسرة مصدر العادات والتقاليد وقواعد السلوك والآداب العامة، وهي عامة الدين والمحافظة على دعم طقوسه ووصاياه عن طريقها يصبح الفرد اجتماعيا يعمل على تدعيم بنيان المجتمع او غير اجتماعي يعمل ضد المجتمع ويصبح عنصرا من عناصر معدمة. (السيد، 2014، ص. 321)

IV-4-التفاعل الاسري واثره على التنشئة الاجتماعية: من خلال الأسرة التي تقوم بالتنشئة الاجتماعية يتعلم الطفل مبادئ المحبة والكراهية و التعاون و التنافس و التسلط والخضوع و احترام الغير و الصدق والكذب و الأمانة والخيانة و ما إلى ذلك من أمور تعتبر قواعد أساسية لبناء الشخصية المستقبلية للطفل .فالأسرة هي وحدة اجتماعية مهمة لها أثرها على حياة الفرد وفي تقويم سلوكه، ويتفق العلماء على أن الأسرة لها تأثير مباشر وقوي على تكوين شخصية الفرد، وبدون شك أن وجود حدث في بيئة أسرية غير ملائمة يساعد على إيجاد بيئة ملائمة على الانحراف وهو مدى استجابة الطفل لتلك العوامل داخل الأسرة. (بوهنتالة، بوهنتالة،2016، ص.5)

ويقصد بالتفاعل الاجتماعي العلاقات التي تتكون بين أعضاء الاسرة وتكون محل جدب وارتخاء واخد وعطاء. وخلال هذه العملية يتعلم الفرد الكثير من الخبرات الاجتماعية ومبادئ السلوك. وهو لا يتعلق بناحية من نواحي الحياة، وانما يمتد ليشمل جميع مجالات الحياة الاجتماعية التي يتفاعل الطفل معها. وحتى يتعلم الطفل هذا لجو الاسري والتفاعل الاجتماعي، لابد من توفر مجموعة من الشروط:

-ان يشعر الطفل في الاسرة انه مقبول اجتماعيا ومحبوب من قبل والديه ومرغوب فيه، حتى يتهيأ نفسيا لقبول ما يلاحظه داخل الاسرة، ويملك جميع قدراته العقلية والنفسية ليعي ما يطرح عليه من نماذج سلوكية وآداب وتوجيهات اجتماعية، وفي هذه الحالة نؤكد على عامل الثقة الذي يجعل الطفل يأخذ عن والديه، ولا يتأتى هذا العامل الا من خلال الجو الاجتماعي الدافئ في الاسرة.

-يجب ان تكون الاسرة المحيط الاجتماعي الأول الذي يتعامل معه الطفل وينمي فيه قدراته الفكرية والنفسية، ويتعلم في هـ الخبرات الاجتماعية، وكيفية بناء العلاقات الاجتماعية مع الاخرين، عن طريق اللعب ومشاركة رفاقه وأعضاء اسرته في لهوهم وفرحهم.

-يجب ان تكون الاسرة المحيط الذي يتعلم فيه الطفل كيف لا يكون انانيا ومحبا لذاته، وهذا الامر يتحقق عن طريق مقاسمة اخوته للحب والعطف الابوي والاموي.

-يجب ان يكون محيط الاسرة المحيط الذي يلقن الطفل المبادئ الأولية في التعامل مع المجتمع، ويلقنه القيم الاجتماعية التي يتعامل بها الناس، ويعطونها الأهمية والاسبقية.

الاسرة هي المحيط الذي يبني فيه الطفل اتجاهاته الاجتماعية نحو مختلف الموضوعات (مصباح،2011، ص ص. 109-108)

IV-5-أهمية المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية :

-تمثل المدرسة المجتمع المحلي للطفل الذي يشعر في بيئته الاجتماعية بذاته ووجوده وشخصيته.

-محيط المدرسة هو المحيط الذي تنصهر فيه تفاعلات التلاميذ ونزعاتهم الشخصية وخصائصهم الفردية ودوافعهم النفسية.

-لا يقتصر دور المدرسة على تلقين العلم والمهارات الفنية بقدر ما يرتبط دورها بتوجيه الفكر وتكوين شخصية الطفل. (مصباح، 2011، ص. 116)

ثانيا: التفكك الاسري.

IV-6-التفكك الاسري :

-التفكك لغة: فكك فصل أجزاء مترابطة: فكك آلة، فكك قطعة اثاث. تفكك انفصلت او تفرقت عناصره التي كانت ملتحمة (دار المشرق، 1987، ص: 1105)

-التفكك اصطلاحا: يعرف بانه انهيار الاسرة كوحدة (أي انهيار بناء الأدوار الاجتماعية كما يتبدى ذلك في فشل الافراد في أداء التزاماتهم)، وبحدد التفكك الاسري إذا وصل توتر ما الى اقصى مدى ممكن ان يصل اليه، وقد يسبب هذا التفكك عامل او عوامل عدة متشابكة، تتساند فيما بينها لوقوعه (، العموش، العليمات، 2009، ص. 179)

كما يعرف التفكك الصقور : انه كافة اشكال التفكك المعهودة سواء كانت على شكل طلاق او انفصال او سجن او وفاة او هروب رب الاسرة او المرض الذي يبعد عن الاسرة او حتى الفقر....الخ(الصقور، 2013، ص. 47)

-كما اكد Palanen (1990) على انه بالرغم من ان الاسرة المفككة عادة ما يفهم منها على انه منزل ذهب منه احد الوالدين لسبب معين، الى انه لا يزال من الممكن القول تفكك اسري مع وجود الوالدين معا، فان لم يكن هناك تواصل وتفاعل او استثمار في حياة كل منهما من قبل الزوجين فانه بالضرورة بيت مفكك (Ramadhani,2018, P.1)

-وفي تعريف اخر لماتنكا Matinka (2014) بان التفكك هو قلة اهتمام الاسرة او قلة حب الوالدين مما يجعل نفسية الطفل محبطة وغير جيدة ويصعب ادارتها، فالتفكك هو مصطلح يستخدم لوصف جو عائلي غير متناغم ولا يحدث مع حالة الاسرة المتناغمة و المزدهرة التي تسبب الصراع والانقسام داخل الاسرة(Arma,2019,P.91)

-ويعرف التفكك الاسري: بانه حالة من اختلال القصور في مستوى العلاقات الإيجابية بين الزوجين مما يؤثر على علاقاتهم ببعض ويؤدي الى ظهور مشكلات ترتبط بالأداء الاسري (عامر، المصري، ب.س، ص.5)

-تعرف الاسرة المفككة على انها نقطة سيئة في انعدام التكيف حيث تصبح الاسرة عاجزة كليا او جزئيا عن القيام بدورها في ممارسة الضبط الاجتماعي على البناء الاسري من جهة، وبدورها ضمن الإطار الاجتماعي والاقتصادي والأخلاقي على المجتمع من جهة أخرى (بوكار،2012، ص.15)

-كما يعرف بأنه حالة من الاختلاف الداخلي والخارجي الناجم عن وجود نقص في إشباعات الأسرة لأفرادها مع وجود أنماط سلوكية سلبية ناتجة عن خلافات بين أفراد الأسرة، ويعد انهيا اًر للوحدة الأسرية وتحلل أو تمزق نسيج الأدوار الاجتماعية، وذلك عندما يخفق فرد أو أكثر من أفرادها في القيام بالدور المناط به على نحو سليم، أو رفض التعاون بين أفراد الأسرة وسيادة عمليات التنافس والص ارع بين أفرادها (الكراتي، 2021، ص.5)

IV-7-عوامل التفكك الاسري:

IV-7-1-الصراعات الزوجية: من المفترض ان تقوم الحياة الاسرية على التضحية والايثار والتراضي بين جميع افراد الاسرة على كل ما فيه مصلحة هذه الاسرة، واما الان فتحولت العلاقة الزوجية الى علاقات من المنفعة المادية...المنظورة والقصيرة الأمد وأصبحت الحياة الاسرية تتلاشى من اجل حفنة من المال او عقد او شقة، تحولت الحياة الاسرية الى لون من الوان الصراع المادي او من اجل المنصب او الجاه...كيف ذلك وقد اخذ كل منهم من الاخر ميثاقا غليظا وافضى بعضهم الى بعض بما هو اغلى واثمن وارفع من كل جاه ومال وعصب ونسب(خضر، 2008، ص. 36)

IV-7-2-ادمان احد الوالدين على المخدرات او المشروبات الكحولية:_حيث تشير الإحصائيات إلى أن نسبة التفكك الأسري في أسر المدمنين تزيد على سبعة أضعافها في أسر غير المدمنين، فكما هو معلوم، فإن المدمن يفقد القدرة على القيام بأعباء الأسرة وأعباء العمل جراء تدهوره صحيًا واجتماعيًا واقتصاديا، فيصبح عبئًا على الأسرة وعامل هدم لبنائها.

كما قد تنشأ الأزمات الأسرية جراء حالات الاضطرابات العقلية والنفسية والأمراض المستعصية التي قد يصاب بها أحد أفراد الأسرة، مما قد ينعكس سلبًا على بقية أفراد الأسرة، فتسود الأسرة مشاعر الاكتئاب والإحباط واليأس من الحياة وفتور العلاقات الأسرية (بوعيشة، 2018 ص. 196)

IV-7-3-ضعف الثقافة الجنسية: ان ضعف الثقافة الجنسية من الأسباب الدفينة التي أدت و تؤدي الى تصدع كثير من بيوت المجتمع المبنية على أساس هش بسبب رغبات مكنونة او اراء مشبوهة، واما الأزواج الذين يراعون مشاعر بعضهم البعض واحتياجات بعضهم البعض وظروف ومشكلات بعضهم البعض واحتياجات بعضهم البعض ولا يشبعون حاجاتهم تارة ويؤجلونها تارة ويتسامون بها تارة اخرة فاولئك الذين رضوا ان يرضوا ذويهم لينالوا رضوان الله...ولم يرضوا ان يقعدوا مع لخوارج على قارعة الطريق وابواب المحاكم او اعتاب المحامين(، خضر، 2008، ص. 37)

IV-7-4-ضعف الشخصية : ان البناء النفسي للشخصية الزوجية يأتي خلال مراحل العمر المختلفة وهو يحمل في طياته كل جوانب القوة والضعف حسب طبيعة التربية الاسرية والمدرسية والمجتمعية للفرد على مر السنين العمر. ولذلك قد يكون من أسباب التفكك الاسري ضعف البناء الشخصي لاحد الزوجي او كليهما الامر الذي يجعل هذه الشخصية تنزوي وتنطوي وتنكسر امام مشاكل وصراعات الأيام، وخاصة في هذا الزمان الذي يرتفع مستوى الضغوط التي تنهك كاهل الشخصيات القوية فما بالنا بالشخصيات الضعيفة. (خضر، 2008، ص.40)، ويتم تصنيفها حسب الدرجات الى عيب او اضطراب عقلي حقيقي ويجب ان يدرس هؤلاء من قبل الاخصائي الاجتماعي والطبيب النفسي ليس من جانب السلوك فقط ولكن بهدف اكتشاف معدات الحياة التي تم تسليمها لهم من مخزون عائلاتهم. (Colcord,1919 P.24)

IV-7-5-انشغال احد الزوجين او كليهما: يلهث الكثير م الزوجين لجلب ما يشبع الحاجات الأساسية لحياة الاسرة و الأبناء ولا يعني ذلك ان يجرى هؤلاء الإباء في دوامة مستمرة ناسين انفسهم واولادهم واحتياجاتهم للراحة والترفيه والتفاعل اللفظي الإيجابي بين الإباء والابناء وان ينظموا حياتهم ويضعوا لأنفسهم ولأولادهم مواعيد على خريطة الحياة الاسرية للالتقاء الفكري واللغوي والاجتماعي والروحي حتى تستقيم الحياة الاسرية ولا تتوارى العلاقات الاسرية خلف دوامة العمل.

IV-7-6-عقم احد الزوجين: فالذرية مظهر من مظاهر المنح والعطاء والحرمان، وهي قريبة من نفس الانسان، لكن هناك من الازواج الذين حرموا نعمة القدرة على الانجاب وتتحول هذه المشكلة الى قنبلة تؤدي بالحياة الزوجية، وقد يكون فقدان هذه القدرة من بداية الحياة الزوجية او تكون لاحقة نتيجة إصابة في احدى الحوادث او الامراض او حتى نتيجة تقدم الزوجين او احدهما في العمر، ومن هنا سكون ضرورة تدخل الخدمات الارشادية النفسية الاسرية لتقريب وجهات النظر ووضع اهداف جديدة للحياة والمحافظة على الخبرة والعشرة والنسق الاسري. (خضر، 2008، ص.40)

IV-7-7-الاختلاف الثقافي او التفاوت في المستوى الثقافي: ذكر الخضر (2008)لا يمثل المستوى الثقافي مرادفا للمستوى التعليمي، اذ يمثل الثاني جزءا ومحددا من محددات الأول

الذي يشمل على كثير من الممارسات والمقتنيات التي تتسع وتختلف من فرد الى اخر ومن مجتمع الى اخر، ويتضمن البعد الثقافي تقاربا دينيا وفكريا وسلوكيا فعدم التقارب الفكري يتمثل في عدم اتفاق الزوجين على السبيل الأنجع للتربية والتنشئة والتصور المستقبلي للحياة والهدف من الاسرة وانجاب الأطفال.

يخلف عدم الاتفاق جوا أسريا مشحون بالتوتر والضغط مما يفقد الاحترام والانضباط بين افراد الاسرة (اب، ام، اطفال) كما يجعل الزوج يتعسف في استعمال سلطته او يقصر في أداء واجباته، وقد تهمل الزوجة شؤون بيتها ورعاية اطفالها ويصبح المنزل ساحة عراك ومشاجرة مما يصدم الصغار ويجنح بهم الى السلوك الخاطئ او المنحرف. (بوخميس،2010، ص. 131)

IV-7-8-الخيانة الزوجية: المفروض ان تكون الخيانة ابعد ما تكون عن الحياة و النسق الاسري اما ان تكون الخيانة الزوجية ي منهاج الزوج او الزوجة او كليهما فان الحياة الزوجية تسير بخطى سريعة نحو الهاوية ولا تستوى الخيانة و الالتزام بل ان الخيانة من آيات المنافق.

IV-7-9-الإصابة بالأمراض النفسية والعصبية: مما لا شك فيه أن الصحة النفسية عامل أساسي في توازن سلوك الفرد، وأن الإصابة بالأمراض النفسية والعصبية لا بد أن يخل بهذا التوازن، ويؤثر على طرق التواصل والتوجيه، كما يؤثر على أفراد الأسرة من نواحي نفسية واجتماعية واقتصادية مختلفة .ويأخذ هذا السبب بُعد عميق داخل المجتمعات العربية حيث لازالت فئات متعددة داخله لا تعترف بالمرض النفسي ويتم تجاهله أو اللجوء لطرق غير سوية لعلاجه كما يحمل المريض النفسي وصمة اجتماعية قد تزيد تفاقم حالته وتؤثر بالتالي على افراد اسرته.

فإصابة أحد أفراد الأسرة بمرض نفسي أو عصبي تشكل معاناة شخصية له ويعاني أفراد أسرته لمعاناته، كما أن المرض النفسي لأحد الزوجين قد يكون سبب رئيس للعديد من الخلافات الأسرية (القاسم، 1436، ص.32)

كما يؤكد عدد من الباحثين في شؤون الاسرة ان العملية التفككية في مجال الزواج تأخذ شكل صراع مستمر في الاتجاهات تؤدي الى وهن الروابط التي تصل بين الزوجين، والتوترات التي تنشأ نتيجة لذلك لها عدة خصائص على النحو التالي:

-اختفاء الأهداف المشتركة بين الزوجين وكذلك الاهتمامات المتبادلة، وتصبح النزاعات والاهداف الفردية أكثر أهمية.

-تبدأ المجهودات التعاونية لإقامة الاسرة والحفاظ عليها في التلاشي تدريجيا.

يبدأ الزوج والزوجة في عمليات انسحابيه متعددة وخاصة في مجال الخدمات المتبادلة سواء داخل الوحدة الاسرية او خارجها.

يظهر التناقض في مجال العلاقات الشخصية المتبادلة او بمعنى اخر لا يكون هناك انساق في الرغبات وتزداد فرص الاصطدام.

-يتغير شكل وموضوع التفاعل بين الزوجين وبين الجماعات الأخرى سواء كانوا جيرانا او تنظيمات ثقافية أخرى.

-تتعارض الاتجاهات العاطفية للزوجين او تتخذ طابعا عدوانيا وفي بعض الأحيان تظهر اللامبالاة فتتخذ العلاقات الزوجية طابعا سطحيا. (غيث، سعد، 2003، ص. 168)

IV-7-10-أخطاء في التدريب المبكر لتحمل مسؤولية الزواج: يمكن ارجاع الكثير من عدم مسؤولية الاسرة الى المثل العليا المتدنية للحياة المنزلية والالتزام الشخصي والتي تم تشريبها في الشباب، ومع ذلك ليس من القاعدة ان يسير الأطفال دائما على خطى الوالدين الضعفاء او الأشرار او ...، ومن تجربة الاخصائيين الاجتماعيين ان هؤلاء الأطفال الذين تم تعليمهم من خلال الملاحظة لتجنب الأخطاء التي تظهر في منازلهم غالبا ما يجعلون من انفسهم اباء جيدين، وربما يكون تأثيره على تاريخ الزواج اللاحق اكثر سوءا (25،1919,Colcod)

IV-7-11-تأثير الوالدين او الأصدقاء: سبب اخر لتفكك الاسرة وهي تستثير الوالدين او الأصدقاء ، فعندما يتدخل طرف ثالث في الأمور داخل المنزل فمن المرجح ان يحدث سوء الفهم وسيزداد سوء التفاهم، لقد اعتدنا على مشاركة مشاكلنا مع أصدقائنا لكن يمكن ان يكون له تأثير سلبي لما اعتقدنا منه ان المساعدة ستاتي، فقد تأتي نصيحة أخرى غير متوقعة في كثير من الأحيان ويحدث التفكك ولا سيما انفصال الوالدين بسبب التأثيرات التي أحدثها اصدقاؤنا (Saikia,2017:446)

IV-8-النظريات المفسرة للتفكك الاسري :

IV -8-1-الاتجاه الوظيفي : يرى أنصار الاتجاه الوظيفي أن اختلاف التنظيم الاجتماعي وغياب التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع الواحد الذين تجمعهم أهداف مشتركة قد يقود في الغالب إلى اضطراب وظائف المجتمع، وإلى حالة من التفكك الاجتماعي، التي تؤدي بدورها إلى فقدان المعايير والقواعد الاجتماعية مما يعرض المجتمع إلى الحالة الأنومي أي اللامعيارية وهي الحالة التي تفقد المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمع ما فعاليتها في ضبط سير الأفراد وتنظيم سلوكهم لتحقيق القدر المطلوب من التوافق الاجتماعي. حيث ينظر الاتجاه الوظيفي إلي الأسرة علي أنها جزء أساس من كيان المجتمع، وتشكل نسقا فرعيا من نسق عام هو علي المجتمع، وتتكون بدورها من عدة أنساق فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقات تفاعلية متبادلة، ويركز الاتجاه الوظيفي الاهتمام بالعلاقات الداخلية للنسق العائلي، وعلاقة النسق الأسري بالأنساق الاجتماعية الأخرى (الأطرش،2018، ص.91)

إن التفكك الأسري يعتبر نتاجا لظروف اقتصادية اجتماعية تتمثل في الأوضاع العائلية وظروف العمل وضغوطه وحالات البطالة بأشكالها المختلفة، والخلافات الأسرية، والتفكك الأسري المتعمد وغير المتعمد، والفقر وانخفاض دخل الأسرة مع كثرة عددها، وما يتبعه من تغذية غير سليمة، وعدم العناية الصحية، أو المستوى الاجتماعي المتدني (الهواري، الهبارنة،2020، ص.229)

ويعد (بارسونز) من أبرز ممثلي الاتجاه الوظيفي، حيث تناول أسرة من خلال معياري القرابة، والحب الرومانس ي والجاذبية العاطفية، وقد أكد على أن انعزال الأسرة الرقابية جغرافيا وبنائيا عن الرباط القرابي يحل محله الجاذبية العاطفية، وتضعف الصراعات الزوجية، كم يضيف (بارسونز) أن الرباط الرومانسي لا يقتصر على الجاذبية العاطفية فحسب، بل على عامل الدخل والموقع المهني والاعتبار الاجتماعي ونمط المعيشة (الأطرش،2018، ص.91)

IV-8-2-اتجاه التفاعلي الرمزي : ساهم على النفس الاجتماعي في بلورة هذا الاتجاه، ويعتبر هذا الاتجاه من أكثر الاتجاهات شيوعا في مجال الأسرة، ويمكن لممثلي النظرية التفاعلية دراسة الأسرة عن طريق التعرف علي كيفية ارتباط الزوجات، والآباء والأبناء وكيفية ارتباطهم بالمجتمع الخارجي، ويعتبر كل من (جورج زيمل وكولي وميد) من أبرز ممثليه، وارتكزت دراستهم

على فهم وتفسير السلوك البشرى الممارس من قبل الفرد في إطار محيطه الاجتماعي، وينطلق هذا الاتجاه من افتراض مؤداه أن الإنسان إلى كائن اجتماعي نتيجة إخضاعه لمؤثرات عملية التفاعل الاجتماعية في محيطه الاجتماعي، وعلى ذلك ينظر هذا الاتجاه الى الأسرة على إنها وحدة من الشخصيات المتفاعلة، ومن هنا فان تكيف الأبوين مع الأحداث المستجدة يؤهلهما لاكتساب دورهما كأبوين، وان فشل احدهما في هذه المهمة الأسرية يؤدى إلى تصدع بنيان الأسرة، وكما أن نجاح الزوجين علاقتهما بالآخر داخل الأسرة مرهون بدرجة إشباع كل منهما للأخر، وعلى ذلك ينظر هذا الاتجاه للأسرة على أنها خلية اجتماعية تقوم بتطبيع الوليد بالسلوك الاجتماعي(الأطرش،2018 ، ص.91)

IV-8-3-إتجاه التعلم الاجتماعي: فنفسر ذلك بأن الأفراد يتعلمون أنماط وأشكال السلوك المنحرف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى بالتقليد والملاحظة، وان عملية التعلم هذه تتم داخل الأسرة سواء في الثقافة الفرعية أو الثقافة ككل، فبعض الآباء يشجعون أبنائهم على ممارسة بعض السلوكيات المنحرفة كالتدخين والتغيب عن المنزل، والتصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبون بألا يكونوا ضحايا للعنف في مواقف أخرى، والبعض الآخر ينظر للعنف وكأنه الطريقة الوحيدة للحصول على ما يريدون بل أن بعض الآباء يعززون الابناء على التصرف بعنف عند الضرورة. (الهواري، الهبارنة،2020، ص.229)

IV-9-أنماط التفكك الاسري:

-الاسرة الغير مكتملة الوحدة مثل الارملة التب لم تتزوج لعد وفاة زوجها وتقيم مع أبنائها.

-انحلال الاسرة وفسخها، وانفصاله والطلاق والتخلي عن وظيفة الاسرة.

-الاسرة فارغة الرباط ويقصد بها تلك التي يقيم أعضاؤها معا مكانيا ولكنهم فاشلون في إقامة علاقات طيبة معا.

-الازمة الاسرية التي سببها احداث خارجية.

-النكبات او الكوارث الداخلية التي تسبب دورا رئيسيا غير مرغوب فيه دليلا على الفشل العاطفي، والامراض العقلية والفيزيقية (الرشوان، 2010، ص.162)

IV-10-المراحل التي تمر بها الازمات الاسرية: يشير بيك Beck الى ان التفكك الاسري يمر في العادة بعدة مراحل يمكن تلخيصها بما يلي:

IV-10-1-مرحلة الكمون : وهي فترة غير محددة وربما تكون قصيرة جدا بشكل يجعلها غير ملحوظة-والخلافات فيها سواء كانت قصيرة او كبيرة لا يتم مناقشتها او التعامل معها بواقعية.

IV-10-2-مرحلة الاستثارة : وفيها يشعر احد الزوجين اوكلاهما بنوع من الإحباط وبانه مهدد وغير قانع بما يقوم به.

IV-10-3-مرحلة الاصطدام: وفيها يحدث الاصطدام او الانفجار نتيجة الانفعالات المترسبة وتظهر الانفعالات المكبوتة لمدة طويلة.

IV-10-4-مرحلة انتشار الصراع: اذا زاد التحدي والصراع والرغبة في الانتقام فان الأمور تزداد حده ويؤدي ذلك لزيادة العداء خصوصا بين الزوجين والنقد المتبادل بينهما ويكون هدف كل طرف هو الانتصار على الطرف الاخر دون المحاولة الوصول الى التوبة وينظر كل منهما على نفسه على انه الانسان المتكامل على حساب الطرف الاخر ويزداد السلوك تعقيدا. ما إذا كان النزاع في البداية يتعلق بناحية معينة فان سرعان ما ينتشر لنقص النواحي الأخرى المتعددة.

IV-10-5-مرحلة البحث عن حلفاء: اذا لم يستطع الزوجان حل احد المشاكل بمفردهما يبحثان عن ما يساعدهما في تحقيق ذلك من الأقارب و الأصدقاء، واذا استمر النزاع لفترة طويلة فإن القيم والمعايير التي تحكم بناء الاسرة تصبح مهددة ، وهنا قد يلجأ احد الأطراف او كلاهما لمليء الفراغ من خلال المصادر الأخرى البديلة مثل التركيز على الاهتمام بالأطفال او المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتركيز على النجاح في العمل على حساب الاشباع الذي يتحقق داخل الاسرة.(القاسم،2018، ص10-11)

IV-10-6-مرحلة انهاء الزواج : وعندما يكون لدى الزوجين على الأقل الدافعية والرغبة لتحمل مسؤولية القرار المتعلق بالانفصال فانه يبدأ إجراءات الانفصال والتي تعني عدم التفكير في العودة مرة أخرى للحياة الزوجية.(السيد، 2010، ص ص.330-331)

IV-11-مظاهر التفكك الاسري :

-الاختلال الذي يصيب دور الرجل والمرأة وخاصة في مجال التوقعات ومن العوامل التي تؤدي الى هذا الاختلال، الهجر الموت والطلاق.

-تنحل الرابطة الزوجية او التفكك الاسري بسبب استقلال المرأة الاقتصادي او ضياع الحب، والقواعد القانونية المرنة ولكن استقلال المرأة اقتصاديا يصبح تدريجيا في كثير من المجتمعات امرا عاديا يقبله الرجال، ولذلك تزداد نسب التفكك الاسري بسبب التعاسة الزوجية.

-اختفاء الأهداف المشتركة بين الزوجين وكذلك الاهتمامات المتبادلة وتصبح النزاعات من الأهداف الفردية أكثر أهمية من الأهداف الاسرية.

-وتبدأ المجهودات المتعاونية لإقامة اسرة والحفاظ عليها في التلاشي تدريجيا.

-تتعارض الاتجاهات فتتخذ العلاقات الزوجية طابعا سطحيا.

-ويؤدي عدم إنجاب الأطفال الى فصم عرى الرابطة الزوجية، ولكن وجود الأطفال قد لا يمنع هذا الانفصال، والمرأة في عدد من المجتمعات تعرف ان إنجاب الأطفال يعتبر عملا وقائيا يمنع من تحلل الاسرة ولذلك تحرص على الانجاب بكثرة حتى لو أدى الامر الى ارتباك ميزانية المنزل. (الرشوان، 2010، ص. 164)

IV-12-اثر التفكك على الأطفال:

بانت نتائج عدة بحوث ان ردود الأطفال ما بين 5 الى 7 سنوات نتيجة للتفكك، تتمثل في القلق والعدوان وبعض المشكلات المرتبطة بالانفصال، اما الأطفال في عمر 7 الى 8 سنوات تظهر لديهم مشاعر الاسى والحزن وذلك لان الأطفال في هذا العمر اكثر إدراكا لمشاعرهم واكثر وضوحا في التعبير عن احزانهم، ولكنهم اقل تعبيرا عن الغضب، ويرجع ذلك الى ان هذه المرحلة تتسم بالتفكير الاجتماعي الموضوعي فيكون الطفل قادرا على فهم المشاعر المتناقضة من الغضب والحب في ان واحد.(موسى، 2008 ، ص.302)

وحرمان الطفل من إشباع رغباته وحاجاته سواء في المنزل أو المدرسة، قد تدفعه إلى تصرفات تتسم بالشذوذ والانحراف كوسيلة لحل مشكلة الكبت التي يعانيها، وكلما ازداد الشعور بالحرمان، كلما تعرضت ذات الفرد للاضطراب وامتلأت نفسه بمشاعر القلق والتوتر،

خاصة إذا كان الانسان حدث صغير لم يتدرب بعد على تحمل قدر كافي من الحرمان، كذلك إذا لم تتحقق آمال الطفل في البيت فانه يجد في السلوك المنحرف سبيلا لتحقيق رغباته المكبوتة.

ويظهر الصراع بصورة الصراع مع الأسرة المهملة التي تقود الطفل بالتدرج إلى التشرد والتسول ثم التطفل على جماعة الجانحين وبدء الممارسة الجانحة، أو بصورة هروب متقطع من البيت أو الفشل المدرسي أو عدم الاستقرار المهني، وبذلك فعدم إشباع رغبات الطفل تدفعه لإشباعها بمختلف الوسائل كاللجوء الى العصابات، حيث يجدون في هذا السبيل متنفسا لكبتهم وهروبا من خيبة املهم (أايدو، 2013، ص.60).

وتنشأ لدى الطفل صراعات داخلية نتيجة لانهيار الحياة الاسرية فيحمل هذا الطفل دوافع عدوانية اتجاه الأبوين وباقي افراد المجتمع.

-في كثير من الحالات ينتقل الطفل من مقر الاسرة المتفككة ليعيش غريبا مع ابيه اوامه فيواجه بذلك صعوبات كبيرة في التكيف مع زوج الأم وزوج الاب، وقد يقوم الطفل بعقد مقارنات بين والديه وبين الوالدين الجدد مما يجعله في حالة اضطراب نفسي مستمر.

-يتحتم على الطفل وفقا لهذا الوضع الجديد ان يتكيف مع بيئات منزلية مختلفة في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والمستوى الثقافي مما يؤثر على شخصية الطفل بدرجة كبيرة فيخلق منها شخصية مهزوزة غير مستقرة ومتأرجحة.

-يتحمل الطفل كالآباء تماما عبء التفكير الدائم في مشكلة الانفصال.

-يعقد الطفل مقارنات مستمرة بين اسرته المتفككة والحياة الاسرية التي يعيشها كباقي الأطفال مما يولد لديه الشعور بالإحباط، او قد يكسبه اتجاها عدوانيا اتجاه الجميع وبالأخص أطفال الاسر السليمة.

-يتعرض الطفل للاضطراب والقلق نتيجة عدم ادراكه لأهداف الكامنة وراء الصراع بين الوالدين او أسباب محاولة استخدامه —من قبل الوالدين-في شن الهجوم على بعضها البعض واستخدامه كأداة لتحقيق النصر على الطرف الآخر.

-يؤدي هذا الاضطراب في مرحلة الطفولة الى اضطراب النمو الانفعالي والعقلي للطفل فيبرز للمجتمع فرد بشخصية مهزوزة يعود بالضرر على المجتمع بأكمله.

-يتولد لدى الطفل شعور بالقلق والحيرة والحرمان من جراء الضغوط في الاسرة ويتعذر عليه إقامة علاقة عاطفية مع والديه وبالتالي يتعذر عليه إقامة علاقات اجتماعية مع الغير من أفراد المجتمع. (القاسم،2018، ص ص31-33)

IV-12-1-ويدرج حسن الساعاتي بعض النتائج المترتبة عن التفكك وهي :

-فقدان الامن والاستقرار والنصح والإرشاد.

-انحراف الزوجة او الارملة.

-فساد البنات.

-ادمان المخدرات.

-السرقة والنشل.

-متاعب صحية للأطفال

-الاجرام

-الخروب والتسرب المدرسي.

-صحبة أصدقاء السوء. (بوخميس، 2010، ص.130)

IV-13-أنواع التفكك الاسري: يقسم التفكك الاسري الى قسمين:

IV-13-1-التفكك الجزئي : ويحدث هذا النوع من التفكك نتيجة الانفصال او الهجر المتقطع لأخد الزوجين، ولكن الحياة الاسرية تستمر في مثل هذه الحالات، وتكون معرضة للانفصال النهائي لاحد الزوجين. (العموش، العليمات، 2009، ص. 180) ويشير مصطفى غيث (1970) الى انه مهما كانت مدة الهجر سواء لمدة قصيرة او طويلة فان غياب الزوج وتركه البيت يجعل الطفل يعيش فراغا عاطفيا خاصة وان الطفل في سنواته الأولى يحتاج الى الرعاية والحنان والمحبة، وقد تحاول بعض الأمهات ممارسة الدورين معا (ام واب) الا انها تضع نفسها تحت ضغوط كبيرة.(كركوش، 2011، ص.43)

IV-13-2-التفكك الكلي : وهنا تنتهي العلاقة الزوجية بالطلاق او الموت او الانتحار او القتل لاحد الزوجين (العموش، العليمات، 2009، ص. 180) ، ويظهر من جهة أخرى حسب ما اوضحته سناء خولي(1984) في العناصر التالية :

-الترمل: ان وفاة أحد الزوجين يؤدي حتما الى تغير الدور الاجتماعي للشريك والباقي على قيد الحياة.

-الطلاق: يكون هذا الانفصال عندما يفشل عضو او أكثر في القيام بالتزامات دوره بصفة مرضية ويحدث هذا الأخير نتيجة الخلافات بين الزوجين لدرجة لا يمكن تداركها، وتنعكس هذه الظاهرة بالخصوص على الأطفال (كركوش، 2011، ص.43)

IV-14-أشكال التفكك الاسري :

IV-14-1-الطلاق: الطلاق في الاصطلاح الفقهي هو رفع قيد الزواج الصحيح خالا او مالا بلفظ يدل على ذلك صراحة او كتابة او بما يقوم مقام اللفظ من كتابة او إشارة، ويراد برفع قيد النكاح رفع احكامه وعدم استمراره(خضر، 2008، ص.45)

IV-14-1-1-أسباب الطلاق:

-عدم الانسجام بين الزوجين عاطفيا او ثقافيا او ماديا.

-تعاظم الخلاف الى درجة الصراع بين كامل اسرتي الزوج والزوجة بسبب الأطفال ومسؤولياتهم في الرعاية والمعيشة.

- العامل الاقتصادي وأثره في حياة الاسرة حيث ان لمال عصب الحياة.

-عدم قيام الزواج على أسس واضحة فقد يقوم على دوافع الحب او المنفعة او التورط، وهذه الأمور تتعارض مع دعائم بناء واستمرار الاسرة. (قمر، مبروك، 2008، ص.40)

أ-أسباب متصلة بالعادات والتقاليد:

-تدخل اهل الزوج او الزوجة كثيرا ما يتسبب في خلق المشاحنات بين الزوجين والتي بدورها تؤدي الى الطلاق.

-ارتباط الاسرة الجديدة بالمعيشة مع اسرة الزوج في منزل واحد مما يفسح المجال الى وجود كثير من المشاكل أساسها التدخل في حياة الزوجين الجديدين.

-التفاخر والشكليات الكاذبة وخاصة بين الناس والاهتمام بالكماليات دون الضروريات

-كثرة الحلف بالطلاق (موسى، 2008، ص.110)

IV-14-1-2-اثر الطلاق على الأبناء: ان أطفال الاسر المطلقة لا يختلفون عن غيرهم من الأطفال الذين يعيشون في اسر كاملة لم يفرقها الطلاق فهم قد يلبسون نفس

الملابس ويشاهدون نفس برامج الإذاعة المرئية ويسمعون نفس الإذاعة المسموعة او يذهبون لنفس المدرسة ولكنهم في الواقع يختلفون بالرغم من ان الطلاق لم يعد وصمة عار في الكثير من المجتمعات ولكنه مع ذلك يمثل سلسلة من المشاكل والمعاناة التي تميز هؤلاء الأطفال من غيرهم.

الى جانب ان صدمة الطلاق بالنسبة للطفل ومحاولة التكيف مع حقيقة ان والديه مطلقين، يمكن ان تكون مؤلمة ومؤثرة على نفسيته لان صدمة الطلاق تأتي في المرتبة الثانية بعد صدمة الموت، فيشعر الأطفال بضياع عميق وكبير، وبأنهم أصبحوا معرضين لقوى لا يستطيعون السيطرة عليها.

ومن هنا فان كثيرا من الدراسات تشير الى ان الأطفال الذين ينشؤون في أحضان اسرة سعيدة يتمتعون بصحة نفسية جيدة، هذا في الوقت الذي يفتقد الأطفال الذين يربون في ظل اسرة تفتقد الى الحنان والانسجام لهذه السعادة وبالتالي فان صحتهم النفسية تتأثر لذلك، وبالتالي فان الطلاق يعتبر عاملا من أكبر عوامل القلق بالنسبة للأطفال. (موسى، 2008، ص.124)

IV-14-1-3-مراحل الطلاق : يرى عمر (1992) ان الطلاق يمر لعدة مراحل كما يلي :

أ-مرحلة الانفصال الفكري: ان بداية ظهور المشكلات بين الزوجين واستمراريتها واستفحالها كفيل بحدوث انفصال فكري بينهما حيث يفكر كل منهما بطريقة مختلفة عن طريق تفكير الاخر حول هذه المشكلات بل وقد تكون مضادة لها وعلى نقيض منها، بما يزيد من شدتها وحدتها ويؤدي الى تصاعد الخلافات بينهما، فيحدث الانفصال الفكري بينهما حتى يصلا الى حد لا يلتقيان عنده.

ب-مرحلة الانفصال الوجداني: ان الانفصال الفكري بين الزوجين يؤدي الى إصابة ارتباطهما الوجداني بشرخ كبير يصعب ترميمه.

ج-مرحلة الانفصال الوجداني: من الصعوبة ان يجتمع الزوجان على فراش واحد ليمارسا علاقتهما الجنسية المشروعة، وفي نفس الوقت يوجد بينهما تباعد فكري وانفصال وجداني يبعد كل منهما من الاخر.

د–مرحلة الانفصال الشرعي القانوني: عند تفاقم الانفصال الفكري والوجداني والجسدي بين الزوجين، وعنادهما واصرارهما على عدم اتخاذ اية خطورة إيجابية تقرب كل منهما للآخر، فان هذا مما لا شك فيه يدفعهما الى طلب الطلاق والانفصال الشرعي القانوني.

هـ–مرحلة الانفصال الاقتصادي المادي: يصاحب عادة واقعة الطلاق إجراءات اقتصادية يحكمها الشرع والقانون حيث يبدأ من الزوجين في السؤال عن ماله وما عليه من التزامات مادية لتسويتها. وقد تتم التسوية المادية بين المطلقين بطريقة مادية. وقد لا تتم مما يحولهما الى خصمين متنازعين، يواجه كل منهما الاخر بأسراره في ساحات المحاكم امام القضاء، وعندئذ يبدأ الانفصال المادي حيث يأخذ الطرفان مالهما ويدفعان ما عليهما.

و–مرحلة الانفصال الابوي: يرى البعض ان الطلاق راحة من عناء مشكلات الحياة الزوجية التي تعذر استمرارها بين الزوجين بسببها، ولكن الطلاق يؤثر تأثيرا جليا على الأطفال. وقد يتفق المطلقان وديا على كيفية رعاية اطفالهما، وقد لا يتفقان مما يؤدي بهما وبأطفالهما الى التردد بين أروقة المحاكم والوقوف في ساحتها امام القضاء ليقول كلمته على مرأى ومسمع من الصغار الذين لا ذنب لهم فيما شجر بين ابائهم وفي النهاية تكون الخسارة الكبرى من نصيب الأطفال.

ي–مرحلة الانفصال الانفعالي: قد يعتقد المطلقان بان جميع مشكلاتهما قد حلت تماما نتيجة لحدوث واقعة الطلاق بينهما، غير انه في الحقيقة تبدأ مشكلات من نوع اخر تمس الجانب النفسي التي يعاني منها المطلق بعد طلاقه والتي تؤثر بالضرورة على انفعالاته. (موسى، 2008، ص 148-149)

IV–14–2–الاب الحاضر الغائب : هذا السبب يتمثل في رب الاسرة الذي يقضي معظم وقته خارج المنزل وتبدأ الزوجة بالتندم والتبرير من هذا الغياب ولذا سرعان ما تبدأ المشكلات في الظهور في هذا المنزل، او للزوج الذي ينشغل عن اسرته بأصدقائه وجلساتهم معهم. (السيد، 2014، ص.334)

14–3–غياب الاب : تكون البنت في هذه الحالة اكثر تبعية للآخرين، ويكون الذكور اقل توافقا (تكيفا) في علاقاتهم مع الاخرين، واقل نضجا جنسيا، حيث يتصرفون برجولية مصطنعة ومبالغ فيها او يتشبهون بالإناث. (بوخميس، 2014، ص.148)

IV-14-4-وفاة احد الوالدين وزواج الآخر: ان زواج احد الوالدين بعد وفاة شريكه قد ينعكس سلبا على الأبناء، فزوج الام قد يمارس السلوك العنيف والاقهار المذل على أبنائها اذا لم يخضعوا لأوامره وتعليماته او توجيهاته، وذلك لانهم ينظروا لزوج امهم على انه غريب لا يعطف ولا يحن عليهم ولا توجد رحمة ولا شفقة في كلامه او تعامله معهم، والحالة متشابهة عند زوجة الاب في تعاملها مع أبناء زوجها بسبب المسافة النفسية بينهما واستخدامها أسلوب التحريض و التأنيب ضدهم عند ابيهم او معاقبتهم عند مشاكستهم لها او لتعليماتها، فضلا عن شعور الأبناء بانها انسانة غريبة حلت محل امهم واستحوذت على مكانتها فلا يرتاحوا من كلامها حتى لو كانت في صالحهم وراحتهم. هذه الفجوة تبقى قائمة بين الأبناء والابوين الغرباء في الاسرة المؤلفة في المجتمع المعاصر لا تردمها وسائل العقاب القهرية او العنيفة يسمي علماء الاجتماع هذه السلوك العنفي ب "العنف المنزلي" (العيساوي، عبد علي،2016، ص.646)

IV-14-5-مشكلة وفاة أحد الزوجين(الترمل) : تنتهي الحياة الزوجية بوفاة أحد الزوجين، وهذه النهاية المؤلمة تعني أن تلك الحياة المشتركة قد انتهت إلى الأبد و يؤدي موت أحد الزوجين إلى تغير الدور الاجتماعي للشريك الباقي على قيد الحياة ، ويطلق على الزوجة التي مات عنها زوجها مصطلح " أرملة " و الزوج الذي ماتت عنه زوجته مصطلح "ارمل" حيث أن الشريك لا ينظر إليه على أنه شخص فقد إنسانا شريكا فحسب، وإنما ينظر إليه على أن علاقة زواجية قد انتهت، فالموت لا ينهي رابطة الزواج كما ينهيه الطلاق، لأن هذا الأخير يتضمن فترة قد تطول بما تحمله من مشاعر الاغتراب وتكون مقدمة لانتهاء الزواج ، بينما لا يكون الأمر كذلك في حالة موت أحد الزوجين حيث لا تكون هناك فترة انتقال ،فالشخص الأرمل – الذي فقد شريك حياته – هو عادة زوج أو زوجة تمتع بحياة الزواج بكل معنى الكلمة، ثم فجأة يفقد هذه المتعة دون مقدمات و تنتهي بذلك كل العلاقات الزواجية التي تكونت عبر فترة طالت أو قصرت.(أيديو،2013، ص.51)

من الواضح ان الموت يقلل من قوة الاسرة ويصبح هنا التفكك اكبر، وفي بعض الأحيان يؤدي الموت السيئ الى تفكك الاسرة مثل أي سبب اخر، كما لا تؤدي بعض حالات الوفاة في الاسرة بالضرورة الى أي كسر ولكن بوفاة الاب او الام يدرك الأطفال ان

احد الوالدين لن يعود ابدا وبالتالي ينزعجون عاطفيا علاوة على ذلك فان الشريك الايسر يعيش حياة قاسية بحثا عن السعادة بعد ان فقد شريكه ثم تبدأ الاسرة في الانهيار (Saikia,2017,P.446)

إن الأدوار الجديدة لكل من الأرمل والأرملة تختلف من جوانب عديدة، ويرجع هذا بالدرجة الأولى الى الاختلافات الجنسية، وذلك لأنه ولأسباب كثيرة يكون الدور الجديد للأرملة أكثر صعوبة في مجال التوافق السيكولوجي والاجتماعي إذا ما قورن بدور الارمل أايديو،2013، ص.51)

IV-14-5-الطفل المجهول النسب(الطفل المسعف): الطفل مجهول النسب هو ذلك الطفل المنقطع عن كل احد، أو هو ذلك الطفل غير معلوم الأبوين كاللقيط الذي طرحه أهله بعد ولادته، فهو يختلف عن اليتيم معلوم الأبوين أي معلوم النسب لكنه مفتقد لأحدهما، بأية صورة كانت وليست بالوفاة فقط فالطفل مجهول النسب ولد ووجد في ظروف غامضة وغير معروفة تعذر معها معرفة إلى من ينتسب، فقد حرم من حنان وعطف الولدين والعيش في أسرة طبيعية، ولهذا يعد يتيما من ناحية حرمانه من الرعاية الأسرية(شامي، 2017، ص ص.237-238)

IV-14-5-1-الطفل المجهول النسب و مرحلة الطفولة: إن الطفل المجهول النسب لا ينعم بحياة طبيعية في هذه المرحلة فالأم في حالة تعاسة بسبب تنكر الاب لابنه ، و هي إما تسعى بين المحاكم لإثبات نسبه أو تتذلل لأبيه لقبوله و قبولها. وهي في كل الحالات تواجه وصمة اجتماعية وأخلاقية لا تقل -بل تزيد -عن تلك التي يواجهها طفلها، وبما أن الام هي المحضن الوحيد لمطفل في هذه الحالة فإننا نتوقع أن تنعكس حالتها النفسية التعيسة والغاضبة على طفلها ويعاني الاثنان معا نظرة اجتماعية جارحة ومؤلمة ورافضة ومتسائلة ومشككة .كما يشعر الطفل حين يكبر أنه مختلف عن أقرانه الذين يرى آبائهم يحضرونهم إلى المدرسة أو يستقبلونهم بالأحضان عند انتهاء اليوم الدراسي ويصحبونهم إلى البيت ويشترون لهم الهدايا ويصحبونهم في الرحلات ويحمونهم من أية مخاطر أما هو فلا يجد حوله إلا أما بائسة ضعيفة مكسورة غاضبة ووحيدة

هذا إن تربى في كنف أمه. أما داخل الاسرة البديلة فستشعر هذه الاخيرة بالخوف من هذا المخلوق الذي جنى عليه أبواه ولم يرتكب ذنبا وذلك لان العرف جرى بأنه ابن حرام، مولود غير شرعي ويتوقع منه الاجرام، الغدر...إلخ من السلوكيات. فإن كان الطفل المتبني ذكرا حرم اللعب واللهو مع أقرانه والاختلاط بهم. وإن كان المتبني أنثى يكون الخوف مضاعفا على أساس العرف بوراثتها لسلوك أمها (بنت الحرام) (خالدي، 2017، ص.262)

إن شعور الطفل بأن الأسرة غير موجودة، يخلق لديه شعورا بعدم الاكتراث، مما يؤدى للعديد من الاضطرابات السلوكية الناتجة عن الشعور بالضياع النفسي والاجتماعي، واصطدامه بالبيئة الاجتماعية –المؤسسة والمدرسة –لإثبات وجوده. يشعر الطفل مجهول النسب بالنقص، وعدم الثقة بالنفس، ويحمل نفسه ذنب ما هو فيه وينعكس ذلك على الاهتمام المبالغ فيه بالمظهر الخارجي بطريقة ملفته للنظر، يكون عدد كبير من الأطفال مجهولي النسب صورة سلبية عن ذاته، وأن الحياة لا قيمة لها، وشغله الشاغل هو أن يعرف من هو الأب؟ ومن الأم؟ وأين هما؟ يطرح هذه الأسئلة من لحظة الحضانة ويظل يرددها لذاته طوال مراحل حياته. وتتفق تلك الآراء مع إحدى الدراسات النفسية حول هوية الذات لدى مجهول النسب التي توصلت إلى أن صورة الذات لديهم تحتويها المشاعر السلبية والاكتئاب والشعور بالدونية، وانخفاض تقدير الذات، فهذه الشريحة من الأطفال لم تجد أحدا يقدرها، ووضعوا في مؤسسات إيوائية، ويشعرون بأنهم أشخاص لا قيمة لهم. ويكون احترامهم لذاتهم ضعيفاً جدا. وقد تشكلت هذه الصورة السلبية لشعورهم بالاستبعاد والإقصاء من أقرب الناس. ولم يحظوا على التقدير من أسرهم، وتعاملات الناس معهم بعين الشفقة والرحمة وليس لشخصهم أو ذواتهم. والبعض يعاقبهم ويحملهم أخطاء آبائهم (كامل، 2013، ص.15-16)

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على الاسرة وأهميتها الاجتماعية والنفسية في بناء شخصية الطفل كونه يرى ان الاسرة الطبيعية تتكون من الوالدين كركن وعماد أساسي لتكون عائلة سليمة واي خلل في هذا قد يشكل نوع من الإعاقة الاسرية او التصدع، وهذا

ما أشرنا اليه من خلال التفكك الاسري والمراحل التي تمر بها الازمات الاسرية وماهي مظاهره و أنماطه وانواعه من طلاق ووفاة او غياب الاب الى الوقوف على شريحة مهمة وهي فئة الطفولة المسعفة، كما وقفنا على تأثير التفكك الاسري على الطفل حيث تنشأ لديه صراعات داخلية نتيجة لانهيار الحياة الاسرية فيحمل هذا الطفل دوافع عدوانية اتجاه الأبوين وباقي افراد المجتمع.

الفصـــــل الخامس

الإجراءات المنهجية لقياس مدى فعالية البرنامج الارشادي

-تمهيد.

V-1-**الدراسة الاستطلاعية.**

V-1-1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية.

V-1-2-منهج الدراسة الاستطلاعية.

V-1-3-زمن ومكان الدراسة الاستطلاعية.

V-1-4-وصف عينة الدراسة وطريقة اختيارها.

V-1-5-وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

V-1-6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.

V-2-**الدراسة الأساسية.**

V-2-1-منهج الدراسة الأساسية.

V-2-2-ضبط متغيرات الدراسة.

V-2-3-زمن ومكان الدراسة الاساسية.

V-2-4-وصف عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها.

V-2-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

-خلاصة

تمهيد: لابد ان تستند الدراسة العلمية على إطار منهجي خاصة في جانبه الميداني الذي يجب ان تكون له علاقة بالجانب النظري وما جاء فيه من فروض للتأكد من صحتها او نفيها.

ومن خلال هذا الفصل سننطلق من الدراسة الاستطلاعية وحدودها الزمنية والمكانية وعينة هذه الدراسة وادواتها، للوصول الى الدراسة الأساسية.

V-1-الدراسة الاستطلاعية.

V-1-1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية.: تعتبر الدراسة الاستطلاعية القاعدة التي تبنى عليها الدراسة الأساسية، لأنها تزود الباحث والدارس عن خصائص مكان الدراسة وكذا خصائص العينة والأدوات التي يمكن تطبيقها ومدى ملاءمتها.

-وبالتالي تساعد الدراسة الاستطلاعية على القيام بإجراء دراسة استكشافية للبحث، حيث الهدف منها إحصاء المشكلات والصعوبات التي قد تعتري البحث في تطبيق البرنامج.

-خاصة وانه قد قمنا بإعداد برنامج ارشادي ونريد من خلال هذه الدراسة اختيار وضبط افراد العينة والذين سيطبق عليهم أدوات الدراسة.

- محاولة التطبيق الأولي لأدوات الدراسة للتأكد من الخصائص السيكو مترية لها.

V-1-2-زمن ومكان الدراسة الاستطلاعية :

أ-الحدود الزمانية: كانت الدراسة خلال شهر فيفري من تاريخ 2022/02/01 الى غاية2022/02/22 وتم تقسيمها الى:

أ-الدراسة الاستطلاعية حيث تم فيها تقسيم الاستمارات على الأطفال.

ب-تجريب البرنامج الارشادي قبل تطبيقه على العينة الأساسية.

ب-الحدود المكانية:

-تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية بالمدرسة الابتدائية المسماة مدرسة جعفري العربي.

-تم تجريب البرنامج الارشادي على مستوى مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية أدرار بواقع 03 ثلاث جلسات في الأسبوع.

V-1-3-وصف عينة الدراسة وطريقة اختيارها :

أ-بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية: فقد تم اختيار عينة الدراسة من أجل التحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياس مفهوم الذات بطريقة عشوائية من التلاميذ الذين يتراوح سنهم بين (09-12

سنة) والبالغ عددهم 241 تلميذ وتلميذة من صفوف (3-4-5 ابتدائي) وذلك بهدف التحقق من صلاحية المقياس للتطبيق من خلال حساب صدق وثبات الاختبار من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة والجداول الموالية توضح ذلك:

وسنبدأ بالجدول الأول الذي يوضح مواصفات العينة من حيث السن والتكرارات موضحة في الجدول التالي:

الجدول V.1 يوضح مواصفات العينة من حيث السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية%
09 سنوات	58	% 24،06
10 سنوات	69	% 28،63
11 سنة	66	% 27،38
12 سنة	48	% 19،91
المجموع	241	%100

-يوضح الجدول رقم (V.1) أعلاه مواصفات العينة من حيث السن حيث بلغ عدد التلاميذ الذين يبلغ 10 سنوات 69 تلميذ وتلميذة وهي النسبة الأعلى، يليها عدد الأطفال الذين يبلغ عمرهم 11 سنة وكان عددهم 66 تلميذة وتلميذة، تأتي بعدها فئة الأطفال البالغ عمرهم 09 سنوات وكان عددهم 58تلميذ وتلميذة، وفي الأخير تأتي فئة الأطفال البالغ عمرهم 12 سنة وكان عدد الأطفال فيهم 48 سنة تلميذ وتلميذة.

وسنعرض هنا مواصفات العينة من حيث الجنس والتكرارات موضحة في الجدول التالي:

الجدول V .2. يوضح مواصفات العينة من حيث الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكور	116	% 48،13
إناث	125	% 51،86
المجموع	241	%100

يوضح الجدول (V .2) أعلاه مواصفات العينة من حيث الجنس حيث بلغ عدد الذكور 116 وعدد الاناث 125 بمجموع كلي بلغ 241 تلميذ وما نلاحظه ان نسبة الإناث بلغ النسبة الأكثر من حيث التكرار.

اما الجدول الثالث سنوضح فيه حجم العينة والتكرارات مبينة في الجدول التالي:

الجدول V .3 يوضح مواصفات العينة من حيث الحجم

الحجم	التكرارات	النسبة المئوية %
صف 03 ابتدائي	10	% 4،14
صف 04 ابتدائي	117	% 48،54
صف 05 ابتدائي	114	% 47،54
المجموع	241	%100

يوضح الجدول (V .3) أعلاه مواصفات العينة من حيث الحجم في كل صف ابتدائي، وكانت عدد التكرارات أكبر في الصف 04 ابتدائي بعدد بلغ 117 تلميذ وتلميذة، يليها الصف 05 ابتدائي بعدد بلغ 114 تلميذ وتلميذة، وفي الأخير الصف 03 ابتدائي بتكرار 10.

ب–بالنسبة للعينة الخاصة بتجريب البرنامج الارشادي: قمنا بتجريب البرنامج بعد تحكيمه على العينة التي تسبق الدراسة الأساسية، والهدف منه الوقوف على اهم الصعوبات التي قد تواجهنا اثناء الدراسة الأساسية لتجنبها قدر الإمكان، وهذه تعتبر من اهداف الدراسة الاستطلاعية التي ذكرناها آنفا، وكان اختيارها من تلاميذ الطور الابتدائي الذين ينتمون الى اسر مفككة.

ان اختيار عينة الدراسة التجريبية قبل تطبيق الدراسة الأساسية تطلب منا البحث في الكثير من المؤسسات التربوية من اجل إيجاد الخصائص المناسبة وهي ان يكون هؤلاء الأطفال المتمدرسين ينتمون الى اسر مفككة سواء (طلاق، وفاة، هجر، طفل مسعف)

تنقلنا الى بعض المؤسسات التربوية من اجل شرح اهداف البرنامج الارشادي وماهي الشريحة المهمة التي نود التركيز عليها في عملنا، فقد وزعنا استمارات تتضمن تسجيل الأطفال من عمر (9-12) سنة الذين ينتمون الى اسر مفككة (طلاق، وفاة، هجر، أطفال مسعفين) (انظر الملحق) من اجل تعدادهم وتحديد موعد لتطبيق مقياس مفهوم الذات وكذا اختبار الذكاء على كل الأطفال الذين تتوفر فيهم الشروط الأساسية التي ذكرناها سابقا.

وبحكم علاقتنا الجيدة مع مختلف المؤسسات التعليمية التربوية التي ترجع لطبيعة عملنا التي تستوجب التكفل والمرافقة النفسية للأطفال، تم تحضير مختلف الاستمارات وتحديد الوقت في وقت وجيز من قبل المؤسسات التربوية كما تم اعلام مختلف المعلمين والأساتذة بتخصيص وقت من حصص معينة وجمع مختلف الأطفال في قاعة واحدة مع الحرص على الإجراءات الوقائية من بينها اجراء التباعد.

لكن وجدنا عرقلة واحدة في بداية الامر على مستوى مؤسسة تربوية من طرف أحد الإداريين لسبب الوضع الوبائي الخاص بكورونا، لكن فيما بعد تم اقتناعه بكامل الشروط التي سوف نتخذها من اجل المحافظة على إجراءات الوقاية من كوفيد 19.

أحيانا تطلب منا الامر الذهاب مرتين الى ثلاث مرات نظرا لتغيرات الفوج وحالات الغياب حتى لا نستثني أي طفل، بعد تطبيق مقياس مفهوم الذات وكذا اختبار الذكاء، تم اختيار عينة معينة الذين سيجرب عليهم البرنامج ممن تحصلوا على مفهوم ذات سالب وكذا اختيار باقي العينة التي سيتم تطبيق البرنامج الفعلي لاحقا، وقبل تجريب البرنامج عليهم كان لزاما علينا اخذ الموافقة المبدئية من اوليائهم وشرح مختلف ابعاد واهداف البرنامج من اجل مساعدتنا للوصول الى الأهداف المرجوة.

ان البرنامج الارشادي الخاص بتحسين مستوى مفهوم الذات، المراد منه تجريبه على عينة أولية لمعرفة مدى ملاءمة عدد الجلسات وكذا مختلف الحواجز او المشكلات التي قد تعترينا عند التطبيق الفعلي للبرنامج الارشادي، ونظرا للوضع الوبائي الذي كانت تمر به البلاد الا وهو وباء كورونا واتخاذ الإجراءات الوقائية التي تمنع من تفشي الوباء وكذا نظام التفويج، فان معظم المؤسسات التربوية قد أغلقت بعض المرافق التي تسمح لنا بتطبيق الدراسة التجريبية هذا من جهة ومن جهة أخرى حتى وان توفرت فإنها لا تحتوي على الشروط الأساسية لتطبيق البرنامج.

نظرا لكل هذه الصعوبات التي سبق ذكرها، وبما ان مكان عملنا هو مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية ادرار والتي تعنى بالدرجة الأولى بفئة وشريحة مهمة في المجتمع وهي فئة من يعانون من وضع اجتماعي صعب وتندرج تحت هذه الفئة كل من الاضطرابات الجسدية او النفسية او العقلية.... الخ وفئات أخرى لا نستطيع ان ندرجها كلها في هذا السياق، تمت برمجة بعض الجلسات التجريبية للبرنامج الارشادي.

تكونت العينة التي سيتم تجريب البرنامج عليها، والتي تم اختيارها بطريقة قصدية من (08) تلاميذ من مدرسة جعفري العربي. بأدرار والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول V .4 يوضح مواصفات العينة من حيث السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية%
10-09 سنوات	04	% 50
12-11 سنة	04	% 50
المجموع	08	%100

يوضح الجدول رقم (4. V) مواصفات العينة من حيث السنة حيث ان فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين

(09-10 سنوات) بلغ عددهم 04 تلاميذ بين ذكور وإناث، تليها فئة (11-12 سنة) بعدد 04 تلاميذ بين ذكور وإناث، وهنا نلاحظ التساوي في الفئتين في التكرار.

وسنعرض في الجدول الموالي خصائص العينة من حيث الجنس والبيانات موضحة فيما يلي:

الجدول V.5 يوضح مواصفات العينة من حيث الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكور	05	% 62،5
إناث	03	% 37،5
المجموع	08	%100

يوضح الجدول رقم (5.V) أعلاه مواصفات العينة من حيث الجنس حيث بلغ عدد الذكور 05 تلاميذ بما نسبته 62,5 %، يليه الاناث بعدد بلغ 03 إناث بما نسبته 37،5 %.

اما مواصفات العينة من حيث التفكك سنعرضها في الجدول الموالي:

الجدول 6.V يوضح مواصفات العينة من حيث التفكك

التفكك	التكرارات	النسبة المئوية%
وفاة	03	% 37،5
طلاق	02	% 25
هجر	02	% 25
طفولة مسعفة	01	% 12،5
المجموع	08	%100

يوضح الجدول رقم (6.V) أعلاه مواصفات العينة من حيث التفكك حيث كان عدد الأطفال الذين ينتمون الى اسر بها وفاة أحد الابوين 03 أطفال، يليها بالتساوي الأطفال الذين ينتمون الى اسر بها طلاق وهجر أحد الوالدين 02 طفلين عن كل فئة، وفي الأخير تأتي فئة الطفولة المسعفة وبلغ عدد الأطفال 01 طفل واحد.

ج–نتائج الدراسة الخاصة بتجريب البرنامج الارشادي:

–لاحظنا انه تحدث بعض الفوضى عند بدء نشاط او لعبة معينة خاصة إذا تعلق الامر من يكون البادئ، فالكل يبادر على ان يكون هو من يبدأ، لذلك وجب علينا البدء بإجراء القرعة أولا وتسجيل الأسماء في دفتر ثم بعدها يتم الدخول في النشاط او اللعبة المراد لعبها.

–في النشاط الخاص بلعبة فرقعة البالونات والذي يتطلب الكثير من البالونات، حيث كانت تحضر مع الأطفال اثناء النشاط، وجدنا ان هذا يستهلك منا الوقت وعدم القدرة على ضبط الأطفال حيث الكل أراد اللعب بالبالونات وفرقعتها قبل ان يطلب منهم ذلك، لذلك وجب علينا تحضير البالونات في قاعة منفصلة في الأماكن المخصصة لذلك، واعلام الأطفال عن النشاط وما هو المطلوب منهم ثم ادخال الأطفال الى تلك القاعة والعد من 1 الى 10 لبدء عملية البحث وفرقعة البالونات المطلوبة.

–عملية الاسترخاء على الأرض أحدث بعض المشكلات بين الأطفال، حيث أراد كل طفل فرض المكان الذي سيسترخي فيه وعدوانية اتجاه بعضهم البعض، وهذا ما تطلب منا عملية ضبط الأطفال وان من سيقرر ذلك هو المشرف على البرنامج، وبالتالي بعض الجلسات أظهرت عدم تقبل الأطفال لبعضهم البعض لكن فيما بعض حدث الفة وانسجام بينهم خاصة بفضل النشاطات المختلفة في البرنامج.

– عامل الحرارة أثر كثيرا على الأطفال حيث كانوا بين الفينة والأخرى يطلبون شرب الماء وهو ما يؤدي الى إيقاف الجلسات لذهابهم خارج القاعة وهذا ما استهلك الكثير من الوقت وتطلب منا جهدا لإعادة الضبط والرجوع الى النشاط الخاص بالجلسة، لذا وجب علينا توفير قنينة ماء كبيرة تم وضعها في القاعة حتى يتسنى للجميع شرب الماء دون اللجوء الى الخروج خارجا.

V–1–4–وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية: اعتمدنا في دراستنا الحالية على مجموعة من الأدوات وهذا بعد العودة الى ادبيات الجانب النظري ومن بين هذه الأدوات:

V–1–4–1–مقياس مفهوم الذات للباحثة العوفي فايزة.

V–1–4–2–اختبار الرسم لجودناف.

V–1–4–3–الملاحظة العيادية.

V–1–4–4–المقابلة العيادية.

V–1–4–1–وصف مقياس مفهوم الذات: قامت الباحثة العوفي فايزة ببناء مقياس مفهوم الذات لعينة من الأطفال الجزائريين (9–12) سنة، وهو يتكون من 38 فقرة ،لكل فقرة بديلين للإجابة (نعم–لا)، وهذه الفقرات موزعة على ثلاثة ابعاد رئيسية وهي الذات المثالية —الذات المدركة–الذات الحقيقية، ويضم كل بعد أربعة مجالات وهي الذات الاجتماعية ويضم كل بعد أربعة مجالات وهي الذات الاجتماعية–الذات النفسية–الذات العقلية–الذات الجسمية ويضم كل مجال أربعة مجالات فرعية وهي مفهوم الذات الشخصية–مفهوم الذات الاسرية —مفهوم الذات المدرسية– مفهوم ذات الأصدقاء.

أ–تصحيح المقياس: بعد ان يضع المفحوص العلامة(X) في البديل المناسب الذي يتطابق مع استجابته على كل فقرة، تحسب درجاته على المقياس بتجميع استجاباته على جميع الفقرات في المقياس، والتي تدل عموما على مفهومه عن ذاته.

فالدرجة المنخفضة والمحصورة بين (0–19) تدل على المفهوم الذات السالب.

أما الدرجة المرتفعة والمحصورة بين (20–38) تدل على المفهوم الموجب للذات.

وقد تم اختيار درجتين فقط، أي المفهوم الذات السالب ومفهوم الذات الموجب لأنهما نوعي مفهوم الذات.

ويوجد بديلين للإجابة أمام كل فقرة هما (نعم) و(لا)

-تصحح الفقرات ذات الإجابة الموجبة والتي تعبر عن اتجاه إيجابي في مفهوم الذات كالآتي: نعم =1.لا=0

تصحح الفقرات ذات الإجابة السالبة، والتي تعبر عن اتجاه سلبي في مفهوم الذات كالآتي: نعم=0، لا=1.

تجمع درجات المفحوص على جميع الفقرات للحصول على الدرجة الكلية في المقياس، والتي تمثل 38.

سنعرض في الجدول الموالي البنود الخاصة في مقياس مفهوم الذات بين الموجبة والسالبة:

الجدول V.7 يوضح البنود الإيجابية والسلبية

البنود الموجبة	البنود السالبة
1- 2 - 3-4-5- 6- 7- 8- 9 - 11- 12 - 13- 14- 15- 16- 17-19- 20- 22- 23- 24- 25 - 26- 27-28-29- 30- 31- - 32- 33-34-35 - 37- 38	10- 18 - 21-36

اما الجدول الموالي سنعرض فيه بنود مقياس مفهوم الذات بأبعادها الأربعة:

الجدول V.8 يوضح ابعاد مفهوم الذات

الاجتماعية	النفسية	العقلية	الجسمية
2 - 5- 8- 10 -13- 15 - 19 -26- 28 - 35 -37-	7-11 - 12 - -17 - 22 -25- 33- 36	3-6-9- 16 - 20-27- 29- 32 30-38	1- 4 - 14- 18-21 - 23 - 24- 31-34
11	08	10	9

ب–الخصائص السيكو مترية لمقياس مفهوم الذات:

–ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات مقياس مفهوم الذات وفق طريقة (α) كرومباخ. التي قدرت قيمتها ب (0،754) وهي قيمة مرتفعة للثبات.

–صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق وهي صدق المحتوى حيث تم حذف العبارات المرتفعة الارتباط والتي تحصلت على اقل من 80 % من اتفاق المحكمين، كما تم تعديل البعض من البنود

كما تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، حيث كانت معظم البنود دالة عند المستوى (0،01) وقد تم حذف البنود الغير دالة.

كذلك للتحقق أكثر من الصدق العاملي فقد استعملت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي الذي بين ان هناك عوامل يتشبع عليها المقياس، وقد دعمته الباحثة بالتحليل العاملي التوكيدي للتأكد من النموذج المفترض. (العوفي،2015، ص.284)

V–1–4–2–وصف مقياس اختبار رسم الرجل لجودناف: يعود هذا الاختبار أساسا لجودانف عام 1926، حيث تم وضعه ثم تم تطويره من قبل هاريس 1963، وأخذ يعرف باسم اختبار جودانف–هاريس، وهو من المقاييس الأدائية الفردية والجماعية، ويهدف الى قياس وتشخيص القدرة العقلية، ويهدف الى قياس وتشخيص القدرة العقلية ويطبق على الأفراد من 3–15 سنة تقريبا، ويستغرق في تطبيقه حوالي 15–20 دقيقة ،ويعتبر من مقاييس الّذكاء غير اللفظية (الأدائية)المقننة، ويعطي بعد تطبيقه درجة خام تحول الى درجة معيارية ثم الى نسبة ذكاء، ويستغرق تصحيحه وتفسيره من 10–15 دقيقة، حيث يطلب من المفحوص رسم رجل، ويقوم الاختبار على مدى إتقان الطفل لرسم الّرجل من جميع أجزاء جسمه ورأسه، ومدى إتقانه في رسم تفاصيل لبسه.(شاهين، 2015، ص.33)

أ–الخصائص السيكو مترية للاختبار:

ب–الصدق والثبات: فيما يتعلق بصدق الاختبار قامت الباحثة جودناف في اختيار مفردات الاختبار على أساس تمايز لعمر والعلاقة بالدرجة الكلية، والارتباط بدرجات اختبار الذكاء الجماعية، والصدق المحكي بالارتباط مع المستوى الدراسي فكانت معاملات الارتباط تتراوح بين 0,76 و 0,74.

مميزات الاختبار: سهولة التطبيق والتصحيح، كما يمتاز بقلة التكاليف والوقت والجهد والمال، كما يمكن تطبيقه فرديا وجماعيا مما يجعله أداة جيدة في الدراسات المسحية التي تقوم على تصنيف الأفراد بحسب مستوياتهم العقلية.

ج-تعليمات تطبيق الاختبار:

1-توفير الجو المناسب لإجراء الاختبار وإقامة علاقة حسنة مع الأطفال والتأكد من استعدادهم للاشتراك في العمل.

2-توفير المواد الضرورية للاختبار منها قلم الرصاص والممحاة، ورقة بيضاء غير رقيقة، ومبراة جيدة ويفضل اجراء الاختبار على النموذج التصحيح والتأكد من سلامة سطح الطاولة.

3-كتابة المعلومات المتعلقة بالأطفال في الأماكن المخصصة لذلك مثل الاسم والعمر وتاريخ الميلاد ويتأكد من ذلك او يقوم بتدوين هذه المعلومات بنفسه.

4-يطلب من المفحوص ان يرسم رجل بأحسن صورة وبعناية ولا يوجد وقت محدد لذلك.

5-التأكد ان جميع الأطفال في الغرفة يقومون بالعمل بشكل جدي ويبدلون جهدهم لإعطاء أحسن ما عندهم ومنعهم من النظر الى رسومات بعضهم. (بن صبان،2014، ص ص.59-60)

الجدول V.9 يوضح مفتاح التصحيح

الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي	
	شهر	السنة		شهر	السنة
1	3	3	26	6	9
2	6	3	27	9	9
3	9	3	28	-	10
4	-	4	29	3	10
5	3	4	30	6	10
6	6	4	31	9	10
7	9	4	32	-	11
8	-	5	33	3	11
9	3	5	34	6	11
10	6	5	35	9	11

11	9	5	36	-	12
12	-	6	37	3	12
13	3	6	38	6	12
14	6	6	39	9	12
15	9	6	40	-	13
16	-	7	41	-	13
17	3	7	42		13
18	6	7	43	-	13
19	9	7	44	-	13
20	-	8	45	-	13
21	3	8	46	-	13
22	6	8	47	-	13
23	9	8	48	-	13
24	-	9	49	-	13
25	3	9	50	-	13

(شاهين، ب.س، ص ص.1-2)

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} x100$$

70- 80 على حدود الضعف العقلي.

80-90 اقل من المتوسط.

90-110 متوسط.

110-120 فوق المتوسط

120-140 ذكي جدا

140 فما فوق عبقري.

V-1-4-3-الملاحظة العيادية: هي عملية تعتمد على الانتباه بعناية الى الظواهر من اجل وصفها ودراستها وشرحها. يبدأ فعل الملاحظة بالنظرة والادراك الدقيق للفرد في موقف معين وتركيز

النشاط النفسي على شيء معين يميزه، فهي عملية تتطلب الانتباه الطوعي والذكاء موجه نحو هدف طرفي او تنظيمي وموجه نحو كائن من اجل جمع المعلومات (pidinielli, fernandez,2020, p.7) ويتم من خلال الملاحظة العيادية مراقبة الواقع النفسي و الذاتي من خلال ملاحظة الاعراض و العلامات و الرسائل اللفظية و غير اللفظية و التفاعلات و الألعاب والرسومات....الخ(ciccone, 2019, p.8)

ولقد قمنا من خلال هذه الملاحظة بتسجيل مختلف التعابير الوجهية والايماءات وكذا الحركات خلال الجلسات الارشادية حيث سجلنا حالات فرح وبهجة في بعض الجلسات وأخرى حالة من الحزن والبكاء خاصة عندما نتحدث عن غياب أحد الابوين، وفي حالات أخرى بعض حالات الغضب وانفجار أحدهم على الاخر عنما يتعلق الامر باستهزاء او الضحك على سلوكيات وتصرفات الاخرين.

V-1-4-4-المقابلة العيادية:وفقا لبينوني و الشهراوي Binony et chahraoui (1990) فان المقابلة السريرية هي تبادل للكلمات بين عدة اشخاص حول موضوع معين، فالمقابلة السريرية التي يستخدمها علماء النفس الاكلينيكي تهدف الى فهم الأداء النفسي من خلال التركيز على تجربة الشخص و التأكيد على العلاقة، فالهدف الرئيسي هو فهم الفرد في كليته وتفرده(chillet, cousin, 2011,p19)

لقد اعتمدنا هنا على مقابلات فردية وجماعية مع الأطفال من اجل ان يعرفوا لما تم اختيارهم وماهي الاستلزامات الضرورية التي يجب مراعاتها اثناء جلسات البرنامج من الالتزام في الحضور وتنفيذ الواجبات الممنوحة لهم خلال الجلسات الارشادية، ومن جهة حاولنا لفت انتباههم خاصة من خلال الجلسات الفردية انهم محور اهتمام كبير لهذا البرنامج الارشادي حتى نترك بصمة انهم ذووا قيمة كبيرة تعزز البرنامج الارشادي، بالإضافة الى اننا قمنا بوضع جلسات مع الاولياء من اجل تبصيرهم بمحتوى البرنامج الارشادي وانهم مشاركون معنا في عملية تفعيل الجلسات الارشادية.

V-1-4-5-تصحيح مقياس مفهوم الذات :

أ-صدق المقياس: اعتمدنا في دراستنا على نوعين من الصدق، صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس. والصدق التمييزي او الطرفي

1-صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لكل بعد من ابعاد المقياس، ثم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس

والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك مع اول بعد لمقياس مفهوم الذات وهو البعد الاجتماعي:

الجدول V.10 يبين معاملات الارتباط لفقرات "البعد الاجتماعي" لمقياس مفهوم الذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
2	0 ,063-	5	0 ,648**
8	0,029	10	0,191**
13	0,849**	15	0,940**
19	0,857**	26	0,857**
28	0,033	35	0,857**
37	-0,287**		

*دال عند 0,05 **دال عند 0 ,01

يبن الجدول رقم (V.10) معاملات الارتباط لفقرات البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات، حيث جاءت معاملات الارتباط للفقرات (5-10-13-15-19-26-35-37) دالة عند 0,01، وبعض معاملات الارتباط الفقرات (2-8-28) غير دالة، لكن الملاحظ ان الغالب هو الفقرات الدالة حيث عددها كبير مقارنة بعدد الفقرات الغير دالة، مما يوحي بصلاحية فقرات البعد الاجتماعي لما وضعت لقياسه.ويمكن ان نرجع عدم صلاحية بعض الفقرات لأخطاء المعاينة او التطبيق.

والجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط للبعد الثاني وهو البعد النفسي:

الجدول V.11 يبين معاملات الارتباط لفقرات "البعد النفسي" لمقياس مفهوم الذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
7	0,886**	11	0,982**
12	0,049	17	0,866**
22	//	25	0,982**
33	//	36	0,962**

*دال عند 0,05 **دال عند 0 ,01

يبين الجدول رقم (11.VI) معاملات الارتباط لفقرات البعد النفسي لمقياس مفهوم الذات، حيث جاءت معاملات الارتباط للفقرات (7-11-17-25-36) دالة عند 0,01، وبعض معاملات الارتباط الفقرات (12-22-33) غير دالة، لكن الملاحظ ان الغالب هو الفقرات الدالة حيث عددها كبير مقارنة بعدد الفقرات الغير دالة، مما يوحي بصلاحية فقرات البعد النفسي لما وضعت لقياسه. ويمكن ان نرجع عدم صلاحية بعض الفقرات لأخطاء المعاينة او التطبيق.

والجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط مع البعد الثالث وهو البعد العقلي:

الجدول V.12 يبين معاملات الارتباط لفقرات "البعد العقلي" لمقياس مفهوم الذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
3	-0,456**	**6**	0,982**
9	0,675**	**16**	0,047
20	//	**27**	-0,049
29	0,943**	**30**	0,982**
32	0,943**	**38**	0,982**

*دال عند 0,05 **دال عند 0 ,01

يبين الجدول (12.V) معاملات الارتباط لفقرات البعد العقلي لمقياس مفهوم الذات، حيث جاءت معاملات الارتباط للفقرات (3-6-9-29-30-32-38) دالة عند 0,01، وبعض معاملات الارتباط الفقرات (20-16-27) غير دالة، لكن الملاحظ ان الغالب هو الفقرات الدالة حيث عددها كبير مقارنة بعدد الفقرات الغير دالة، مما يوحي بصلاحية فقرات البعد العقلي لما وضعت لقياسه.ويمكن ان نرجع عدم صلاحية بعض الفقرات لأخطاء المعاينة او التطبيق

والجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط مع البعد الرابع وهو البعد الجسمي:

الجدول V.13 يبين معاملات الارتباط لفقرات "البعد الجسمي" لمقياس مفهوم الذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,746**	4	0,223**
14	0,652**	18	0,671**
21	0,671**	23	0,225**
24	0,734**	31	0,013
34	//		

*دال عند 0,05 **دال عند 0 ,01

يبين الجدول رقم (13.VI) معاملات الارتباط لفقرات البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات، حيث جاءت معاملات الارتباط للفقرات (1-4-14-18-21 -23-24) دالة عند 0,01، وبعض معاملات الارتباط الفقرات (31-34) غير دالة، لكن الملاحظ ان الغالب هو الفقرات الدالة حيث عددها كبير مقارنة بعدد الفقرات الغير دالة، مما يوحي بصلاحية فقرات البعد النفسي لما وضعت لقياسه. ويمكن ان نرجع عدم صلاحية بعض الفقرات لأخطاء المعاينة او التطبيق.

وهنا الجدول يوضح معاملات الارتباط مع الابعاد الأربعة لمفهوم الذات:

الجدول V.14 يبين معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مفهوم الذات لمقياس مفهوم الذات

الابعاد	**معامل الارتباط**
البعد الاجتماعي	1**
البعد النفسي	0,791**
البعد العقلي	1**
البعد الجسمي	1**

**دال عند 0 ,01

يبين الجدول رقم (14.V) معاملات الارتباط لفقرات الابعاد وهي البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات، جاءت معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة كلها دالة عند مستوى دلالة 0,01 وهذا ما يوحي بصلاحية أبعاد مفهوم الذات لما وضعت لقياسه.

ب–الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية): قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيبا تصاعديا، ثم بعد ذلك جزأنا العينة الى نصفين متساويين بنسبة 33% بعدد 80 طفل في كل مجموعة. بحيث تتكون المجموعة الدنيا على 80 طفل والمجموعة العليا كذلك على 80 طفل للمجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول V.15 يبين صدق مقياس مفهوم الذات بطريقة المقارنة الطرفية

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
المجموعة الدنيا	80	15 ,10	0,866	41 ,340	دال عند 0,000
المجموعة العليا	80	32,36	3,722		

يبين الجدول رقم (15.V) نتائج الصدق لمقياس مفهوم الذات بطريقة المقارنة الطرفية بين المجموعة الدنيا والعليا حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا 15,10 بانحراف معياري قدره 0,866 والمجموعة العليا بمتوسط حسابي قدره 32,36 وانحراف معياري 3,722، بينما كانت نتيجة T 41,340 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000 وهي توحي بصلاحية المقياس لما وضع لقياسه.

2–ثبات مقياس مفهوم الذات: تم الاعتماد في حساب الثبات على طريقتين:

1–طريقة الفا كرمباخ:

الجدول V.16 يبين ثبات لأبعاد مقياس مفهوم الذات بطريقة الفا كرومباخ

الابعاد	معامل الفا كرومباخ للتجانس
البعد الاجتماعي	0,707
البعد النفسي	0,780
البعد العقلي	0,675
البعد الجسمي	0,677
المجموع الكلي	0,843

يبين الجدول رقم (16.V) نتائج الثبات لأبعاد مقياس مفهوم الذات بطريقة الفا كرومباخ للتجانس حيث بينت ان النتائج ان كل معاملات مقبولة ومتوسطة ماعدا المجموع الكلي للأبعاد الذي جاء قويا الى حد ما حيث بلغ 0,843 مما يدل على ان ابعاد المقياس تمتاز بمعامل استقرار او معامل ثبات جيد.

2-الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بمعادلة سبيرمان براون، ومعادلة قوتمان.

الجدول V.17 يبين ثبات مقياس مفهوم الذات بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية	بعد التصحيح	
	سبيرمان براون	قوتمان
0,975	0,987	0,951

يبين الجدول(**V.17**) نتيجة الثبات لمقياس مفهوم الذات بطريقة التجزئة النصفية بعد تجزئة فقرات المقياس الى نصفين متساويين (فقرات زوجية، وفقرات فردية) والملاحظ في الجدول ان معامل الارتباط بين النصفين بلغ 0,975 وبعد التصحيح بلغ 0,987 في معادلة سبيرمان، و0,951 بمعادلة قوتمان، وكلاهما نسبتين قويتين جدا توحي بمعامل استقرار جيد الذي يعتمد على نتائجه.

VI-1-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية :

1-التكرارات

2-النسب المئوية : التكرار/ المجموع الكلي للتكرارات X 100.

3-الانحراف المعياري : وهو لمعرفة مدى انسجام وتوزيع افراد العينة ومدى تشتت الدرجات وتباينها عن المتوسط الحسابي.

4-المتوسط الحسابي : وهو جمع جميع الدرجات وقسمتها على عدد أفراد العينة الذين تحصلوا على نفس الدرجات.

5-اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

6-معامل الاتساق الداخلي.

7-معامل الفا كرومباخ للتجانس.

8-التجزئة النصفية.

9-معامل الارتباط.

10-معامل التصحيح سبيرمان براون.

11-معامل التصحيح قوتمان.

VI-2-الدراسة الأساسية :

VI-2-1-منهج الدراسة الأساسية : اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي وكذا على المنهج التجريبي. وعلى أدوات تمت الإشارة اليها في تجريب البرنامج الارشادي مثل الملاحظة وكذا المقابلة العيادية.

أ-المنهج الوصفي: يعتبر من البحوث شائعة الاستخدام بين الباحثين وهو يهدف الى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها وتحليلها، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة، ويعرف المنهج الوصفي بانه أحد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة او مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة او مشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة. (عبد المؤمن، 2008، ص.287)

ب-المنهج التجريبي: يعرف على انه تغير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها. (عبد المؤمن، 2008، ص.367)

يسمى المنهج التجريبي بالمنهج الاستقرائي كذلك ويعني هذا الأسلوب باستقراء الأجزاء ليستدل منها على حقائق تعمم على الكل، باعتبار ان ما يسري على الجزء يسري على الكل «فجوهر المنهج هنا هو الانتقال من الجزئيات الى الكليات او من الخاص الى العام"، وتعتمد البحوث التي تقوم على المنهج التجريبي على الملاحظة وفرض الفروض، والتحقق من صحتها ثم تطبيق نتائجها على المجالات المختلفة. (نصار،2005، ص ص.24-34)

وقد حاولنا من خلال هذا المنهج التعرف على فعالية هذا البرنامج الارشادي في تحسين مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي الاسر المفككة في الطور الابتدائي باستخدام التصميم باستخدام المجموعتين المتكافئتين تجريبية وضابطة مع الحرص على ضبط المتغيرات التي يمكن ان تؤثر

على مستوى مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ مثل (السن-مستوى الذكاء-الانتماء الى اسرة مفككة)

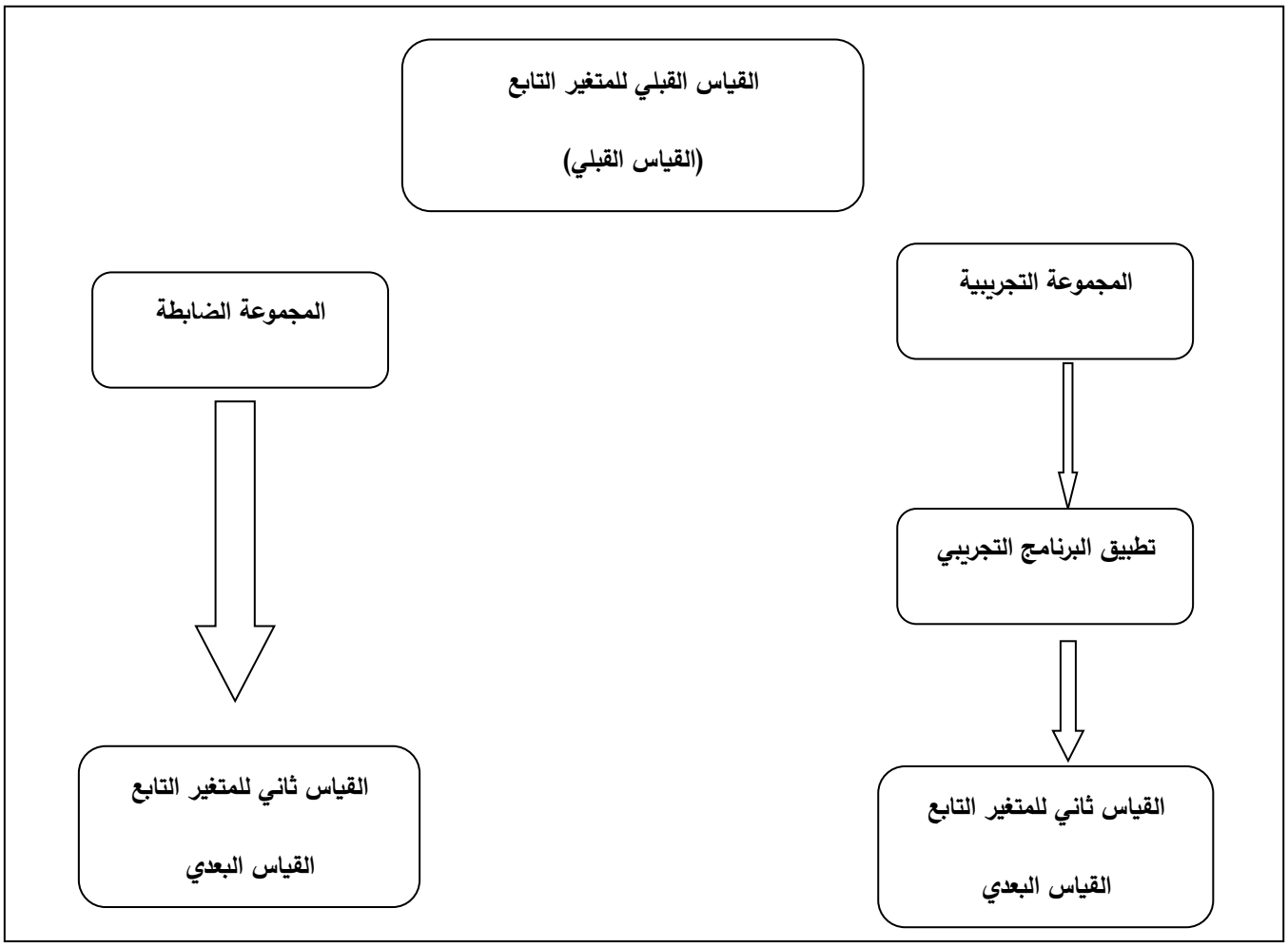
ب-التصميم التجريبي الحقيقي: يقصد بالتصميم التجريبي بأنه مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة والتخطيط للظروف والعوامل المحيطة بها وملاحظتها ويُمكن للباحث من خلال التصميم اختبار الفروض والوصول الى نتائج صادقة حول تأثير المتغيرات المستقلة.

ولقد استخدمنا في بحثنا هذا طريقة المجموعات المتكافئة وفيها تستخدم مجموعتان متكافئتان في الصفات والقدرات وتسمى المجموعة الأولى المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة ويتم فيها تبادل عملية (العريني، 2016، ص.51)

وهنا قمنا بالقياس القبلي والبعدي لدرجات مستوى مفهوم الذات لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، بحيث يطبق البرنامج الارشادي المصمم في هذه الدراسة على المجموعة التجريبية، اما المجموعة الضابطة فلا يطبق عليها هذا البرنامج، ويتم بعدها مقارنة الفروقات بين النتائج المتحصل عليها في تحسين مستوى مفهوم الذات على أساس القياس البعدي لكل مجموعة (التجريبية والضابطة) وهذا بإيجاد الفروقات بين المتوسطات الحسابية مع اختبار الدلالة الإحصائية.

ومن جهة أخرى للتأكد من استمرارية أثر البرنامج الارشادي في تحسين مستوى مفهوم الذات بأبعاده قمنا باختبار تتبعي لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج والمخطط الموالي يوضح التصميم

VI -1-مخطط يوضح التصميم التجريبي لدراستنا



VI -2-2-ضبط متغيرات الدراسة :

أ-المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج الارشادي.

ب-المتغير التابع: وهو مستوى مفهوم الذات.

VI-2-3-زمن ومكان الدراسة الاساسية : 27 /2022/02 الى غاية 2022/03/03. بمعدل 03 ثلاث جلسات في الأسبوع بما يوازن 16 جلسة كلية. ولقد تم اختيارهم من مجموعة المؤسسات التربوية والبالغ عددها 05 مؤسسات وهي كالتالي: (مدرسة بودواية بودواية، مدرسة الزكري عمر، مدرسة ابوعبيدة الجراح، مدرسة جعفري العربي، مدرسة موشي بوجمعة).

VI-2-4-وصف عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها : تكونت عينة الدراسة الأساسية من 32 طفل مقسمة الى مجموعتين 16 طفل في العينة التجريبية و 16 طفل في العينة الضابطة ، وقد

تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة البالغ عددهم 97 طفل. وكانت طريقة الاختيار بطريقة قصدية بالشكل التالي حسب ما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول VI.18 يوضح وصف العينة من حيث نوع المؤسسة التربوية

المؤسسة التربوية	التكرار	النسبة المئوية
مدرسة بودواية بودواية	20	% 20،61
مدرسة الزكري عمر	11	% 11،34
مدرسة ابوعبيدة الجراح	19	% 19،58
مدرسة جعفري العربي	32	% 32،98
مدرسة موشي بوجمعة	15	% 15،46

يوضح الجدول رقم (18.VI) مواصفات العينة من حيث نوع المؤسسة التربوية حيث كانت النسبة الأكبر لمدرسة الجعفري العربي بعدد أطفال بلغ 32 تلميذ وتلميذة، يليها مدرسة بودواية بودواية بعدد أطفال بلغ 20 طفل، يليها مدرسة ابوعبيدة الجراح بعدد يقارب جدا المدرسة التي تسبقها بعدد أطفال بلغ 19 تلميذ وتلميذة، يليها مدرسة موشي بوجمعة بعدد أطفال بلغ 15 تلميذ وتلميذة، وفي الأخير نجد مدرسة الزكري عمر بعدد أطفال بلغ 11 طفل بين تلميذ وتلميذة.

وتجدر الإشارة هنا ان هؤلاء الأطفال الذين تم اختيارهم يدرسون بالصف (3، 4، 5 ابتدائي) وطريقة اختيارهم كانت باتباع الخطوات التالية:

VI-2-4-1-تطبيق مقياس مفهوم الذات : وهذا كي نستبعد الأطفال الذين تحصلوا على مفهوم ذات مرتفع، وكان عدد الأطفال الذين تحصلوا على مفهوم ذات سالب كان عددهم 73 طفل.

VI-2-4-2-تطبيق اختبار الذكاء لرسم الرجل : وهذا من اجل استبعاد الأطفال الذين يعانون من تأخر عقلي ومن اجل ان يكون التجانس بين افراد العينة، وكان عدد الأطفال الذين تحصلوا على ذكاء متوسط أي من يتحصلون على درجة 90 فما فوق بالنسبة للذكاء. وكذا مقارنة العمر العقلي بالعمر الزمني وكان عدد الأطفال الذين تحصلوا على ذكاء متوسط هو 65 طفل.

VI-2-4-3-توزيع استدعاءات للأولياء من اجل حضور الاجتماع مع الاتفاق على البنود الخاصة بالبرنامج.

VI-2-4-4-مقابلة الاولياء وهذا عن طريق عقد اجتماع من اجل :

-اخذ الموافقة المبدئية لحضور أطفالهم لهذا البرنامج الذي سيكون خارج المؤسسة التربوية ومن اجل مختلف النشاطات التي قد تتغير من مكان الى اخر حسب موضوع النشاط.

- شرح بنود واهداف البرنامج الارشادي.

-ضرورة حضور الأطفال في الموعد المحدد.

- وكذا الحرص في متابعة النشاطات والواجبات التي سوف تعطى لأبنائهم من اجل الوصول لنتيجة جيدة.

-وحرصا على عدم تسرب العينة او توقيف أحد الأطفال اثناء الجلسات الارشادية حاولنا مقابلة 60 وليا على فترات متباعدة وقد تم تقسيم الاولياء الى ثلاث مجموعات:

-المجموعة الأولى وتحتوي على 20 وليا.

-المجموعة الثانية وتحتوي على 20 وليا.

-المجموعة الثالثة كذلك وتحتوي على 20 وليا.

وقد تم **الاتفاق مع الاولياء على الشروط التالية:**

-قدوم الأطفال بعد ساعة من خروجهم من المدرسة حتى يتمكنوا من الاستراحة وتناول وجبة الغذاء.

- الاتفاق مع الاولياء الذين يسكنون في أماكن بعيدة عن مقر تطبيق البرنامج على قدومي شخصيا لتوصيلهم من أجل بدء البرنامج وردهم الى منازلهم بعد الانتهاء من الجلسة مع تحديد الوقت كي لا يحدث أي تأخر عن الموعد المحدد للجلسة.

-تدوين الأرقام الهاتفية الخاصة بمن يتكفل بالطفل، حتى يتم اعلامهم او اعلامنا باي تغييرات قد تطرأ على تنفيذ البرنامج كتغيير المكان او تمديد وقت الحصة.....الخ

-استبعاد الأطفال الذين يزاولون رياضات او يقومون بعملية التدعيم في مواد معينة اثناء تنفيذ البرنامج الارشادي حتى لا يتغيب أي فرد من افراد العينة عن أحد الجلسات التي تعتبر مكملة لبعضها البعض.

-متابعة الاولياء لمختلف النشاطات والواجبات التي تقدم خلال الجلسات من اجل ان يشعر الطفل ان لديه متابعة دائمة واهتمام، ومن اجل الوصول الى الأهداف المرجوة من خلال هذا البرنامج الارشادي.

4-عند ضبط المجموعتين الضابطة و التجريبية، تم تحديد موعد بدء الجلسات وتوقيته.

حاولنا توضيح مواصفات العينة من حيث الجنس في الجدول التالي:

الجدول VI.19 يوضح مواصفات العينة من حيث الجنس في المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
التجريبية	ذكور	08	50%
	إناث	08	50%
الضابطة	ذكور	08	50%
	إناث	08	50%

يوضح الجدول رقم (VI.19) مواصفات العينة التجريبية والضابطة من حيث الجنس وكانت متساوية في كلا المجموعتين حيث بلغ عدد الذكور 08 وعدد الاناث كذلك 08 في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية.

والجدول الموالي يبين مواصفات العينة من حيث السن:

الجدول VI.20 يوضح مواصفات العينة من حيث السن

المجموعة	السن	التكرار	النسبة المئوية
التجريبية	(9_10) سنوات	08	50%
	(11-12) سنة	08	50%
الضابطة	(9-10) سنوات	08	50%
	(11-12) سنة	08	50%

يوضح الجدول رقم (VI.20) أعلاه مواصفات العينة من حيث السن حيث بلغ عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية في الفئة بين (9_10) سنوات حيث بلغ 08 تلاميذ وكان مساويا لعدد التلاميذ في الفئة بين (11-12) سنة **وهو** نفسه في الفئة الضابطة حيث كان 08 تلاميذ في كلا الفئتين (9-10) سنوات و(11-12) سنة.

هنا الجدول يبين مواصفات العينة من حيث التفكك:

الجدول VI.21 يوضح مواصفات العينة من حيث التفكك

المجموعة	التفكك	التكرارات	النسبة المئوية%
التجريبية	وفاة	04	%25
	طلاق	04	%25
	هجر	04	25%
	طفولة مسعفة	04	25%
الضابطة	وفاة	04	25%
	طلاق	04	25%
	هجر	04	25%
	طفولة مسعفة	04	25%
المجموع		32	100%

يبن الجدول رقم (21.VI) أعلاه مواصفات العينة من حيث التفكك حيث توزعت حالات التفكك بالتساوي بين العينة التجريبية والضابطة فقد بلغ عدد الحالات في كل من (وفاة، طلاق، هجر، طفولة مسعفة) 04 أطفال ما يقارب 25% من المجموع الكلي.

والجدول الموالي يبين متغيرات ومواصفات المجموعة التجريبية:

الجدول VI.22 يوضح مواصفات المجموعة التجريبية

المتغيرات							
العدد	السن	مستوى الذكاء	درجات مفهوم الذات	الذات الاجتماعية	الذات النفسية	الذات العقلية	الذات الجسمية
01	9	105	14	03	03	4	4
02	9	96	17	05	03	4	5
03	10	98	15	4	3	4	4
04	10	99	16	3	4	5	4

05	11	97	16	4	3	4	5
06	11	95	15	4	4	3	4
07	12	95	18	6	3	5	4
08	12	96	14	03	04	03	4
09	9	104	17	05	03	4	5
10	9	101	18	5	3	6	4
11	10	96	15	4	3	4	4
12	10	98	14	03	03	4	4
13	11	95	14	04	03	03	4
14	11	97	16	4	3	4	5
15	12	97	15	4	3	4	4
16	12	95	14	04	03	03	4
المجموع الكلي			248	65	51	64	68

يوضح الجدول رقم (22.VI) مواصفات المجموعة التجريبية حيث بلغ عدد افراد العينة 16 تلميذ بين ذكور وإناث وكذا متغيرات الدراسة من السن حيث تراوح سنهم بين 9 سنوات الى غاية 12 سنة، اما فيما يخص معدل الذكاء فقد كان متوسطا يتراوح بين 105 كأعلى تقدير الى غاية 95 كأقل تقدير. بالنسبة لدرجات مفهوم الذات بين 18 كأقصى نقطة الى غاية 14 كأقل نقطة.

بالنسبة لنقاط مفهوم الذات الاجتماعية فقد تراوحت بين (5 و3) درجات، ودرجات مفهوم الذات النفسية فكانت تقريبا متشابهة حيث بلغت 03 درجات ماعدا طفل واحد بلغت درجاته 4 درجات، اما بالنسبة لدرجات مفهوم الذات العقلية فقد تراوحت بين (5 و4) درجات، وفي الأخير نجد درجات مفهوم الذات الجسمية حيث تراوحت كذلك بين (5 و4) درجات.

الجدول الموالي يوضح متغيرات ومواصفات المجموعة الضابطة:

الجدول VI.23 يوضح مواصفات المجموعة الضابطة

المتغيرات							
العدد	السن	مستوى الذكاء	درجات مفهوم الذات	الذات الاجتماعية	الذات النفسية	الذات العقلية	الذات الجسمية
01	09	96	15	4	3	4	4
02	09	97	15	3	4	4	4
03	10	107	16	3	4	4	5
04	10	97	18	5	3	6	4
05	11	96	14	03	03	4	4
06	11	95	16	4	3	4	5
07	12	98	16	5	3	4	4
08	12	97	17	05	03	4	5
09	09	106	14	03	03	4	4
10	09	99	15	4	3	4	4
11	10	95	15	3	4	4	4
12	10	97	15	4	3	4	4
13	11	94	17	04	03	5	5
14	11	95	16	4	3	4	5
15	12	96	18	6	3	5	4
16	12	97	14	03	03	4	4
المجموع الكلي			251	63	51	68	69

يوضح الجدول رقم (23.VI) مواصفات المجموعة الضابطة حيث بلغ عدد افراد العينة 16 تلميذ بين ذكور وإناث وكذا متغيرات الدراسة من السن حيث تراوح سنهم بين 9 سنوات الى غاية 12 سنة، اما فيما يخص معدل الذكاء فقد كان متوسطا يتراوح بين 105 كأعلى تقدير الى غاية 95 كأقل تقدير. بالنسبة لدرجات مفهوم الذات بين 18 كأقصى نقطة الى غاية 14 كأقل نقطة.

بالنسبة لنقاط مفهوم الذات الاجتماعية فقد تراوحت بين (5 و3) درجات، ودرجات مفهوم الذات النفسية فكانت تقريبا متشابهة حيث بلغت 03 درجات ماعدا طفل واحد بلغت درجاته 4 درجات، اما بالنسبة لدرجات مفهوم الذات العقلية فقد تراوحت بين (5 و4) درجات، وفي الأخير نجد درجات مفهوم الذات الجسمية حيث تراوحت كذلك بين (5 و4) درجات.

VI-2-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية : لمعالجة البيانات اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي :

1-التكرارات

2-النسب المئوية : التكرار/ المجموع الكلي للتكرارات X 100.وهذا لحساب متغيرات الدراسة الكمية و النوعية.

3-الانحراف المعياري : وهو لمعرفة مدى انسجام وتوزيع افراد العينة ومدى تشتت الدرجات وتباينها عن المتوسط الحسابي. ويعتبر الأكثر دقة في مقاييس التشتت نهتم به لتفادي الإشارات السالبة

4-المتوسط الحسابي : وهو جمع جميع الدرجات وقسمتها على عدد أفراد العينة الذين تحصلوا على نفس الدرجات.

ولمعالجة واثبات الدراسة اعتمدنا على اختبار (ت) T.test لدراسة الفروقات بين مجموعتين متشابهتين (المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي، والمجوعة التجريبية نفسها بعد تطبيق البرنامج الارشادي).

وكذا اختبار (ت) T.test لمجموعتين مختلفتين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة).

اما المعالجة الإحصائية فقد تمت باستخدام المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لكونها الوسيلة الجيدة التي تساعد الباحث للحصول على نتائج دقيقة وفي اقل وقت ممكن.

خلاصة:

لقد تابعنا من خلال هذا الفصل التطبيقي اهم النقاط الأساسية التي استندنا عليها لتطبيق البرنامج الارشادي من خلال عرض الدراسة الاستطلاعية والأساليب الإحصائية المعتمدة في ذلك مع ذكر المقياس المعتمد لاختبار مستوى مفهوم الذات، ثم عرجنا الى الدراسة التي جربت على مجموعة من الأطفال قبل التطبيق الفعلي للبرنامج الارشادي حتى يتسنى لنا اختبار الجلسات وتقنياتها ووسائلها، في الأخير تم عرض الدراسة الأساسية واهم الأساليب الإحصائية المعتمدة.

الفصـــل السادس

تصميم برنامج ارشادي لتحسين مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ الاسر المفككة

تمهيد.

VI-1-التعريف بالبرنامج.

VI-2-أهمية البرنامج.

VI-3-أهداف البرنامج.

VI-4-المسلمات التي يقوم عليها البرنامج وكيفية العمل به.

VI-5- خطوات وإجراءات تطبيق البرنامج.

VI-6- الشروط المطلوب توفرها لتطبيق البرنامج.

VI -7-أساليب و فنيات البرنامج.

VI-8- تحكيم البرنامج.

VI-9-وصف البرنامج. الارشادي لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال الاسر المفككة.

-خلاصة

تمهيد: سنسلط الضوء في هذا الفصل على البرنامج الارشادي المقترح لتحسين مفهوم الذات، بداية بتعريفه واهميته وماهي الأهداف التي نريد الوصول اليها مرورا على المسلمات وخطوات اعداد هذا البرنامج والأساليب والفنيات المستخدمة للوصول الى وصف جلسات هذا البرنامج.

VI-1-تعريف البرنامج الإرشادي: هو برنامج لتحسين مفهوم الذات للأطفال المتمدرسين من ذوي الاسر المفككة، وقد تم إعداده في إطار مشروع أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس المدرسي بجامعة احمد دراية بأدرار، وقد تم بناؤه من طرف الباحثة والهدف منه هو تسليط الضوء على هذه الشريحة الهامة من المجتمع وهي شريحة الأطفال من ذوي الأسر المفككة ماديا ومعنويا بقصد تحسين مستوى المدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات للوصول إلى تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها وهذا ما يسمى بتكوين مفهوم ذات إيجابي.

VI-2-أهمية البرنامج الارشادي: الدراسات التي تناولت نمو الطفل خاصة مفهوم الذات أكدت على أن هذا المفهوم يتم تكوينه خلال شتى مراحل من حياة الانسان نتيجة لتجميع المعلومات والخبرات الحياتية المختلفة، ومن تكوين الاتجاهات السلبية والإيجابية نحو الذات ونحو الآخرين والتي تتخدد لها صورة خاصة للفرد نحو ذاته تبرز فيها أهم ملامحه ومقوماته الشخصية، إن التفكك الأسري والذي قد يعود إلى الطلاق أو غياب أحد الوالدين، أو وفاة ،أو ولادة طفل مجهول النسب قد ينعكس سلبا في تكوين مفهوم ذات إيجابي في شتى أبعاده(النفسية والعقلية والجسمية وكذا الاجتماعية)، لذلك يركز هذا البرنامج على تحسين مفهوم الذات في أبعادها الأساسية لما لها دور مهم في تشكيل السمات الأساسية للشخصية لدى هؤلاء الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مفككة وفي ظل التحديات الكبيرة التي يمرون بها.

إن هذا البرنامج يعمل على:

- المساهمة في تقديم خطوات إرشادية قد يستفيد منها الأخصائيون النفسانيون من يتعاملون مع الأطفال بدرجة خاصة، للعمل على الوصول إلى مفهوم ذات إيجابي في كل الأبعاد

للأطفال، كما يساهم هذا البرنامج في تقديم برنامج إرشادي للباحثين في هذا المجال لتقديم برامج مماثلة.

-التنوع الثري لمختلف النشاطات المعروضة من خلال استخدام مختلف الفنيات (اللعب، الرسم، الموسيقى، التعزيز الإيجابي، الخ) خاصة مع هذه الفئة العمرية يجعله يصل بسهولة إلى الهدف المنوط بالبرنامج.

- تلبية الحاجات النفسية الأساسية لهذا الطفل، عن طريق تحسين فكرة الطفل عن ذاته الجسمية أو عن شكله وهيئته وحدوث تغييرات على هذا البعد من شأنه أن يؤدي إلى تغيير أساسي في مفهوم الطفل عن ذاته الجسمية الجديدة.

-إضافة إلى ذلك تحسين تفاعله الاجتماعي وذلك عن طريق وضع الطفل في سلسلة من الأدوار الاجتماعية المختلفة ليتعلم التوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور الخاص به.

- تمكينهم من التفاعل الاجتماعي والتوافق الاجتماعي الجيد الذي يمكنهم من الإسهام بإيجابية في الحياة الاجتماعية بقدر ما تسمح طاقاتهم وقدراتهم.

-اكتساب الطفل الطرق المختلفة للاسترخاء العضلي والايحائي للتخفيف من حدة القلق الممكنة.

-تمكينه من تعديل الأفكار والمشاعر السلبية إلى أفكار ومشاعر بديلة أكثر إيجابية.

-القدرة على التخطيط للأهداف في الحياة والسعي لتحقيقها.

- تنمية الثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات.

VI-3-الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها :

- يتمثل الهدف العام للبرنامج الإرشادي في تحسين مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي الأسر المفككة، وذلك من خلال توظيف عدة فنيات إرشادية بتنمية وتحسين الأبعاد التالية في مفهوم الذات:

VI-3-1-تنمية البعد الاجتماعي :

-تنمية القدرة على الاندماج الذاتي في المواقف الاجتماعية.

-إتباع أساليب التعاون الجماعي مع الآخرين في المواقف المختلفة.

-احترام حقوق الآخرين وعدم التعدي عليها.

-التدريب على كيفية استثمار الوقت في شيء مفيد.

VI-3-2-تنمية البعد النفسي :

- التنفيس الانفعالي للمشاعر والمكبوتات.

-الإسقاط الانفعالي عن طريق الأنشطة المختلفة في البرنامج.

-تنمية الثقة بالنفس.

-القدرة على التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية.

VI-3-3-تنمية البعد الجسمي :

-التكيف مع الذات الجسمية بسلبياتها وايجابياتها.

- تنمية مفهوم ذات جسمي إيجابي.

- التدريب على التحدث بطريقة إيجابية عن الجسم.

VI-3-4-تنمية البعد العقلي :

-تنمية القدرة على التفكير السليم في حل المشكلات من خلال الألعاب المطروحة خلال الجلسات الإرشادية

-استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

-تعديل مفهوم الفرد لذاته من الصورة السلبية إلى الصورة الإيجابية.

-التدريب على التخطيط للأهداف.

VI-4-المسلمات التي يقوم عليها البرنامج :

- يطبق على الأطفال الذين يعانون من تدني في درجة مفهوم الذات (مفهوم ذات سالب).

-هذا البرنامج موجه بشكل خاص للأطفال المتمدرسين أو الأطفال الذين اكتسبوا القراءة والكتابة كحد أدنى.

-يطبق هذا البرنامج في أي بيئة وفي أي ثقافة كانت.

-يطبق هذا البرنامج على الأطفال من ذوي الأسر المفككة ماديا أو معنويا ويستثنى منه الأطفال الذين يعانون من مشكل عضوي أدى إلى عدم اكتساب مفهوم الذات على سبيل المثال وليس الحصر (الأطفال المتخلفون ذهنيا، الأطفال الذين يعانون من إعاقة بصرية أو سمعية.... الخ)

-يطبق هذا البرنامج من طرف أخصائي مؤهل تعامل بشكل خاص مع الأطفال على سبيل المثال وليس الحصر (عيادي، تربوي، مدرسي، ارطفوني)

-يطبق هذا البرنامج في إطار محيط مغلق كمكتب او قاعة كبيرة مثلا، ولابد أن يتوفر على المستلزمات الضرورية لتطبيق البرنامج كالإضاءة المناسبة والكراسي، وحيز فضائي معين يمكن الجلوس فيه على الأرض و.الخ، أو مكان مفتوح كالساحة أو كحديقة فيها أشجار شريطة ألّا تحتوي هذه الحديقة على أشخاص آخرين.

VI-5-خطوات وإجراءات اعداد البرنامج :

- الاطلاع والاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وشبكات الأنترنيت، والاطلاع على البرامج الإرشادية المتعلقة بتنمية مفهوم الذات، والاطلاع كذلك على بعض المراجع الخاصة بالعلاج النفسي التحليلي والمعرفي السلوكي، والعلاج بالفن خاصة الرسم والموسيقى، وسيكولوجية اللعب ولابد أن نراعي أن تكون هذه الأنشطة مشوقة ومحببة عند التلاميذ.

-جمع المعلومات الخاصة بالفئة المراد دراستها من المؤسسة المدرسية أي فئة ذوي الاسر المفككة (الطلاق، الوفاة، الهجر، طفل مسعف) مع معرفة العدد اللازم من أجل حصر العينة.

-تطبيق اختبار مفهوم الذات عليهم، والذين يتحصلون على درجة اقل في مقياس مفهوم الذات هم الذين سيتم اختيارهم، مع ضرورة إعطاء معلومة وانطباع لهذا الطفل أنه قد فاز في الدخول لبرنامج إرشادي سوف يساعده كثيرا في تنمية شخصيته، وسوف يتعرف عليه أكثر من خلال الجلسات القادمة مع تقديم هدية رمزية عبارة عن "وردة" لكل طفل.

-اختيار 32 ليشاركوا في البرنامج على ان يتم تقسيمهم على مجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) بشكل متساوي أي (16) طفل في كل مجموعة.

- إجراء جلسة أولية مع الأولياء أو المتكفلين بهؤلاء الأطفال من أجل أخذ الموافقة على إجراء البرنامج الإرشادي، وشرح الإطار العام لهذا البرنامج مع ضرورة تكاتف الجهود للوصول إلى النتيجة المطلوبة.

- الاتفاق مع الأطفال على مكان وزمن اللقاء.

-اجراء جلستين الى ثلاث جلسات بالأسبوع.

-الاتفاق مع الأولياء على الزيارات الميدانية لمنازلهم من قبلنا كباحثين لتفعيل دورهم في مساعدة أبنائهم لتحسين درجة مستوى مفهوم الذات لديهم، كما أن هذه الزيارات من شأنها زيادة زرع السعادة والثقة في نفسية الطفل المراد تطبيق البرنامج عليه لأنه يمثل له أنه فرد لديه تقدير وقيمة كبيرة.

-إعداد ملفات خاصة بالأطفال الذين سيطبق عليهم البرنامج كل ملف يحتوي على معلومات خاصة بالطفل من بينها اسم ولقب الطفل، السنة الدراسية التي يدرس بها، عمره الزمني، فئة التفكك، نتائج اختبار مفهوم الذات الذي طبق عليه والدرجة التي حصل عليها، الرسومات، الواجبات المنزلية، وكل ما تم تناوله في الجلسات.

-أخد الموافقة من المؤسسة سواء المدرسية أو أي مكان اخر لإجراء الجلسات الإرشادية.

-تخصيص وتحضير فضاء مغلق (قاعة) واسعة تحتوي على كراسي، وسبورة، بساط أرضي.

-تخصيص فضاء مفتوح كحديقة مثلا من أجل تطبيق بعض الجلسات الإرشادية التي تستوجب ذلك.

-الاتفاق مع المربي المختص الرئيسي على تدعيمنا في بعض الجلسات الارشادية بورشة للأشغال اليدوية ذات هدف.

-الاتفاق مع بعض المهرجين على تقديم عروض بهلوانية ذات الصلة بموضوع الجلسة، ومن أجل إضفاء أجواء ترفيهية في بعض الجلسات.

-تحديد زمن الجلسة ما بين 45د الى ساعة تقريبا.

-اللغة المعتمدة في البرنامج هي اللغة العربية الفصحى، مع استخدام "الدارجة" في بعض المواقف التي تستدعي ذلك مثل رواية قصة لإضافة بعض عناصر التشويق أو تصحيح بعض المصطلحات الغير مفهومة أو المبهمة للطفل، ومن ناحية أخرى حتى لا يحس هذ الطفل أنه في جو مدرسي يكتسي العربية الفصحى وفقط.

- في بعض الجلسات يتم تخصيص من 05 الى 10 دقائق قبل بداية كل جلسة لمناقشة الواجبات المنزلية إن طرحت في الجلسات السابقة.

- يتم إنهاء بعض الجلسات بحصص إسترخائية لكي يكتسب الأطفال هذه الفنية واستخدامها في مواقف حياتية مختلفة كالقلق والتور والانفعال.

VI-6-الشروط المطلوب توفرها لتطبيق البرنامج :

-تحديد سن الأطفال الذين سوف يطبق عليهم البرنامج من (09-12) سنة.

-يجب ان ينتمي الأطفال الى اسر مفككة (طلاق، وفاة، هجر، طفل مسعف)

VI-6-1-بالنسبة للذكاء : فان البرنامج موجه للأطفال الذين يتمتعون بذكاء متوسط فما فوق.

VI-6-2- تنفيذ البرنامج : الذي يستطيع تنفيذ البرنامج هو اخصائيين في علم النفس (العيادي، التربوي، المدرسي، الارطفوني)

VI-6-3-عدد جلسات البرنامج: قد حددت ب 16 جلسة ويتم تطبيق الجلسات بمعدل 03 ثلاث جلسات بالأسبوع.

VI-6-4-زمن الجلسة : لا يتعدى 50د.

VI-6-5-مكان تطبيق البرنامج : هو قاعة كبيرة بالإضافة الى توفر ساحة من اجل القيام ببعض النشاطات التي تتطلب ذلك.

VI-6-6-الوسائل المستخدمة : حاسوب، جهاز DATACHO، ألوان، أقلام، أوراق بيضاء، كراسي، سبورة، طاولات، العاب حسب ما تقتضيه الجلسة. ورود، مرآة كبيرة

VI-7-أساليب وفنيات البرنامج : قد استخدمنا في هذا البرنامج الارشادي عدة أساليب وتقنيات متنوعة و متعددة حسب ما تقتضيه الجلسة و الهدف منها و من بين هذه التقنيات (القاء المحاضرات، المناقشة الجماعية، السيكو دراما... راجع الفصل الثاني الخاص بالبرامج الارشادية)

VI-8-تحكيم البرنامج : لقد تم تحكيم البرنامج من طرف مجموعة من الأساتذة والباحثين والاخصائيين ذوي خبرة في المجال حسب الجدول التالي :

الجدولvI.1. يبين نسبة اتفاق المحكمين على اهداف البرنامج الارشادي

الأهداف	التكرار (عدد المحكمين)	النسبة المئوية
الجلسة 1	09	%100
الجلسة 2	09	%100
الجلسة 3	08	%88,88
الجلسة 4	09	%100
الجلسة 5	07	%75
الجلسة 6	08	%88,88
الجلسة 7	08	%88,88
الجلسة 8	07	%77,77
الجلسة 9	06	% 66,66
الجلسة 10	08	%88,88
الجلسة 11	09	%100
الجلسة 12	09	%100
الجلسة 13	09	%100
الجلسة 14	08	%88,88
الجلسة 15	08	%88,88
الجلسة 16	09	%100

من خلال الجدول المبين اعلاه رقم (1.v) يتبين لنا ان نسبة الاتفاق بين المحكمين تكاد تكون متقاربة جدا فلقد اتفق الجميع على الأهداف الموضوعة في جلسات البرنامج، الا انهم وجهوا ملاحظاتهم حول:

-تغيير بعض المصطلح الواردة في بعض الأهداف الخاصة بكل جلسة.

- ترقيم الجلسات خاصة الابعاد الخاصة في الأهداف العامة مثل: الهدف العام: تعزيز التعارف وتنمية البعد الجسمي للطفل(1).

-تغيير مفردات بعض القصص مثل "ضفادع" الى "ارانب".

VI-9-وصف البرنامج الارشادي لتحسين مستوى مفهوم الذات للأطفال من ذوي الاسر المفككة

VI-9-1-الجلســـة01 : الهدف العام : جلسة التعارف وكسب الثقة.

الأهداف الفرعية:

-التعارف بيننا وبين التلاميذ مع توضيح دورنا كباحثين.

-تعارف التلاميذ فيما بينهم.

-تقديم الإطار العام للبرنامج الإرشادي وأهدافه.

-الاتفاق على زمان ومكان عقد الجلسات الإرشادية مع ضرورة الحضور والالتزام بالوقت.

خطوات التنفيذ:

الخطوة الأولى: نرحب بالأطفال ونطلب منهم الجلوس على كراسي تكون معدة مسبقا بشكل مستقيم متجهين إلى الأمام، ثم نقوم بالتعريف بأنفسنا كباحثين وما نود عمله معهم عن طريق مشاهدة العرض على الشاشة لتقديم شروحات عن البرنامج والهدف الأساسي منه هو تحسين مفهومهم لذواتهم وما معنى مفهوم الذات بأبعاده مع المناقشة الجماعية.

الخطوة الثانية: ثم نعد الكراسي بشكل دائري لتعارف الأطفال لتقديم معلومات عن نفسه على أن نبدأ نحن بأنفسنا لتشجيعهم على ذلك (الاسم، اللقب الإخوة، الأكبر، الأصغر، ماذا أحب، ماذا أكره، هوياتي، اصدقائي) وفتح الفرصة لكل طفل للتعريف عن نفسه، مع استخدام ميكرفون يتم صنعه وتزينه من الورق من طرفنا لكي يشعر الطفل أنه فعلا له قيمة وتم إعطاؤه الفرصة لتقديم نفسه، وكل طفل يقدم نفسه يتم التصفيق عليه مع إعطاء تلميحات إيجابية مثل أحسنت، جيد.

يتم الاتفاق مع الأطفال على زمن ومكان اللقاء مع ضرورة الالتزام بذلك للوصول إلى نتيجة جيدة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، التعزيز الإيجابي (التصفيق على كل طفل يقدم نفسه). استخدام التلميحات الإيجابية (احسنت، جيد، برافو)

الوسائل المستخدمة: جهاز العرض(DATACHO)، ميكرفون مصنوع من الكرطون ومزين من طرفنا

المدة الزمنية: 45 د

الملاحظات المسجلة خلال الجلسة الاولى: فرح جميع الأطفال بحضورهم الى هذه الجلسة التمهيدية وكلهم متشوق ما سيحدث خلالها، تم عرض المحاضرة عن طريق جهاز العرض بطريقة مشوقة تحوي صورا ذات هدف وكانت المناقشة جماعية تم شرح ماهي اهداف البرنامج الارشادي وما نريد الوصول اليه وقد تفاعل جميع الأطفال مع محتوى العرض.

في الجلسة الدائرية وعند تقديم الميكروفون المصنوع من الكرطون ضحك الجميع، لكن ما حدث هنا ان بعض الأطفال حاول ان يكون هو من يبدأ ولم يتقبل ان يتقدم اخر عليه بقولهم (انا ابدأ، انا ابدأ) خاصة بعد تقديم نفسي أولا وإعطاء الفرصة لهم، لكن حاولنا ضبط الأمور عن طريق البدء باليمين للوصول الى اليسار وهكذا الكل سيقدم نفسه بالترتيب، فكان الضحك يغمر المشاركين في البداية عند تقديم أنفسهم وضحك الاخرين عليه لكن بعد تدريبهم وتشجيعهم على التقديم الجيد لأنفسهم، تشجع الجميع على إعادة تقديم نفسه بكل جديه وثقة بالنفس.

استمعنا في الأخير الى أسئلة واستفسارات الأطفال، تم شكرهم على الحضور وحثثناهم على القدوم الى الجلسات القادمة بشرط الحضور المبكر والانضباط وتم انهاء الجلسة بتوديع الأطفال.

VI-9-2-الجلســـة02 : الهدف العام : تعزيز التعارف وتنمية البعد الجسمي للطفل(1).

الأهداف الفرعية:

-زيادة بناء جسور الثقة والتواصل بيننا وبين الأطفال فيما بينهم.

-التعرف عن ماهي الصفات الجميلة والسيئة في جسم الطفل.

- يتعرف الطفل عن بعض القدرات الجسمية التي يمتلكها.

طريقة التنفيذ:

الخطوة الأولى: وضع لافتات مصورة أمام قاعة الدخول فيها صور معبرة عن طريقة دخول الطفل (صورة التصافح، صورة عناق، صورة الضرب بالأيدي، الضرب بالأرجل، الضرب بالمرفق) وعلى كل طفل اختيار طريقة دخوله وترحيبه من طرفنا والهدف من هذه الخطوة هو زيادة قوة الثقة والترابط بيننا.

-الجلوس على كراسي تكون معدة مسبقا بطريقة دائرية، مع إعادة تقديم كل طفل بالمعلومات السابقة، والبداية تكون بأنفسنا، لكن هذه المرة يطلب منهم تقليدنا في التقديم (أن يكون التقديم بصوت مرتفع نوعا ما، استخدام حركات تعبيرية بالأيدي والوجه)

الخطوة الثانية: بعد الانتهاء من الخطوة الأولى نضع "مرآة "كبيرة الحجم على الجدار، ونطلب من كل طفل الوقوف أمامها والنظر إلى نفسه جيدا من خلالها ثم نطرح بعض الأسئلة للطفل:

-هل أنت معجب بجسمك؟ ولماذا؟

- ما هو الشيء الجميل فيه؟

- وما هو الشيء الغير جميل فيه؟

-ما هو الشيء الذي تحب أن يتغير في جسمك؟ ولماذا؟

- هل تشعر بالخجل أو القلق بسبب جسدكِ؟

-ماذا يحب الآخرون في جسمك؟

-في ماذا يسخر الآخرون من جسمك؟

- ما هو الشيء الذي تريد أن تطلبه من المرآة وتريد أن يتحقق الآن؟

كل طفل يتقدم أمام المرآة نقوم بالتربيت على كتفيه عند الإجابة على بعض الأسئلة، وعند الانتهاء من ذلك نعانقه ونقول له احسنت لأنك أجبت على هذه الأسئلة بصراحة والهدف من ذلك نزع بعض الشحنات السلبية خاصة وأنه كان في مواجهة ذاته الجسمية.

الخطوة الثالثة: بعد الانتهاء من الخطوة السابقة نقوم «بلعبة التماثيل" وهي عبارة عن أننا نعطي إشارة تحرك لكي يدور الطفل بحركات معينة باستخدام الأيدي والأرجل والجسم كاملا بحركات كيفما أراد الطفل عملها وعند سماعه كلمة "توقف" يتوقف الطفل عن الحركة دون

تحريك أي جزء من جسمه، ويظل كذلك حتى يسمع كلمة "تحرك" والطفل الذي يفقد اتزانه نجلسه جانبا لنستكمل اللعبة مع باقي الأطفال حتى تنتهي اللعبة بفوز طفل واحد والفائز تقدم له وردة كنوع من التعزيز الإيجابي وحفز الآخرين على تقديم المزيد. والهدف من هذه اللعبة إدراك الطفل ما يمتلكه من قدرات جسمية كان غير واع بها.

الخطوة الرابعة: عند الانتهاء من هذه اللعبة نوزع أوراق بيضاء مع ألوان خشبية، ممحاة، ونطلب من الطفل أن يرسم نفسه الآن، أي كيف يرى نفسه الآن.

الفنيات المستخدمة: التدعيم الفيزيقي (التربيت على الكتف وكذا المعانقة)، اللعب، الرسم. التعزيز الإيجابي، النمذجة.

الوسائل المستخدمة: مرآة كبيرة الحجم، أوراق بيضاء، ألوان خشبية، ممحاة، وردة.

المدة الزمنية: 50د

الملاحظات المسجلة خلال الجلسة الثانية: لاحظنا حضور جميع الأطفال الى المكان المخصص بالوقت المناسب عدا 04 أطفال تم احضارهم عن طريقنا بالاتفاق المسبق على الوقت والمكان المحدد نظرا لبعد منازلهم عن مقر الجلسات ونظرا لكونهم ينتمون الى اسر ضعيفة الدخل.

تفاجأ الجميع بوجود لافتة كبيرة امام مدخل القاعة تحوي صورا تعبر عن طريقة الدخول فاصطف الجميع وكل واحد اختار طريقة دخوله اما بالمصافحة او المعانقة او غيرها، ففي البداية الذكور اختاروا طريقة المصافحة او الضرب بالأيدي او الارجل، بينما الاناث اختاروا العناق، بعد الدخول الى القاعة جلس الأطفال على كراسي معدة بشكل دائري وكلهم فرح بما سيقدم خلال هذه الجلسة، حاولنا تقديم أنفسنا بصوت مرتفع نوعا ما، كما قدموا هم أنفسهم مرة أخرى بطريقة مختلفة عن الأولى مع تقديم الدعم والتصفيق.

بعد الانتهاء من هذه الخطوة تم عرض مرآة كبيرة وكل واحد يتقدم نحوها تطرح عليه مجموعة من الأسئلة ففي البداية كان هناك خجل وكف لغوي كبير امام هذه المرآة وكأنهم لا يعرفون التعبير تماما، هذه المرآة كانت حاجزا تعبيرا عما يمتلكونه من الناحية الجسمية لكن مع تقديم التشجيع الجيد والتحفيز بدأ الأطفال في الإجابة، ولكن كانت بعض إجابات الأطفال صادمة مثلا (لا يوجد شيء جميل اتمتع به، يسخر الاخرون من جسمي كوني رقيق او اسمر

البشرة....) هنا عملنا كان هو اظهار الجوانب الجميلة والطفل مازال امام المرآة لأنه في مواجهة امام الذات الجسمية، الإيحاء الإيجابي وتكرار الجوانب الإيجابية في جسم الطفل كان الهدف الأساسي من هذه الخطوة.

ولتدعيمها أكثر انتقلنا الى الخطوة الثالثة وهي لعبة التماثيل التي كانت مسلية جدا للأطفال ومضحكة لنا ولهم لكن خلال هذه الخطوة كنا نذكرهم بأهم الجوانب الإيجابية في جسمهم بعدما راوها في المرآة عكس ذلك، كنا ندعم ان ضحكاتهم وعيونهم وابتساماتهم كانت جميلة لان تكرار هذه الايحاءات يترسخ في العقل اللاوعي بطريقة غير مباشرة.

وفي الخطوة الأخيرة اعطينا الأطفال فسحة للرسم لكي يعبر الطفل عن نفسه عن طريق التلوين والتخطيط وكان لهذا البعد تفريغا انفعاليا حيث كل الأطفال انغمسوا في الرسم وعم الهدوء داخل القاعة. تم انهاء الجلسة بعناق كافة الأطفال والاتفاق على الجلسة الموالية توقيتها ومكانها.

VI-9-3-الجلسة03 : الهدف العام : تنمية البعد الجسمي للطفل(2) :

الأهداف الفرعية:

-تقبل الطفل لجسمه كيفما كان.

-إكساب وتنمية الطفل مفهوم ذات جسمي إيجابي.

- مساعدة الأطفال على إدراك أنه لا يوجد جسد مثالي.

- التدريب على عملية التنفس الجيد والاسترخاء للتقليل من الشحنات السلبية والتوتر.

طريقة التنفيذ:

الخطوة الأولى: دخول الأطفال إلى القاعة يكون بنفس الطريقة السابقة أي أن يختار كل طفل طريقة الترحيب به للدخول إلى القاعة عن طريق استخدام (الأيدي أو العناق او...الخ) ونجلس على بساط على الأرض بطريقة دائرية ونقول لهم اليوم سوف نحكي قصة جميلة وهي قصة "الكتكوت في عش العصافير" وأريد كل واحد منكم أن يصغي جيدا إليها لنتحدث فيما بعد عما هو استنتاجكم حول هذه القصة.

قصة الكتكوت في "عش العصافير": كان يا مكان في قديم الزمان وسالف العصر والأوان: في مكان جميل تحت شجرة كبيرة، كانت تعيش مجموعة من الكتاكيت مع أمهم الدجاجة.

كانت الكتاكيت فرحانة بهذه الحياة الهادئة السعيدة، الجو تحت الشجرة جميل، والشمس تسطع عليهم كل صباح، وأغصان الشجرة وأوراقها تتمايل، وكأنها ترحب بهم.

في يوم من الأيام، خرجت الدجاجة لتحضر الحبوب والطعام للكتاكيت، وظلت الكتاكيت في حضيرتها الصغيرة تحت الشجرة الكبيرة.

كان من بين هذه الكتاكيت كتكوت شكله عجيب ولونه غريب، وكان هذا الكتكوت ينظر كل يوم إلى العصافير وهي تطير وتنتقل من شجرة إلى أخرى وهي سعيدة بأخيهم "عصفر" وهو ينشد:

أنا عصفور*** شكلي جميـــل

لي جناحان*** بهما أطيـــــر

أنا عصفور*** في كل مكان

أغنى وأطير*** بلا أحـــزان

أجمع قشي*** وأبني عشـــــي

وأقول للناس*** أجمل الألحان

حزن هذا "الكتكت" وقال في نفسه لماذا أعيش على الأرض، وهذه العصافير تعيش فوقي تطير في كل مكان بلا أحزان، لابد أن أبحث عن وسيلة لأُغير من شكلي لأني لا أحبه، أريد أن أكون عصفورا أعيش مع هذه العصافير.

مشى هذا الكتكوت الذي يسمى "كتكت" وجلس وحيدا بعيدا عن إخوانه، وأخد يبكي بكاء شديدا. رأى "عصفر" "كتكت" وهو يبكي فنزل إليه، وقال له لماذا تبكي يا "كتكت"؟ فذكر له "كتكت" أن سبب بكائه: أنه لا يحب شكله، ولا يريد أن يكون كتكوتا، فقال له يا صديقي لا تحزن يمكنك أن تكون واحدا منا.

فرح "كتكت" وقال له وكيف؟ قال "عصفر" له أنظر إلى شكلك، أليس لك جناحان مثلي؟ قال كتكت بلى: فقال له عصفر أنظر إلى هذه الصخرة التي توجد بجانب الشجرة، حاول أن تقف فوقها ثم افتح جناحيك وأنظر إلى عشنا فوق الشجرة، ثم الق بنفسك ورفرف بجناحيك.

سمع "كتكت" كلام "عصفر" وصعد فوق الصخرة وفتح جناحيه ثم ألقى بنفسه فسقط على الأرض فكسرت رجله. عادت الدجاجة تحمل الطعام للكتاكيت الصغيرة، فوجدت "كتكت" مطروحا على الأرض لا يستطيع المشي، وحكى لها الحكاية فحملته على ظهرها وأحضرت الطبيب "أرنوب" لعلاجه.

بعد فترة من الزمن شفى "كتكت" وعاد ثانية إلى حياته مع إخوته الكتاكيت، ولكنه مازال غير راض عن شكله ويريد تغييره إلى عصفور، وذات صباح رأى "كتكت" طفلا يلعب بطائرته الورقية، تعلوا إلى السماء وتهبط إلى الأرض. فقال في نفسه: هذه فرصة جيدة لكي أصعد فوق الشجرة وأعيش في العش مع العصافير لكي أصبح عصفورا مثلهم، سوف أمسك بالطائرة عندما تهبط إلى الأرض وعندما تطير يمكنني أن اقترب من العش، وعندما ارتفعت الطائرة شبكت في غصن الشجرة، ففرح "كتكت" وانتقل إلى العش.

دخل "كتكت" العش، فلم يجد فيه أحدا من العصافير، فجلس فيه ينتظر عودتهم، عادت العصافير إلى العش، فوجدت "كتكت" فيه فسألته عن سبب وجوده في العش، فحكى لهم الحكاية فرفضوا وجوده معهم، لكن "عصفر" توسل إليهم أن يتركوه معهم، فقبلوا بشرط أن يقوم "كتكت" بعمل من الأعمال مثل باقي العصافير، وعليه أن يقوم بالتقاط الحبوب من على الأرض لادخارها لوقت الحاجة، فبكى "كتكت «بكاء شديدا لأنه لا يعرف الطيران، فسخرت منه العصافير، وازداد بكاء "كتكت" وازداد جوعا، وندم على تفكيره، وقال أريد أن أبقى "كتكت" لا عصفورا.

عرض "كتكت" على العصافير أن يساعدوه على الرجوع إلى أمه وإخوته في حضيرة الكتاكيت، حمل العصفور الكبير كتكت فوق ظهره وعاد به إلى حضيرة الكتاكيت.

فرحت الدجاجة والكتاكيت برجوع "كتكت" وشكروا العصفور الكبير، وقالت الدجاجة: يا بني إن الله سبحانه وتعالى خلق المخلوقات وجعل لكل منها طبيعة خاصة، العصافير تطير لأن لها أجنحة كبيرة، والكتاكيت تمشي على أقدامها وتلتقط الحبّ من على الأرض، فإرض بشكلك يا بني وأرض بما منحك الله تكن أفضل هذه المخلوقات.

اعتذر "كتكت" عن خطئه وتصرفه وقال أنا آسف، وعاد ليعيش مع إخوته الكتاكيت الصغيرة سعيدا راضيا، وأخذ ينشد معهم هذا النشيد.

إحنا الكتاكيت الحلوين***ومثل ما قالوا شاطرين.
شكلنا أصفر جميل
في كل صباح وظهرية***نلقط حبا ونشرب ماء
لأجل ما نكبر ونبقى دجاج***يأكله الناس ويطلع بيض
إحنا بحكم الله راضيين***في الأرض الحلوة عايشين
لا نفكر مرة في عش جميل***فوق الشجرة كالعصافير
إحنا ما نعرف حتى نطير (سمير،2004، ص.282-284)

هذه القصة مقتبسة وقد تم تعديل بعض الجمل والمصطلحات بما يتناسب والهدف المطلوب، وعند الانتهاء من سرد هذه القصة نطلب من أي طفل ان يصعد للسبورة من أجل تسجيل استنتاجات وأفكار الأطفال حول القصة عن طريق استخدام طريقة العصف الذهني بإعطاء التعليمات التالية:

-أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.
-لا تنتقد أفكار الآخرين.
-لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.
-يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها. (نبهان، 2008، ص.25)

ولا بد هنا من نقرب وجهات النظر ونحاول الوصول إلى الأفكار التالية:

- تقبل جسمنا كيفما كان.
-لا يوجد جسم مثالي.

الخطوة الثانية: لعبة القفز بواسطة أكياس: نرسم خط الانطلاق وخط الوصول بواسطة شرائط ملونة، ثم نضع حلقات على نحو مستقيم، نعطي لكل طفل كيس من البلاستيك يكون كبير الحجم ويحاول الطفل وضع قدميه فيه وعلى كل طفل القفز على الدوائر باستخدام ذلك الكيس الذي يضم القدمين، مع تكوين مجموعات تتكون من طفلين، على أن يتنافس كل طفلين معا والفائز في مجموعة الأولى يتنافس مع الفائز في المجموعة الثانية وهكذا حتى نحصل على فائز واحد وكل فائز لابد من أن نصفق له ونهتف باسمه وعلى الفائز

أن يهتف كذلك بالعبارات التالية(انا قوي، جسمي قوي، سأنجح دائما لأن لي جسم قوي)، يعاد التنافس مرتين إلى ثلاث مرات حتى نعطي للطفل الخاسر فرصة التحدي مرة أخرى مع تقديم تشجيعات وإيحاءات إيجابية أنه يستطيع الفوز، وحتى إن لم يستطع ذلك فسوف نبين له أنه قد بدل قصارى جهده ويحتاج فقط إلى الاستمرار، وأنه قد تحسن في الأداء عن المرة السابقة سواء في القفز أو في التحكم في عضلاته حتى نترك انطباع جيد على نفسيته وكذلك عليه أن يهتف(جسمي جميل، جسمي قوي)، وعند الانتهاء من اللعبة على الجميع تكرار الهتافات بشكل جماعي وبصوت عالي، والهدف من هذه اللعبة هو أن يكتشف كل طفل أن لديه قدرات جسمية رائعة مهما كانت، أي التركيز على وظائف الجسم بدل التركيز على مظهره الخارجي، وكذا تكوين مفهوم إيجابي عن جسمه مهما كان جسمه مع عدم التركيز على أعضاء معينة فيه وإنما ينظر لجسمه على أنه وحدة واحدة، إضافة إلى عنصر اللعب الذي يضفى نوع من الترفيه على الأطفال.

الخطوة الثالثة: استرخاء ايحائي: بعد الانتهاء من اللعبة ، نجلس مع الأطفال على الأرض، نُعْلمهم بأننا سنقوم بعملية الاسترخاء لكي تخفف من توترنا وتزيد من هدوئنا ولتدعيم عبارات إيجابية وستقيدنا في كثير من الأمور سوف نتعرف عليها فيما بعد، نقوم على تدريبهم على طريقة التنفس الجيد عن طريق إدخال الهواء من الأنف وإخراجه من الفم عدة مرات، بعدها نطلب منهم الاستلقاء بشكل دائري، على بساط يكون محضرا لذلك بحيث تلتقي أرجلهم في وسط الدائرة، نطلب منهم أن يغمضوا أعينهم ويستمعوا لما سأقوله وتنفيذه إلى أن أطلب منهم فتح أعينهم مرة أخرى.

عبارات الاسترخاء: حاولوا ان تغمضوا أعينكم، حاولوا ألا تفكروا في أي شيء، حاولوا أن تتخيلوا أفكاركم غيمات صغيرة فوق رؤوسكم، وهذه الغيم تبتعد قليلا حافظوا على تنفسكم وكل واحد يردد في داخله "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

-أنا جميل، شكلي جميل، أنا رائع، انا قوي، جسمي رائع. التنفس بهدوء ورددوا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

-أحب جسمي، أحب نفسي، لن أهتم بما سيقوله الآخرون عن شكلي، أنا راض بما أملك، التنفس بهدوء ورددوا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"، سوف أعد من 1 الى 3 وعند الانتهاء عليكم فتح أعينكم.

1 "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

2 "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

3 "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة" افتحوا أعينكم. ثم نطلب منهم التحدث عما شعروا به وهم مستلقون، والنهوض بطرقة هادئة.

واجب منزلي: تطبيق ما تعلمناه في الاسترخاء في المنزل.

الفنيات المستخدمة: التعزيز الإيجابي، القصة، اللعب، الاسترخاء، الإيحاء التخيلي. العصف الذهني، التخيل، الواجب المنزلي.

الوسائل المستخدمة: بساط، كراسي، صبورة، أقلام للكتابة على الصبورة (ازرق، احمر)، أكياس بلاستيكية كبيرة، أقراص كبيرة للقفز عليها.

المدة الزمنية: 60د

الملاحظات المسجلة في الجلسة الثالثة: كان دخول الأطفال هنا بنفس الطريقة السابقة لكن ما تغير في هذه الجلسة ان بعض الأطفال من فئة الذكور قد غير طريقة الترحيب وفضل ان اعانقه وكأنهم يحتاجون الى دعم عاطفي كبير لكن خجلهم من ذلك منعهم منه، كان البدأ بالخطوة الأولى وهي سرد قصة الكتكوت التي استخدمنا فيها عنصر التشويق والسرد بحركات وايماءات تتماشى وفحوى القصة ليفهم الجميع عن طريق تقنية العصف الذهني اين دون الأطفال أفكارهم حول القصة للوصول الى اهداف وهي انه لا يوجد جسم مثالي ويجب ان تقبل جسمنا كيفما كان وقد استمتع الأطفال بهذه القصة حيث بدأوا يلحنون كل حسب ذوقه تلك الأغنيات الموجودة في القصة.

بعد ذلك حفزناهم وشوقناهم للعبة الموالية فهتف الجميع "هيا بسرعة نريد اللعب" وكانت اللعبة هي عبارة عن القفز على الاكياس والهدف من هذه اللعبة هو أن يرى ويلمس الطفل قدراته الجسمية وما يستطيع ان يفعله هذا الجسم بفعل التدعيم والايحاءات الإيجابية السابقة

التي نكررها دائما ليكون في الأخير مفهوم إيجابي عن جسمه وينظر لجسمه على أنه وحدة واحدة فلق هتف الجميع هنا بقوة (انا قوي، جسمي قوي، سأنجح دائما لأن لي جسم قوي) كان الاسترخاء بعد كل هذه النشاطات واجبا في اخر الجلسة كنوع من التنفيس والراحة من كل الأفكار السلبية التي كانت تدور بذهن كل واحد عن جسمه او عما يقوله الاخرون عنه وهذا بترديد كلمات ايحائية تدعم الجانب الجسمي، كانت بداية الاسترخاء صعبة نوعا ما وذلك من حيث ضبطهم ومحاولة تهدئتهم من اجل الاستماع لعبارات الاسترخاء، وتدريبهم على التنفس الجيد بعملية ادخال وإخراج الهواء بالطريقة الصحيحة لكن في النهاية نهض الجميع من الاسترخاء واعطاؤهم فرصة للتعبير عن شعورهم عن هذا الاسترخاء بقولهم (اه قريب ما رقدنا) في الأخير طالبناهم بإعادة تمارين الاسترخاء اكثر في المنزل والاتفاق على الجلسة الموالية التي ستكون مشوقة اكثر.

VI-9-4-الجلسة 04 : الهدف العام : تنمية البعد الجسمي(3).

الأهداف الفرعية:

- الاهتمام بنظافة الجسم والهندام.
- تدريب الطفل على التحدث بطريقة إيجابية عن الجسم أمام الذات والآخرين باستخدام عبارات إيجابية.
- تدريب الطفل على الابتعاد عن الانتقاد الذاتي الذي يمكن أن ينعكس سلباً على الطفل على المدى الطويل.
- إحاطة الطفل نفسه بأشخاص إيجابيين مما ينعكس إيجاباً عليه وعلى نظرته لنفسه ولجسمه.

طريقة التنفيذ:

الخطوة الأولى: دخول الأطفال إلى القاعة عن طريق اختيار شكل ترحيبي معين، الجلوس على كراسي مصفوفة مسبقا بشكل دائري، تغذية راجعة للواجب المنزلي وماهي العبارات المستخدمة في ذلك مع استخدام العبارات التشجيعية (أحسنت، جيد)، وتقسيم بعض الحلويات عليهم.

نُعْلمهم أننا سنتدرب على أداء مسرحية ذات ثلاث مشاهد بعنوان "نظافتي الشخصية، أنا جميل" ونقوم بتوزيع الأدوار عليهم مع الحرص على الأداء الجيد لها من خلال استخدام العبارات بصوت جيد وكذا التعابير والحركات التي تدعم ذلك.

المشهد الأول: المشهد الأول: اجتماع العائلة حول طاولة الفطور الصباحية.

محمد: أمي أمي.

الأم: نعم يا محمد ماذا تريد يا بني؟

محمد: أحمد لم ينظف أسنانه ولم ينزع حتى ملابسه المتسخة.

الأم تنظر إلى أحمد: هل صحيح هذا الكلام يا أحمد؟

أحمد: ينكس رأسه خجلا ولا يتكلم.

الأم: تكلم يا أحمد لماذا لم تبدل ملابسك المتسخة، ولماذا لم تنظف أسنانك اليوم أيضا؟ هل عليّا أن أنبهك إلى ذلك يوميا؟؟

الخال: أنت لم تعد صغيرا يا أحمد ولا تحتاج إلى تنبيه أمك. وكما أقول لك دائما اهتم بنظافتك الشخصية.

أحمد: حسنا وينصرف.

المشهد الثاني: يظهر أحمد مكتئبا فتقابله سعاد.

سعاد: هل نظفت أسنانك؟

أحمد: نعم.

سعاد: ولماذا تبدوا حزينا هكذا.

أحمد: تعلمين أنني أعجز عن تبديل ملابسي يوميا يوميا، ثم إن معجون الأسنان يضايقني في فمي.

سعاد: ولكن تبديل الملابس المتسخة وتنظيف الأسنان يجعلك جميل. ألا تحب ذلك؟

أحمد: نعم أحب ولكن...

سعاد: بدون لكن يا أحمد عليك أن تهتم بنظافتك الشخصية؟

أحمد: أنت أيضا يا سعاد مثل خالي؟ كل يوم نظافتك الشخصية، نظافتك الشخصية. ماذا تعني النظافة الشخصية؟

سعاد: هي نظافة الجسم بأن تستحم بالماء والصابون، ونظافة الثياب، ونظافة الأسنان ونظافة الأظافر بالعناية بها وتقليمها كلما طالت، وأيضا نظافة الشعر بغسله وكذلك حلقه كلما طال.

أحمد: ولماذا أنت لا تحلقين شعرك لأنه طويل؟

سعاد وهي تضحك: نحن البنات لا نحلق شعرنا بل نغسله ونعتني به ليطول ويبدوا جميلا ونظيفا، ليطول يا أحمد لا لنحلق.

أحمد: سيبدو جميلا لو حلقته.

يضحكان سويا.

سعاد: ماذا قررت يا أحمد؟

أحمد: أن أعتني بنظافتي الشخصية.

سعاد: رائع جدا يا أحمد.

(كانسي،2015: https://www.profvb.com/vb/t14796.html)

ملاحظة: قد تم تعديل بعض المقتطفات في المسرحية التي كانت تحتوي على الأم والأب، بحذفنا "الاب" وتعويضه بالخال لأننا نتعامل مع أطفال من ذوي الأسر المفككة أي غياب أحد الوالدين، ولأنه غالبا ما تكون الأم هي المتكفل بأطفالها سواء في حالة الطلاق أو الوفاة أو الهجر أو في حالة طفل مجهول النسب.

عند الانتهاء من أداء المسرحية نستخلص جميعا ماهي أهم المفاهيم والأفكار التي استنتجناها ونستخدم هنا طريقة العصف الذهني والتي ذكرنا خطواتها في الجلسة السابقة على أن يتم تسجيل كل الأفكار على السبورة، لأن التسجيل أو الكتابة إن صح التعبير تسمح لكل الأطفال برؤية أفكارهم مسجلة والكتابة تدعم السلوكات، لأننا عندما نقول عبارة معينة بطريقة شفهية مثلا "سأعمل على تنظيف نفسي كل يوم" فإنها لن تتدعم في الفكر اللاوعي إلا بنسبة قليلة لذلك كتابتها ورؤيتها بصريا تتجسد بشكل كبير في أفعالنا وسلوكاتنا وهذا ما سيتدرب عليه الأطفال الكتابة اليومية للأفكار حتى تتجسد من خلال أفعال.

المشهد الثالث: نص المسرحية:

أحمد: أصبح يهتم بنظافته الشخصية لكنه دائما رفقة أصدقاء يتحدثون بسلبية عن كل شيء

خالد يقول لأحمد: أمم هل تريد أن تصبح مشهورا، ما هذا القميص المطرز والحداء الذي يبرق وكأنك في عرس هههه اقلع عنك هذه الأشياء فأنت لست لها.

حسين: قائلا لأحمد أنظر إلى جسمك كم هو رقيق.

عمر: يتكلم أنظروا إليا كم أنا بدين جدا أظن أنني أبدو غير جميل

خالد: يرد عليه بالطبع فأنت سمين جدا جدا حتى عيناك لا تظهرا هههههه

عمر: يحزن لسماعه ذلك.

حسين: متحدثا لأحمد أنظروا أنظروا إلى شعره ما به هكذا مجعد لماذا ليس لديك شعر أملس لكي تبدو جميل هههه أحمد: يحزن لسماعه هذه الكلمات الطفل.

عمر: يتكلم عن طفل آخر وهو يتمشى بعيدا عنهم: أنظر إلى ذلك الطفل عيناه غير جميلة أنظر إلى حذائه المتسخ.

أحمد: يتحدث دعونا من هذا، انظروا الى كتابتي هل هي جميلة؟

خالد: أنظر إلى كتابتك الرديئة لم تتحسن ولن تتحسن، رسمك هذا لماذا الألوان غير زاهية ولماذا لم ترسم رأسه جيدا أنظر إلى رسمك للقدمين وكأنها عوجاء إنه معوق هههههه.

أحمد: أصبح حزينا جدا.

في الجهة المقابلة أطفال يتحدثون بكل إيجابية.

عماد5: آه كم أنا حزين، لم يشتري لي والدي حداء جديد.

عادل6: لا تحزن يا صديقي فربما ليس لوالدك المال الكافي لشراء حداء لك، لكن ما به حداؤك مازال جديدا، تعجبني ربطة هذا الحداء.

عماد: حقا، هل يعجبك حدائي؟ لأني رأيت حداء آخر عند صديقنا مروان وأعجبني لذلك طلبت من والدي شراؤه.

عادل وعدنان: يردان عليه ولكن حقا حداؤك جميل.

عدنان: يكمل حديثه، أنظر إلى قميصك كذلك لونه الأزرق الفاتح يعجبني.

يأتي رشيد: ليقاطع حديثهما

رشيد: اسمعوني يا أصدقائي لدي شعور بخيبة امل كبيرة، لان الرسم الذي كنت أحضره للمسابقة ليس جميلا بالقدر الذي كنت أريده.

عماد: دعنا نرى هذا الرسم من فضلك.

يريهم رشيد رسمه.

عدنان: يتحدث بتعجب واستفهام، عن هذا الرسم تتحدث؟ ما بك ألا ترى كم هو جميل؟

عماد: فعلا رسمك جميل، وما يعجبني في رسمك يا صديقي هو قدرتك على استخدام الألوان المائية بإبداع.

عادل: رسمك رائع، وإن كنت غير مقتنع به ومازال لديك الوقت لإعادة رسم آخر فليكن، لكن على العموم الألوان الزاهية فيه جدبتني نحوها.

رشيد: شكرا لكم يا أصدقائي على دعمكم لي.

والفكرة الأساسية التي لابد من الوصول إليها من خلال هذه المسرحية ذات ثلاث مشاهد هي:

- الاهتمام بنظافة جسمنا وبهندامنا وليس شرطا علينا أن تكون لدينا ملابس جديدة بل نحتاج ملابس نظيفة وجميلة.

- إحاطة الطفل نفسه بأشخاص إيجابيين مما ينعكس إيجاباً عليه وعلى نظرته لنفسه ولجسمه.

الخطوة الثانية: استخدام المرآة كأداة لتحسين صورة الجسم وللتدريب على التحدث مع ذاته بإيجابية

وهنا نضع مرآة ونطلب من كل طفل أن يقف أمامها وأن يركز جيدا على ما يحبه في جسمه وماهي الأشياء الجميلة فيه، وألا يجيبنا الآن إلا بعد أخد مهلة من التركيز.

بعد إجابته، نقول له ابتسم، هل ترى كم ابتسامتك تبدو جميلة، وننوه إلى أن هذه الابتسامة قد جعلت بعض الأعضاء الأخرى تظهر جميلة كذلك كالعينين... سلوكاته.

ندعمه بعبارات إيحاء إيجابية يكررها أمام المرآة (أنا جميل، جسمي جميل، عيناي جميلتين، ابتسامتي جميلة، جسدي قوي) ولا بد أن يقولها بكل حزم وثقة وصوت عال نوعا ما، هذا التكرار من شأنه أن يكرس هذا المفهوم الإيجابي في العقل الباطن، عند الانتهاء نقول له (برافو، أحسنت) نصفق عليه ونعانقه. وهكذا يكون الأمر مع باقي الأطفال.

الخطوة الثالثة الرسم: نعطي لكل طفل ورقة وقلم وألوان، ونطلب منهم أن يرسموا أنفسهم الآن كما يرونها وتشجيهم على ذلك.

الخطوة الرابعة الاسترخاء الإيحائي: بعد الانتهاء من الخطوة الثانية، نجلس مع الأطفال على الأرض، نُعْلمهم بأننا سنقوم بعملية الاسترخاء لكي تخفف من توترنا وتزيد من هدوئنا ولتدعيم بعض العبارات الإيجابية، بعدها نطلب منهم الاستلقاء بشكل دائري، على بساط يكون محضرا لذلك بحيث تلتقي أرجلهم في وسط الدائرة، نطلب منهم أن يغمضوا أعينهم ويستمعوا لما سأقوله وتنفيذه إلى أن أطلب منهم فتح أعينهم مرة أخرى.

عبارات الاسترخاء: حاولوا أن تغمضوا أعينكم، حاولوا ألا تفكروا في أي شيء، حاولوا أن تتخيلوا أفكاركم غيمات صغيرة فوق رؤوسكم، وهذه الغيم تبتعد قليلا قليلا، حافظوا على تنفسكم وكل واحد يردد في داخله "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

-حاولوا أن تتخيلوا أنفسكم في مكان هادئ وجميل، وليكن هذا المكان شاطئ البحر، كم هو رائع وجميل، رائحة البحر ونسماته، استلقوا على هذا الشاطئ وتنفسوا بهدوء وكرروا داخليا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

-أنا جميل، شكلي جميل، أنا رائع، أنا قوي، جسمي رائع. التنفس بهدوء ورددوا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

- آه كم أنا جميل، جسمي جميل، ابتسامتي جميلة، جسدي قوي، تكرارها داخليا عدة مرات. التنفس بهدوء ورددوا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"، سوف أعد من 1 إلى 3 وعند الانتهاء عليكم فتح أعينكم.

1 "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

2 "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

3 "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة" افتحوا أعينكم. ثم نطلب منهم التحدث عما شعروا به وهم مستلقون، والنهوض بطريقة هادئة.

واجب منزلي: تطبيق الاسترخاء في المنزل مع تكرار العبارات الإيجابية.

-كتابة عبارات إيجابية أخرى عن نفسه وجسمه تشبه التي تحدثنا عنها في الجلسة يمكن أن يكررها الطفل.

توزيع جداول على الأطفال، كل طفل نسختين منها، على أن تعلق واحدة في غرفة الطفل لكي يدون عليها دائما ما كرره خلال اليوم، والأخرى يجلبونها معهم الحصة القادمة كنموذج يتم مناقشته وهو مقسم كما يلي:

الجدول v .2 يبين تكرار العبارات الإيجابية عن جسمي

أيام الأسبوع	العبارات الإيجابية	عدد تكراراتها
الأحـــد	**–**	
	–	
	–	
الإثنيـــن	–	
	–	
	–	

الفنيات المستخدمة: السيكو دراما، التعزيز الإيجابي، القصة، الاسترخاء، الإيحاء التخيلي، الإيحاء الإيجابي، العصف الذهني. واجب منزلي

الوسائل المستخدمة: بساط، كراسي، سبورة، أقلام للكتابة على الصبورة (أزرق، أحمر)، مرآة.

المدة الزمنية: 60د

الملاحظات المسجلة في الجلسة الرابعة: في هذه الجلسة مازلنا نقوم بتدعيم الجانب الجسمي، كان الدخول بنفس الطريقة السابقة عن طريق اختيار طريقة الترحيب وما لاحظناه ان الجميع أحب العناق، لقد احببنا ذلك كثيرا فهذه المرحلة جد مميزة ان نصل ان يحب الجميع عناق الاخصائي فهذا دليل اننا وصلنا معهم الى درجة تواصل جيدة بالقدر الكافي للوصول الى عناقهم. بعد الدخول كان لزاما ان نبدأ بتغذية راجعة لما تم تقديمه في الجلسة السابقة وهنا هتف أحد الأطفال (انا قوي جسمي قوي) ضحك الاخرون من اندفاعه

وشكرته على حماسته والطريقة التي هتف بها ثم ردد الاخرون الهتافات التي قيلت في الجلسة السابقة.

تم هنا توزيع أدوار المسرحية التي سيقدمونها تباعا كل ودوره وكانت المسرحية ذات ثلاث مشاهد لكن الملاحظ هنا هو ان البعض خجل من تأدية الدور المعطى لهم، لكن بعد تشجيعهم وتمثيل بعض الأدوار امامهم تحفز الاخرون من أداء المسرحية، وكان الهدف هو تدريب الطفل على التحدث بطريقة إيجابية عن الجسم أمام نفسه وامام والآخرين باستخدام عبارات إيجابية وهذا بالاستفادة من الأدوار المقدمة في المسرحية كما ان تسجيل الأفكار عن طريق تقنية العصف الذهني التي شجعتهم كثيرا على التعبير عن أفكارهم مهما كانت جعلتهم يعتزون بما يمتلكون من مواهب فكرية خاصة وانها تسجل امامهم في الصبورة، كما ان تسجيلها يزيد من تدعيمها في سلوكياتهم ولا تبقى حبيسة الفكر فقط .

وفي الخطوة الموالية دعمنا الجلسة كذلك بتقنية المرآة ليتدرب الطفل ان يواجه الذات الجسمية أكثر ويتحدث عنها بكل إيجابية، فلاحظنا فرقا كبيرا بين المرة الأولى وهذه المرة في طريقة الكلام والابتسامة اماها دون خجل مع ترديد الكلمات الإيجابية التي تدعم الجانب الجسمي بعد الانتهاء كنا نعانق كل طفل على مبادرته في التحدث عن جسمه بكل أريحية. كانت الخطوة الموالية هي عبارة هي فسحة للرسم على ان يرسموا أنفسهم الان كما يرونها وقد اخدت هذه الخطوة فرحا كبيرا من طرف الأطفال لكونهم يحبون الرسم فهو نوع اسقاطي وتفريغي في نفس الوقت.

كانت نهاية الجلسة بطريقة الاسترخاء وإعادة التدريب على طريقة التنفس التي استحسنها الجميع، مع إعطاء واجب منزلي في الأخير وهو إعادة تمارين الاسترخاء مرة أخرى في المنزل مع اعطائهم أوراق عبارة عن تكرار العبارات الإيجابية عن الجسم واحضارها في الجلسات الموالية، مع الحرص على الحضور في الوقت المناسب هنا طرح الأطفال أسئلة وهي تعتبر فضولية عما سيكون في الجلسة القادمة وهنا حمسناهم وشوقناهم ان القادم سيكون أجمل بإذن الله.

VI-9-5-الجلسة05 : الهدف العام : تحديد المشاعر والتعبير عنها بطريقة ايجابية (1).

الأهداف الفرعية:

- التعرف عن ماهية المشاعر السلبية والايجابية (الحزن، الألم، الغضب، سعيد، محب، حساس، متفائل، قلق، كراهية خجل. الخوف، الوحدة، وخيبة الأمل.)

- التعرف عن أهمية التعبير عن هذه المشاعر بطريقة إيجابية.

- التدريب على التعبير عن هذه المشاعر سواء (كانت منطقية أو غير منطقية سخيفة او غير سخيفة) بطريقة إيجابية.

-الاسترخاء لتخفيف التوتر.

ملاحظة: يجدر بالذكر هنا أنه قد تم تعليق العبارات الإيجابية عن الجسم التي تحدثنا عنها في الجلسات السابقة على جدران القاعة لكي يستطيع الطفل ملاحظتها في كل حين لتدعيمه بصريا ونفسيا

طريقة التنفيذ: دخول الأطفال بنفس الطريقة السابقة أي اختيار إشارة الترحيب قبل الدخول إلى القاعة، مع الإشارة إلى ساعة العبارات الإيجابية عن الجسم (أنظر الملحق) الجلوس على كراسي تكون معدة مسبقا بشكل دائري، نرحب بهم، ثم تغذية راجعة للواجب المنزلي مع إعطاء تعزيزات إيجابية (أحسنت، برافو).

الخطوة الأولى: ثم نقوم بتسوية الكراسي بشكل مستقيم بحيث نعرض محاضرة عن المشاعر عن طريق العرض عبر شاشة DATACHO»، مع المناقشة الجماعية لكل ما سيذكر فيها. قبل العرض نقدم لهم مجموعة من الرسومات التي تحوي أوجه أشخاص لها تعابير معينة ونطرح عليهم أسئلة حول ماذا يعبر هذا الوجه؟ بعد الإجابة عنها:

شرح هذه المشاعر للأطفال بما يتناسب وقدراتهم العقلية وتكون باللغة العربية تتخللها مصطلحات أو حتى جمل بالدارجة:

الفرح: هو شعور جميل جدا ينتابنا عندما نحصل على أشياء نحبها أو ننتهي من إنجاز شيء صعب مثل (الحصول على جائزة، الانتهاء من حل تمرين) ونحن نحتاج إلى أصدقاء وأحبة من أجل أن نفرح معهم. أُمثل أمامهم هذا الشعور وأطلب منهم أن يعبروا عنه بطريقتهم.

-الخوف: هو شعور ينتابنا عندما يقترب من خطر ما. أو عندما نشاهد مناظر غير مألوفة، أو نسمع أصواتا غريبة. عند الخوف نرتجف ونتصبب عرقا وتزداد نبضات القلب. نطلب

منهم التعبير عن الخوف وهذا ما سيضفي عنصر الترفيه بحيث سيضحك الكل من تعابير بعضهم البعض.

-الحزن: شعور مؤلم قليلا يحدث عندما نفقد أحدا أو شخصا عزيزا، أو عندما تبدل مجهودا كبيرا وتقضي وقتا طويلا لإنجاز أمر ما ثم تفشل في ذلك. نطلب منهم التعبير عن ذلك.

الغضب: هو شعور يرتفع معه صوتنا وتصبح ملامحنا حادة ولدينا طاقة كبيرة نريد أن نفرغها على شخص معين كضربه وجه دفعه والصراخ عليه. نطلب منهم التعبير عن ذلك.

إدا يا أطفالي كل هذه المشاعر نعبر عنها لكن يجب أن نعبر عنها بطريقة إيجابية، لكن كيف؟؟

-نشرح عن ماهية التعبير عن المشاعر بسلبية وأهمية التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية والتدريب على ذلك:

- نعبر في مواقف مختلفة بمشاعر مختلفة مثلا عند الامتحان نشعر بالقلق، عندما نحزن نبكي، عندما نرى حيوان نخاف منه وسوف يتملكنا الشعور بالخوف وهكذا وكل هذه التعابير طبيعية عندما نعبر عنها.

- عندما نعبر عن مشاعرنا بطريقة سلبية فإننا لا نستطيع حل المشكلات التي تعوقنا، مثلا إذا صرخ علينا أحدهم أو ضربني أو حتى هددني فسوف يمتلكني القلق أو الخوف(نطلب من الأطفال هنا التعبير عنه جسديا) فالتعبير السلبي عنه يكون بالتقوقع أو البكاء سرا، أو عدم الرغبة في الخروج أو الذهاب إلى المدرسة، وهذا ما ينجر عنه آثار نفسية مثل الحزن الشديد، التعب النفسي، القلق الدائم، التبول على الفراش، التدهور في النتائج المدرسية.....الخ وسوف تتراكم هذه المشاعر بعضها فوق بعض لأننا لم نستطع التعبير عن مشاعرنا بطريقة إيجابية.

- عندما نعبر عن مشاعرنا بطريقة إيجابية سنستطيع حل المشكلات، فكلنا نشعر بالقلق والخوف والحزن من مواقف معينة ويمكن أن نرتجف أو نبكي حتى، إلى هنا نحن نتكلم عن أمور طبيعية، لكن إن عبرنا عن هذه المشاعر بإيجابية سوف نلقى الدعم من أوليائنا أو أصدقائنا، مثال على ذلك: قد تقول لوالدتك أو والدك أنا قلق جدا لأني لم أستطع مراجعة هذه المادة لأني لم أفهم بعض المسائل فيها، أو أنا خائف من معاقبتي لأني لم أراجع جيدا

هذه المادة هذا يسمى تعبيرا عن المشاعر بطريقة إيجابية وأكيد سوف تلقى دعما من أوليائك من أجل تخفيف القلق عنك ومحاولة مساعدتك على إيجاد بدائل أو حلول لمعالجة هذا الأمر، بدلا من الصمت والشعور بالخوف والقلق من ذلك وعدم التعبير عنه لأننا كما قلنا سابقا سوف تتراكم هذه المشاعر ونصبح في حالة نفسية سيئة.

الخطوة الثانية: سرد قصة «لتعليم الطفل كيف يتعامل مع حزنه" وهي مقتبسة تم تغيير بعض الجمل والمصطلحات لتتناسب والهدف المرجو:

عاد أحمد من المدرسة ويبدو عليه علامات الغضب الشديد، فدخل غرفته وأغلق الباب بعنف سمعت والدته التي كانت تعد الطعام في المطبخ طرق الباب بعنف.أسرعت لترى ما يحدث. فوجدت أن أحمد قد دخل دون إلقاء التحية بسرعة الى غرفته وأغلق الباب.

سألته والدته: ما بك يا أحمد؟

رد أحمد: اتركيني وشأني أنا غاضب جدا الآن.

ردت والدته: اهدأ يا حبيبي وأخرج لتناول الغداء.

رد أحمد لا أريد أن أتناول الطعام. فأنا غاضب وحزين جدا.

شعرت والدة أحمد أن هناك شيء كبير يزعج أحمد. وحاولت مرار وتكرارا أن تعرف ما الذي يزعجه. لم يكن يجاوبها أحمد.

ومرت الساعات وأحمد مازال يجلس بمفرده في الغرفة بدون طعام.

وقفت والدته من خلف الباب وطرقت الباب بهدوء.

فقال أحمد: لن أفتح الباب لأحد...ولا أحد يزعجني.

فقالت والدته: هذه ليست طريقة جيدة يا أحمد أن تعبر بها عن غضبك. فكلنا نمر بمواقف تحزننا وتغضبنا. ولكن علينا أن نتعلم كيف نتعامل معها. ولا يجوز أن نحولها لعنف على أنفسنا بأن لا نتناول الطعام. ولا نحولها لتصرفات عنف ونغلق الباب بعنف، ونتصرف بعصبية واصلت والدته الحديث. بل عندما تشعر أن شيئا ما يحزنك عليك أن تلجأ إلى بابا أو ماما وتخبرهم بما يحزنك. فكل مشكلة لها حل ولا داعي للحزن بهذا الشكل، وأن نجعل حزننا يؤثر على سلوكنا وصحتنا.

رد أحمد من خلف الباب: معك حق يا أمي، ثم أسرع وفتح الباب.

حضنته والدته وقالت له: أشكي لي ما الذي يزعجك؟

رد أحمد لقد كنت في حصة الرسم. وطلبت المعلمة أن نرسم رسمة عن الطبيعة لندخل المسابقة. وبعد أن رسمته انسكب الماء عليها.

قالت له: إذن متى ميعاد المسابقة؟

رد أحمد: غدا.

قالت والدته: إذن لماذا أنت منزعج بهذا الشكل... فقد كان بإمكانك بعدما عدت من المدرسة أن ترسم رسمة أخرى. بدلا من الحزن بهذا الشكل لكن لا بأس فلديك وقت كافي أن تهدأ وترسم رسمة أخرى وتسلمها غدا.

فكر أحمد: معك حق يا أمي. سأتناول الطعام وأنام قليلا، ثم أقوم برسم رسمة جديدة في هدوء. لقد تعلمت درسا كبيرا. علينا ان نتعامل مع مشاعرنا بطريقة إيجابية. (قصص الأطفال، https://www.4nono81%D9%84:2015 /)

مواصلة شرح أهمية التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية والتدريب على ذلك:

-إذن يا أطفال التعبير عن مشاعرنا بطريقة إيجابية يسهل عملية تواصلنا مع الآخرين، بدلًا من اللجوء إلى سلوكات عدوانية والغضب والصراخ.

-نعطي أمثلة أخرى عن الفرح أيضا كيف نعبر عنه، مثلا عندما ينجح صديقي في شيء معين (نعبر عن مشاعرنا اتجاهه بقولنا مبروك نجاحك، وبتعبيرات جسدية تظهر في الوجه أو عناقه مثلا، ولا يجب أن نخجل من ذلك سوف يكون من الصعب فقط علينا في المرة الأولى، لكن استمرارنا وتعودنا عليها سوف يصبح سهلا جدا مع مرور الوقت، حتى أنهم بفعل هذه الأمور سوف يعلمون الأطفال الآخرين كيفية التعبير الإيجابي عن مشاعرهم.

الخطوة الثالثة: التمثيل المسرحي رقم 01: نطلب من كل طفلين تمثيل هذا الدور حتى نسمح لكل الأطفال بالإحساس الفعلي بهذا الدور (التمثيل يكون باللغة العربية واللهجة الدارجة حتى يسهل على الطفل تمثيلها بكل أريحية)

أحمد: اه لقد نجحت نجت الحمد لله، لقد اجتهدت وثابرت حتى وصلت الى النجاح.

رضا: ألف مبروك ألف مبروك صديقي ويعبر عن ذلك بتعابير وجهية تعني فعلا أنه فرحان مع عناق صديقه وتمنياته له بالتوفيق.

أحمد: أتمنى لك النجاح أيضا يا صديقي العزيز.

رضا: شكرا، شكرا.

نصفق على الأطفال الذين قدموا هذا العمل المسرحي مع تقديم تعزيزات وتلميحات إيجابية (أحسنت، برافو، جيد)

مثال آخر: أنت غضبان من أحدهم فبدلا من ضربه أو الصراخ عليه، تذهب إليه وتخبره أنك غضبان منه لأنه قام بذلك الفعل معك وحاول أن تسأله لماذا قام بهذا الشيء ألم نكن صديقان؟ وهل تريد أن تحافظ على صداقتنا إذن لن نفعل أشياء مماثلة.... الخ من الامثلة).

التمثيل المسرحي رقم 02: نطلب من 03 أطفال تمثيل هذا الدور (التمثيل يكون باللغة العربية واللهجة الدارجة حتى يسهل على الطفل تمثيلها بكل أريحية)

لطفي: مرحبا صديقي، أمم لعبتك جميلة هلا تقرضني إياها لألعب بها قليلا في منزلي؟

عماد: نعم، تفضل صديقي لكن احدر أن تكسرها لي، لأنه اشتراها لي أبي أو أمي في عيد ميلادي، فحافظ عليها أرجوك، ولأني أحبك وأنت صديقي فسأقرضها لك.

لطفي: حسنا صديقي سأحافظ عليها، يذهب إلى المنزل ويلعب بها ثم يأتي أحد إخوته.

أخ لطفي(رضوان): كم هذه اللعبة جميلة هل اشتراها لك أبي أو أمي؟

لطفي: لا لا يا أخي لم يشتريها لي والديا، لقد اقترضتها من عند صديقي.

رضوان: لماذا لا نجعلها مثل الكرة وترميها إليا.

لطفي: حسنا، يرميها إلى أخيه، وأخيه يرميها إليه حتى تسقط وتنكسر. فيقول: آه لقد انكسرت لعبة صديقي ولقد أوصاني بأن أحافظ عليها، أنا خائف جدا سوف يغضب مني بالتأكيد. كيف أعمل؟ سأضعها في كيس وأعطيها له وأهرب بعيدا كي لا يغضب مني ويضربني. ثم يذهب إلى صديقه.

عماد: ما بك مرتبك يا صديقي.

لطفي: لا شيء، لا شيء. خذ هذه لعبتك. إلى اللقاء أنا ذاهب لدي انشغال ويهرب.

عماد: يفتح الكيس فيجد لعبته قد كُسرت، يغضب ثم يقول سوف أصرخ عليه وأضربه لأنه كسر الهدية التي قد اشتراها لي والديا. ثم يتنفس قليلا ويهدأ ويقول لابد أن أعرف لماذا كسر صديقي هذه اللعبة؟ وعليا أن أعاتبه على ذلك.

عماد قائلا لطفي: أنا غاضب جدا منك لأنك كسرت لعبتي وقد أوصيتك بأن تحافظ عليها فلماذا كسرت لعبتي الجميلة، أنا جد حزين على هذا الموقف منك.

لطفي: أنا آسف يا صديقي لم أقصد ذلك فلقد لعبت بها مع أخي رميتها فسقطت فوجدتها قد انكسرت، لم أستطع أخبارك بذلك، لأني كنت جد خائف منك لأني اعتقدت أنك سوف تضربني، يعانقه ويسلم عليه ويقول له سامحني أرجوك وأعتذر من هذا فهل ستسامحني.

عماد: نعم أسامحك لأنك صديقي، لكن في المرة القادمة أرجو أن تحافظ على الأشياء التي أوصيك عليها، وأتمنى مرة أخرى أن تأتي وتشرح لي ما حدث لك عوضا أن ترمي لي هذه اللعبة. ثم يتعانقان ويقولان في نفس الوقت نحن صديقان ونحب بعضنا البعض.

نصفق على الأطفال الذين مثلوا هذه الأدوار مع تقديم تعزيزات وتلميحات إيجابية (شكرا لكم على الأداء الجيد، احسنتم، برافو مع ضرورة ذكر أسمائهم مثلا شكرا يا أحمد، شكرا فاطمة لأن ذكر الأسماء يعطي دلالة نفسية جيدة أن له قيمة كبيرة)

– مثال آخر: قد تذهب إلى أصدقائك الإيجابين الذين قد أوصينا أن تحيط نفسك بهم بدلا من السلبين، في قولك مثلا أنا فاشل لأني لم أستطع أن أحصل على نتائج جيدة في هذه المادة، فهؤلاء الأصدقاء سيردون عليك مثلا بقولهم لا تقلق في المرة المقبلة سوف تحصل على نتائج جيدة فقط علينا بالمثابرة والاجتهاد الجيد، أو ماهي المسألة الغير مفهومة لك دعني أساعدك فيها.... الخ.

التمثيل المسرحي رقم 03: نطلب من طفلين تمثيل هذا الدور. التمثيل يكون مصحوب بتعابير جسدية تؤدي الدور.

خالد1: لم أتحصل على نقطة جيدة في امتحان الرياضيات، أنا فاشل لا أستطيع النجاح أبدا في هذه المادة.

عمر 2: لا تقل هذا أبدا، ستنجح بإذن الله في المرة المقبلة، أنا كذلك لم أتحصل على نقطة جيدة في امتحان اللغة العربية لأنني لم أراجعها بالقدر الكافي، لكن يا صديقي سوف أجتهد أكثر في المرة المقبلة إن شاء الله، لكن قل لي يا صديقي ماهي الأمور الصعبة عندك في مادة الرياضيات دعني أساعدك قليلا.

خالد 1: شكرا لك صديقي، حتى أنا سأُثابر وأبدل جهد كافي لأتحصل على نقاط أفضل في المرة المقبلة إن شاء الله. دعني كذلك أساعدك في المسائل الصعبة في اللغة العربية، فأنت تساعدني وأنا كذلك أساعدك.

الخطوة الرابعة: الاسترخاء (تمرين الثقل)

نطلب من الأطفال قبل أن يستلقوا على الأرض أن يفكوا الأزرار حول الرقبة وكذلك فك أي رباط حول الخصر مع نزع الأحذية، من أجل إعطاء إحساس أكثر بالراحة، ثم الاستلقاء على الأرض لأننا سنقوم بعملية الاسترخاء وان يتخذوا نفس الوضعية التي سلكناها من قبل.

نطلب من الطفل أن يغمض عينيه وعليه أن لا يفكر بأي شيء سلبي، وأن يتخيل مشهد بحيث يبعث في نفسه الراحة، وأن يركز على ما نقوله مع تنظيم عملية التنفس «تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة".

وجهوا تركيزكم على اليد اليمنى: ذراعي الأيمن ثقيل، ذراعي الأيمن ثقيل جدا، ذراعي الأيمن ثقيل جدا وكأنه يغوص في الأرض هذ الثقل ينتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية الذراع الأيسر ، ذراعي الأيسر ثقيلة، ذراعي الأيسر ثقيل، ذراعي الأيسر ثقيل جدا، ذراعي الأيسر ثقيل جدا وكأنه يغوص في الأرض، هذا الثقل ينتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية القدمان قدماي ثقيلتان، قدماي ثقيلتان جدا وكأني ألبس أحدية من رصاص، وكأنهما تغوصان في الأرض، الثقل بدأ يسيطر على كل الجسم حتى أفكاري تبدو ثقيبيلة وكأنها سحابة سوداء تمنعني من التفكير في أي شيئ على الإطلاق، كرروا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

صوتي يأتيك من مكان بعيد تستمع إليا بصعوبة. لكن تدريجيا تدريجيا جسمك يعود خفيف. خفيف تماما، صوتي يبدوا أقرب وأقرب حتى أفكارك أصبحت خفيفة جدا، "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

سأعد إلى غاية ثلاثة حتى تتمكن من فتح عينيك.

1 جسمك كله مسترخي...2 جسمك في راحة تامة من الرأس إلى غاية القدمين...3 بإمكانك فتح عينيك.

-نطلب من الأطفال ان يعبروا عن احساسهم بعد أدائهم الاسترخاء

واجب منزلي: نعطي لكل طفل ورقة يكتب فيها تعبير يصف فيه موقف شعر فيه بالسعادة.

-تطبيق الاسترخاء في المنزل.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، الاسترخاء، القصة، سيكودرارما

الوسائل المستخدمة: جهاز العرض، بطاقات الأوجه المعبرة عن شعور معين.

المدة: 60 د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة الخامسة: قبل بدا الجلسة الخامسة قمنا بعد نهاية الجلسة الرابعة وبعد خروج الأطفال بتعليق العبارات الإيجابية عن الجسم حتى يستطيع الطفل ملاحظتها بصريا وتكرارها شفويا.

تم هنا عرض محاضرة عن المشاعر عن طريق جهاز العرض من اجل المساعدة في توضيح الصور المعبرة عن ماهية التعبير عن المشاعر بسلبية وأهمية التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية والتدريب على ذلك، والملاحظ هنا ان الأطفال بدأوا بالتفاعل معها والتعبير عن بعض مشكلاتهم حيث صرح احد الأطفال انه عندما ينفعل فإنها يضرب او يصرخ في وجه والدته بعد ذلك يتذكر انه اخطأ في حقها بتعابير محزنة، تذكر اخر انه عندما ينفعل من صديقه عند مزاح تافه فانه يضربه ضربا مبرحا، بعدها تلى كل واحد تجربته مع هذه المشاعر السلبية والهدف هنا وهو الموصول له التعرف عن ماهية المشاعر السلبية والايجابية والتدرب على ان نحولها الى مشاعر إيجابية، وحاولنا إيضاح انه كلما عبرنا عن مشاعرنا كلما ساعدنا ذلك على التخفيف عن الألم الذي ينتابنا بدلا من كبتها وزيادة الشعور بالأذى النفسي.

هنا انتقلنا الى الخطوة الثانية وهي الأهم كيف يتعامل الطفل مع الحزن الذي قد يتسبب به شخص معين له عن طريق أسلوب سرد القصة وهنا تفاعل الأطفال كثيرا مع هذه القصة لأنها تحوي مشاهد قاسية في كيفية تعامل هذا الطفل مع والدته وتعبيره بشكل سلبي عن مشاعره وهنا كانت تعبيرات وجه الأطفال تعبر عن الحزن والغضب في نفس الوقت مع تعبير شفوي وتفاعل مع القصة المسرودة انه الطفل في القصة عبر بطريقة سلبية عن مشاعره خاصة اتجاه والدته وعبر هنا احد الأطفال بقوله(انا بعد طلاق والدتي من ابي أصبحت امي كل شيئ بالنسبة لي، فعلا اخطئ اتجاهها في كثير من الأحيان لكن أتمنى ان اتغير في تعاملي اتجاهها)

ثم انتقلنا الى التمثيل المسرحي عبر مشاهد مختلفة لتدريب الطفل على مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية بإيماءات توحي بذلك وكذلك التعبير عن المشاعر السلبية بطريقة كذلك إيجابية وقد لاحظنا تجاوبا من طرف الأطفال واندماج كبير في مشاهد المسرحية وكأنهم ممثلون محترفون في ذلك حتى كان تصفيق وتشجيع من طرف الأطفال لبعضهم البعض خاصة عند اتقان الدور.

في نهاية الجلسة تم تدريبهم على نوع اخر من الاسترخاء عن طريق تمارين الثقل وكان التجاوب كبيرا من طرف الأطفال لأنني لاحظت ان الاسترخاء من الأمور المحببة لهم لأنها تساعدهم على الراحة الجسدية والنفسية وكوسيلة للتفريغ الانفعالي لجميع المشاعر والمكبوتات النفسية. تم انهاء الجلسة بإعطائهم واجب منزلي وهو ان يكتب كل طفل تعبير يصف فيه موقف شعر فيه بالسعادة مع إعادة تطبيق الاسترخاء في المنزل مع الحرص على الحضور في الجلسة القادمة في الوقت المحدد، تم شكرهم وعناقهم على كل ما بدلوه خلال هذه الجلسة.

VI-9-6-الجلسة 06 : الهدف العام : التدريب على التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية(2).

الأهداف الفرعية:

- تداعي حر للانفعالات والمشاعر.

-التدرب على تصحيح الادراكات الخاطئة.

طريقة التنفيذ: قبل الدخول إلى القاعة نضع ملصقا عبارة عن ساعة المشاعر (عبارة عن مجموعة من اشكال أوجه تعبر عن فرح او حزن او سعادة....) وعلى كل طفل أن يشير إلى شعوره الآن بالإضافة إلى إشارة الرحيب الذي يحبها.

-تغذية راجعة للواجب المنزلي عن طريقة استخدامهم للاسترخاء، وكل واحد يقرأ تعبيره، مع التصفيق على كل طفل قرأ تعبيره وتقديم تعزيزات إيجابية (أحسنت جيد) مع تقديم حلوة من شكل معين لكل طفل.

الخطوة الأولى: تطبيق تقنية الكرسي الساخن: يجلس الأطفال على كراسي معدة مسبقا بشكل مستقيم نجلس معهم في نفس المستوى ونضع كرسي بشكل آخر يكون عبارة عن

أريكة مثلا، مزين من طرفنا بزهور معينة ويكون مكان هذا الكرسي أمام الأطفال وبجانب هذا الكرسي «زر جرس" عند الضغط عليه نسمع رنين نستعمله كمنبه لتغيير المشاعر الغير مفرحة إلى مشاعر مفرحة. نجلس نحن أولا في هذا الكرسي وأسرد كمثال عن موقف محزن وقع لنا ثم أضغط على "زر الجرس" وأُغير سردي للموقف الحزين إلى موقف مفرح. ونشرح للأطفال معنى ذلك وهو عندما نحكي عن موقف مؤلم أو مقلق أو حزين يجب أن نضغط على الزر ونغيره بموقف غير مقلق أو غير حزين. نطلب من كل طفل أن يجلس على التوالي على هذا الكرسي، نصفق على كل شخص يتقدم للمقعد ونقوم بتحضيره نفسيا على أننا سوف نطرح عليه أسئلة ليست عبارة عن اختبار معين لكن أسئلة نود أن نتعرف بها على مشاعره وما اختبره من خلال حياته السابقة، وعليه أن يجاوب عليها بكل ارتياح، لأن الإجابة عنها والتعبير عما يخالجه سوف يساعده كما ذكرنا سابقا في المحاضرة على الارتياح والهدوء نتيجة لمشاركة مشاعره مع أحدهم والابتعاد عن الكبت لأنها سوف تؤدي إلى آثار نفسية وخيمة على الطفل. بعد انتهاء الطفل من الإجابة على الأسئلة نصفق عليه ونهتف باسمه، والهدف من هذه التقنية تعليم الأطفال بأنهم قادرين على خلق أية مشاعر يرغبون بها من خلال التركيز على أفكارهم وباستعمال تقنية الضغط على "زر الجرس". أما الاسئلة التي نطرحها عليهم هي:

-ماهي المواقف التي تشعرك بالحزن؟

-ماهي المواقف التي تشعرك بالإحباط؟

-ماهي المواقف التي تشعرك بالقلق والتوتر؟

-ماهي المواقف التي تشعرك بالغضب؟

-ماهي المواقف التي بكيت فيها؟

-ماهي المواقف التي تشعرك بالخجل؟

الخطوة الثانية: نعطي لكل الأطفال أوراق للرسم إضافة إلى ألوان خشبية ومائية، ونطلب منهم أن يرسموا ما يشعروا به.

نتحدث سويا عن هذه الرسومات ونعلق عليهم ونشجعهم على ذلك كل واحد باسمه مع تقديم تعزيزات إيجابية (أحسنت، برافو) مع الإشارة إن كانت لديهم مواهب في الرسم أن يغتنموها ويطورا منها تمهيدا لجلسة أخرى في البرنامج وهي معرفة قدراتك ومواهبك.

الخطوة الثالثة: هي لعبة القفز عبر النهر: نخرج إلى فضاء خارجي وليكن (ساحة المؤسسة أو المدرسة....) في مكان معين نضع عصاتين طويلتين ممثلا بهما شاطئ النهر، وتبدأ اللعبة بأن يقفز الأطفال على التوالي من شاطئ لآخر، وهكذا نقوم بإبعاد المسافة بين العصاتين وكأن النهر يزداد اتساعا، ويكرر الأطفال على التوالي القفز عبر شاطئ لآخر وهذا بتكرار الانفعالات السلبية. والهدف منها التدريب على الابتعاد عن المشاعر السلبية أكثر فأكثر باتساع الفوهة بين العصا والأخرى، مثلا نكتب بين كل عصاتين الشعور الذي يريد الطفل التقليل منه مثلا: نهر "الخجل"، نهر «القلق"، "نهر الإحباط"، "نهر الحزن". والهدف من هذه اللعبة التقليل من بعض المشاعر السلبية وكذا إضفاء نوع من الترفيه على الجلسة.

واجب منزلي: نوزع على الأطفال كراريس ملونة كنوع تحفيزي لهم على كتابة كل مشاعرهم فيه كأسلوب تفريغي ولتشجيعهم على التعبير الإيجابي عن مشاعرهم بهذه الطريقة أيضا.

-نضع عبارات ونطلب من الطفل تكملتها مثل:

- مالا يفهمه الآخرون عني هو: .....
-أكثر ما يؤلمني: .....
-أكثر ما يحزنني: .....
- أكثر شيء أكرهه: .....
-أنا أختلف عن الآخرين في: .....

الأدوات المستخدمة: أوراق، أقلام خشبية ملونة، ألوان مائية، عصي، أريكة، الزينات الخاصة بالأريكة، كراريس توزع عليهم، حلويات.

الفنيات المستخدمة: المقعد الساخن، اللعب، الرسم، التفريغ الانفعالي، الضغط على الأزرار.

الملاحظات المسجلة في الجلسة السادسة: هنا قبل الدخول الى الجلسة تم تعليق ساعة تعبر عن المشاعر وعلى كل طفل توجيه عقرب الساعة نحو المشاعر التي يحس بها قبل دخوله

القاعة، فالكل وجه العقر نحو مشاعر الفرح وقد عبروا لغويا انهم جد مسورين لحضورهم ومتشوقين ما سيقدم خلال هذه الجلسة، بعد الدخول عملنا على تغدية راجعة لما قدم سابقا، وقد قال أحدهم متفاعلا (ذهبت البارحة الى المنزل وعنقت امي ووعدتها انني سأتغير في معاملتي لها) فشكرته وصفقنا عليه جميعا لقوله ان سيعمل على التغيير وحفزنا الجميع على ذلك.

كانت الخطوة في هذه الجلسة عبارة تطبيق تقنية الكرسي الساخن، وصراحة كأخصائية تفاعلت كثيرا معها مشاعريا حيث كان فعلا هذا الكرسي ساخنا بالفعل للأطفال، حيث عبر الأطفال خاصة من يعانون من تجربة الطلاق عن استيائهم من تخلي الاب عنهم واللامبالاة وقد كان تعبيرهم تتخلله عبارات تحسر وصمت وتوقف محزن لآلامهم المكبوتة، كنا نطلب من كل طفل يعبر عن مشاعر سلبية ان يتوقف ويرن الجرس ويتذكر شيئ مفرح مباشرة بعدها وتم التدريب على هذه التقنية كم من مرة مع الطفل بهدف استبدال مشاعر سلبية بمشاعر إيجابية مباشرة خاصة في الحياة الواقعية و الا نترك هذه المشاعر تسيطر علينا في حياتنا بل علينا ان نمضي قدما .

بعد ذلك انتقلنا الى الخطوة المحببة للطفل وهي الرسم على ان يرسموا رسومات تعبر عن مشاعرهم وقد تفاعل الأطفال معها فالبعض رسم نفسه مع والدته، والأخر رسم نفسه مع أصدقائه وهكذا.

انتقلنا بعدها الى لعبة القفز وكانت خارج القاعة فبجرد ما ذكرنا للأطفال اننا نريد ان نجري لعبة في الخارج الكل هتف فرحا بهذه اللعبة فلقد كان الهدف منها التقليل من بعض المشاعر السلبية وكذا إضفاء نوع من الترفيه والتسلية للأطفال.

في الأخير قمنا بتوزيع بعض الكراريس الجميلة مدونة عليها أسماؤهم وكانت تحوي واجبا منزليا، ولكي يتدربوا ان يكتبوا في هذه الكراريس كل المشاعر السلبية او الإيجابية فيها كنوع تفريغي لمكبوتاتهم. تم الاتفاق على الحضور الى الجلسة الموالية في الوقت والموعد المحدد.

VI-9-7-الجلسة07 : الهدف العام : تغيير الأفكار السلبية بأفكار إيجابية :

الأهداف الفرعية:

-التعرف على الأفكار السلبية، والأفكار الإيجابية

-تقييم هذه الأفكار.

- التدريب على توليد أفكار إيجابية بديلة للأفكار السلبية.

-الاسترخاء النفسي.

طريقة التنفيذ: قبل الدخول إلى القاعة على الأطفال أن يختاروا نوع الشعور الذي يشعرونه من خلال لعبة الساعة ثم اختيار طريقة الترحيب.

عند دخول الأطفال نرحب بهم، ثم نطلب منهم الجلوس في الكراسي المعدة سابقا باتجاه مستقيم، تغذية راجعة للواجب المنزلي. ثم نقول لهم بأن يركزوا في العرض الذي سنقدمه في شكل محاضرة بسيطة بلغة مفهومة تتناسب والقدرات العقلية لهم عن ماهية الأفكار السلبية.

الخطوة الأولى: نعرض عليهم صورة لطفل مكتئب وحزين ويديه حول رأسه، ثم نطرح عليهم عدة أسئلة من خلال هذه الصورة:

-ما به هذا الطفل؟ لماذا هو حزين؟ نترك الأطفال كل يعبر بطريقته لأنها تعتبر تفريغ انفعالي، وكذلك تعتبر إسقاطيه بالدرجة الأولى ونكتب كل الأفكار في السبورة.

-ثم نظهر مجموعة من الأفكار السلبية تدور حول رأس الطفل الحزين (أنا فاشل، لا أستطيع النجاح، أنا كسول، أنا شخص ممل، لا أحد يحبني) ثم نطرح سؤال عليهم والآن هل اتضحت الصورة أم لا؟ نستخدم هنا أسلوب العصف الذهني ونكتب أيضا الأفكار التي توصلوا إليها الى أن نصل: أن هذه العبارات التي يقرؤونها هي أفكار سلبية أي (الأفكار الغير جميلة لي يقولها الطفل على روحوا). ولتقريب الصورة أكثر نوزع عليهم أكياس بلاستيكية سوداء اللون ونطلب منهم أن يضعوها حول رؤوسهم لتغطية مع الوجه بحيث لا يرون شئيا، ثم نطرح عليهم سؤالا هل ترون شيئا؟ فأكيد سيجاوبون ب "لا". إذن يا أطفالي تخيلوا هذا الكيس هو الأفكار السلبية، فهي تمنعكم من التنفس الجيد، تمنعكم من رؤية ما في الخارج، وهي أيضا تحجب عليكم رؤية طريق النجاح. انزعوا يا أطفالي هذه الاكياس، تنفسوا الآن الهواء الجميل.

-عندما نقول دائما لأنفسنا هذه الأفكار (أنا فاشل، أنا كسول، أنا غبي، أنا جبان،) يجعلنا هذا دائما حزينين، يجعلنا نسلك طريقا مظلما وبالتالي لا نستطيع رؤية ماذا يوجد بذلك الطريق سنصطدم بحجر بحائط وكل هذا سيؤلمنا.

-وبالتالي نشعر بالألم، بالخوف، بالحزن لأننا لا نستطيع رؤية ماذا يوجد بهذا الطريق. لكن يا أطفال من أين أتت لهذا الطفل هذه الأفكار؟ ونطلق العنان للأفكار لدى كل طفل ليعبر عما لديه بالتوالي ونسجل أيضا كل ما قيل على السبورة. إلى أن نصل إلى الأفكار التالية التي نعرضها عن طريق الشاشة مصحوبة بأشكال ورسومات تدل على الفكرة:

-قد يقول هذا الطفل عن نفسه "أنا فاشل" لأنه ممكن قد أخفق عدة مرات في اختبارات متعددة مثلا اختبار الرياضيات، اختبار اللغة العربية. ولا يحاول إيجاد حلول لذلك

-قد يقول هذا الطفل "أنا كسول" ربما لأنه لم يستطع إنجاز ما يطلب منه سواء من طرف الوالدين أو إخوته أو حتى معلمه في المدرسة، ولا يحاول إيجاد حلول لذلك.

-قد يقول هذا الطفل عن نفسه "أنا جبان" لأنه ربما دائما يترك أصدقاؤه يسخرون منه ويأخذون أشياءه، ولا يحاول إيجاد حلول لذلك.

-قد يقول هذا الطفل عن نفسه "أنا لا يحبني أحد" لأنه ربما قد خسر صديقا أو صديقين، ولا يفكر بصفة جيدة.

الآن يا أطفال سأعرض عليكم صورة أخرى: نعرض عليهم بعد ذلك صورة لطفل سعيد أو فرحان ثم نطرح عليهم أسئلة: ما به هذا الطفل؟ لماذا هو سعيد؟ نسجل كل الأفكار التي ذكرت من قبل الأطفال على السبورة.

-ثم نظهر مجموع الأفكار الإيجابية تدور حول رأس الطفل السعيد (أنا محبوب، أنا شجاع، أنا نشيط، أستطيع النجاح) ثم أقول لهم هل اتضحت لكم الصورة؟ نستخدم هنا أسلوب العصف الذهني ونكتب أيضا الأفكار التي توصلوا إليها إلى أن نصل: أن هذه العبارات التي يقرؤونها هي أفكار إيجابية (الأفكار الزينة والجميلة لي يقولها الطفل عن نفسه)، ولتقريب الصور أكثر نوزع عليهم أكياس بلاستيكية شفافة فيها عدة فتحات للتهوية، يستطيع الطفل من خلالها رؤية ما بالخارج، ثم نطرح عليهم سؤالا هل ترون شيئا؟ فأكيد سيجاوبون ب "نعم". سنقول لهم إذن يا أطفالي تخيلوا هذا الكيس هو الأفكار الإيجابية، فهي لا تمنعكم من التنفس الجيد، ولا تمنعكم من رؤية ما في الخارج، وهي أيضا لا تحجب عليكم رؤية طريق النجاح. انزعوا يا أطفالي هذه الاكياس.

– نواصل الحديث: عندما نقول دائما لأنفسنا هذه الأفكار (أنا محبوب، أنا شجاع، أنا نشيط، أستطيع النجاح) يجعلنا هذا دائما فرحين، سعيدين، يجعلنا هذا دائما نسلك طريقا مضيئا وبالتي نستطيع رؤية ماذا يوجد بذلك الطريق وأكيد سنتجنب الاصطدام بحجر أو بحائط او شيء آخر، وبالتالي سوف نمشي في هذه الطريق ونحن مرتاحين لأن كل شيء واضح.

–لكن يا أطفال لماذا هذا الطفل لديه أفكار إيجابية وليست لديه أفكار سلبية؟ ونطلق العنان للأفكار لدى كل طفل ليعبر عما لديه بالتوالي ونسجل أيضا كل ما قيل على السبورة. إلى أن نصل إلى الأفكار التالية التي نعرضها عن طريق الشاشة مع أشكال ورسومات تدل على كل فكرة:

– هذا الطفل دائما سعيد وفرحان لأنه دائما متفائل وليس متشائم فمثلا عندما يفشل في اختبار معين فدائما يشجع نفسه ويقول لنفسه " لا عليك يا أحمد سأنجح في المرة المقبلة، أنا أستطيع النجاح في المرة المقبلة".

– لأن هذا الطفل عندما يواجه مشكلات، يحاول إيجاد الحلول لها. فمثلا عند فشل هذا الطفل في إنجاز نشاط معين طلب منه أو فشل في اختبار فهو لا يكرر الأفكار السلبية مثلا "أنا فاشل" التي تجعله حزينا جدا، بل يحاول إيجاد حلول مثل أن يقول لنفسه "سأُحاول تخصيص وقت كاف من أجل تأدية نشاطي، أو سأحاول أن أراجع هذه المادة أكثر من أجل التفوق فيها"

–هذا الطفل دائما يتوقع الأمور الإيجابية، دائما لديه اقتناع وإيمان أنه سينجح مهما كان الأمر.

–هذا الطفل لا يمل من الخسارة، دائما لديه تحدي ولا توجد في قاموسه كلمة "مستحيل" بل يوجد دائما كلمة "أستطيع النجاح".

–هذا الطفل دائما مبتسم ولا يترك الحزن يتسلل إليه.

–هذا الطفل لا يقول لنفسه "لا يحبني أحد" بل يقول ربما خالد لا يحبني لكن يوجد أشخاص آخرون يحبونني مثل والديا، إخوتي، أعمامي، أخوالي أصدقاء آخرون محمد، عمر، ...

-هذا الطفل إذا ارتكب أخطاء فلا يقول لنفسه "دائما أنت تخطئ" بل يقول "كلنا معرضون لارتكاب الأخطاء وبالأخطاء نتعلم الكثير"

- عند الانتهاء من المحاضرة نطلب منهم ترديد العبارات الإيجابية عدة مرات بصوت مرتفع وبثقة كبيرة بشكل جماعي. «أنا محبوب، أنا شجاع، أنا نشيط، أستطيع النجاح"

الخطوة الثانية: لعبة الفكرة ومضادها، يصطف الأطفال على خط مستقيم واحد وراء الآخر وهم واقفون ونضع على طاولة "زر جرس" عندما نقول فكرة سلبية على الطفل الضغط على زر الجرس وقول عبارة إيجابية بسرعة، إذا أجاب يعود للخلف ليواصل اللعبة ويتقدم الذي يليه بنفس الطريقة، وإذا أخطأ يخرج من المنافسة. طبعا نذكره أنه عليه أن يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية وألا يحزن وأنه بالتأكيد سوف ينجح في المرة القادمة وعليه بترديد العبارات الإيجابية داخليا. الفائز نصفق عليه ونهتف باسمه. ونقول لهم: الآن ماذا ستقولون لصديقكم الفائز ونترك كل طفل يعبر عن مشاعره بطريقته الخاصة ليبارك للفائز وهذا حتى نُفَعل ما تم عمله في جلسة التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية

-لعبة فرقعة البالونات التي تحوي أفكار سلبية، نقوم بنفخ البالونات نطلب منهم أن يكتبوا على البعض أفكار إيجابية وهم أحرار في اختيار هذه الأفكار، والأخرى أن يكتبوا فيها أفكار سلبية، عند الانتهاء من ذلك نعطيهم التعليمات التالية:

- الآن كل منكم يحاول البحث عن البالونات التي تحوي أفكار سلبية وفرقعتا.

- والطفل الذي يفرقع عدد أكبر من البالونات يعتبر هو الفائز.

-حاولوا أن تتخيلوا أطفالي الأعزاء أنه عندما تفرقع هذه البالونة فإنك فعلا حدفت هذه الفكرة من رأسك.

- على الطفل الذي يفرقع فكرة سلبية أن يهتف بفكرة إيجابية مضادة لتلك الفكرة السلبية التي فرقعها.

- سوف أعطي إشارة الانطلاق وهي العد من 1 إلى 3 عند الانتهاء من العد انطلقوا.

الفائز في فرقعة العدد الكبير من البالونات السلبية نصفق عليه، وعليه أن يهتف" لقد نجحت" نعطيه هدية رمزية وهي وردة مكتوب عليها عبارة إيجابية جميلة مثل (فكر دائما

بإيجابية لتكون دائما أنت الفائز) وعلى الآخرين أن يهتفوا كذلك "سننجح في المرة المقبلة" فأقول لهم أحسنتم يا أطفالي إياكم وأن تيأسوا، إياكم وأن تحزنوا تحدوا أنفسكم

فبتأكيد سوف تنجحون في المرات اللاحقة، الآن ماذا ستقولون لصديقكم الفائز ونترك كل طفل يعبر عن مشاعره بطريقته الخاصة ليبارك للفائز وهذا حتى نُفَعل ما تم عمله في جلسة التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية.

-ثم نطلب منهم مرة أخرى أن يتسابقوا من أجل جمع أكبر عدد من البالونات ذات الأفكار الإيجابية والفائز أيضا في هذه المسابقة نصفق عليه، وعليه أيضا أن يهتف "لقد نجحت"، نعطيه هدية رمزية ونعطيه وردة مكتوب عليها عبارة إيجابية جميلة مثل(فكر دائما بإيجابية لتكون دائما أنت الفائز) وعلى الآخرين أن يهتفوا كذلك "سننجح في المرة المقبلة" فأقول لهم أحسنتم يا أطفالي إياكم وأن تيأسوا إياكم وأن تحزنوا تحدوا أنفسكم، فبتأكيد سوف تنجحون في المرات اللاحقة، الآن ماذا ستقولون لصديقكم الفائز ونترك كل طفل يعبر عن مشاعره بطريقته الخاصة ليبارك للفائز وهذا حتى نُفَعل ما تم عمله في جلسة التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية.

والهدف من هذه اللعبة تعزيز الأفكار الإيجابية أكثر وإضفاء نوع من الترفيه والضحك على أجواء اللعبة حتى لا يحدث ملل.

الخطوة الثالثة: الاسترخاء (إعادة تمرين الثقل حتى نتحكم جيدا فيه)

نطلب من الأطفال قبل أن يستلقوا على الأرض أن يفكوا الأزرار حول الرقبة وكذلك فك أي رباط حول الخصر مع نزع الاحدية، من اجل إعطاء إحساس أكثر بالراحة، ثم الاستلقاء على الأرض لأننا سنقوم بعملية الاسترخاء وأن يتخذوا نفس الوضعية التي سلكناها من قبل.

نطلب من الأطفال أن يغمضوا أعنيهم وعليهم أن لا يفكروا بأي شيء سلبي، وأن يتخيلوا مشهد بحيث يبعث في نفسهم الراحة، وأن يركزوا على ما نقوله مع تنظيم عملية التنفس «تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة".

وجهوا تركيزكم على اليد اليمنى: ذراعي الأيمن ثقيل، ذراعي الأيمن ثقيل جدا، ذراعي الأيمن ثقيل جدا وكأنه يغوص في الأرض، هذ الثقل ينتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية الذراع الأيسر، ذراعي الأيسر ثقيل، ذراعي الأيسر ثقيل جدا، ذراعي الأيسر ثقيل جدا وكأنه يغوص في

الأرض، هذا الثقل ينتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية القدمان قدماي ثقيلتان، قدماي ثقيلتان جدا وكأني ألبس احدية من رصاص، وكأنهما تغوصان في الأرض، الثقل بدأ يسيطر على كل الجسم حتى أفكاري تبدو ثقيييلة وكأنها سحابة سوداء تمنعني من التفكير في أي شيئ على الاطلاق، كرروا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

في نهاية الاسترخاء تشعر أن جسمك متعب جدا وكأنك تستسلم لنوم عميق وكأنك لست نائم تتابعني بانتظام ...صوتي يأتيك من مكان بعيد تستمع إليا بصعوبة. لكن تدريجيا تدريجيا جسمك يعود خفيف. خفيف تماما، صوتي يبدوا أقرب وأقرب حتى أفكارك أصبحت خفيفة جدا، "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

سأعد إلى غاية ثلاثة حتى تتمكن من فتح عينيك.

1 جسمك كله مسترخي...2 جسمك في راحة تامة من الرأس إلى غاية القدمين...3 بإمكانك فتح عينيك.

واجب منزلي: تطبيق الاسترخاء في المنزل مع تكرار وتدوين الأفكار الإيجابية.

-كتابة أفكار إيجابية أخرى تشبه التي تحدثنا عنها في الجلسة يمكن أن يكررها الطفل في الكراريس التي تم تقديمها في الجلسة السابقة، مع توزيع جداول عليهم على أن يتم تعليقها في جدران غرفة الطفل وهو مقسم كما يلي:

الجدول VI.3 يبن تكرار الأفكار الايجابية

أيام الأسبوع	الأفكار الإيجابية	عدد تكراراتها
الأحـــد	-	
	-	
	-	
الإثنيـــن	-	
	-	

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، اللعب، الاسترخاء النفسي، الواجب المنزلي، الضغط على الأزرار.التغدية الراجعة.

الأدوات المستخدمة: جهاز العرض DATACHO، بالونات ملونة، سبورة، قلم أزرق وأسود للكتابة في السبورة.

المدة المحددة:60 د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة السابعة: كان دخول الأطفال بنفس الطريقة السابقة ان يوجهوا عقارب الساعة نحو المشاعر التي تجتاحهم، قمنا بتغذية راجعة سريعة لما تم تقديمه في الجلسة السابقة، ثم انتقلنا الى فحوى الجلسة الذي كان عبارة عن محاضرة تعرض عن طريق جهاز العرض وكان الهدف من المحاضرة هو التعرف على الأفكار الإيجابية و السلبية بطريقة تتناسب وقدراتهم العقلية وقد تفاعل الأطفال معها وفهم الجميع ما تتضمنه الصور المعروضة خاصة بعد تطبيق تقنية العصف الذهني وكذلك الاكياس السوداء و البيضاء التي غطت رؤوسهم، حيث في الاكياس السوداء وبعد نزعها عبر الأطفال بقولهم(لقد قبعت على نفس هذه الاكياس السوداء، لم استطع حتى التنفس) وبهذا قربت الصورة بشكل جيد جيدا عن فحوى الأفكار السلبية ان تحد من تصوراتنا وحتى من تنفسنا عكس الاكياس البيضاء وهنا هتف الجميع في نهاية هذه الخطوة (أنا محبوب، أنا شجاع، أنا نشيط، أستطيع النجاح)

انتقلنا بعدها الى الخطوة الموالية وهي عبارة عن لعبة الفكرة ومضادها وهنا أثرنا جو التنافس بين الأطفال حتى يعبروا أكثر فأكثر وقد اعيدت هذه الخطوة بعدة مرات حتى يتم تشجيع كل واحد حتى يأتي بأفكار أخرى غير التي قيلت سابقا. ولتدعيم هذه الخطوة اتجهنا الى لعبة فرقعة البالونات المشروحة سابقا، الملاحظ هنا انه بعد فرقعة البالونات خاصة التي تحوي أفكار سلبية الكل جلس على كرسيه وكأنه أفرغ شحنة من الطاقة السلبية وقد عبر بعض الأطفال بقوله (اوه لقد ارتحت وتنفست) وتوالت الضحكات من طرف الجميع لأنهم كانوا يتسابقون من هو الذي سيفرقع أكبر عدد من البالونات وكان بعضهم يضحك على الاخر وتذكيره بما كان يفعل خلال تسابقه في ذلك، فكانت لعبة ذات عدة اهداف وكان أساسها تفريغ الشحنات السلبية، يجدر الذكر هنا اننا قمنا بعقد جلسات او مقابلات فردية لـ: 04 أطفال من التكفل النفسي بعدما لاحظناه في تقنية الكرسي الساخن من الالام النفسية التي يعانون منها.

كان انهاء هذه الجلسة بأسلوب الاسترخاء عن طريق تمارين الثقل، مع اعطاؤهم واجب منزلي وهو عبارة عن جدول تكرر فيها الأفكار الإيجابية، وتم الاتفاق على الحضور الجلسة الموالية مع الحرص على حل الواجب المنزلي

VI-9-8-الجلسة08 : الهدف العام : تكوين اتجاهات سليمة نحو الذات :

الأهداف الفرعية:

-المقدرة على الوعي الذاتي من قسوة الرسائل التي يعبرون بها عن أنفسهم.

-تدريب الطفل على أن يحصل على الدعم الذاتي استنادا بمعرفة قدراته.

-الاسترخاء النفسي.

طريقة التنفيذ: يدخل الأطفال مع الإشارة إلى ساعة الأفكار الإيجابية، وكذلك طريقة الترحيب. عند الدخول نرحب بهم ونجلس مباشرة على بساط أرضي، تغدية راجعة للواجب المنزلي مع مناقشته.

الخطوة الأولى: لعبة الصندوق السحري: نضع مرآة داخل صندوق خشبي أو مصنوع من الكرطون ونطلب من كل طفل أن يتقدم إلى وسط الدائرة وأن يفتح الصندوق وينظر إليه ونطرح عليه بعض الأسئلة:

- هل تحب الشخص الذي رأيته الآن؟

-هل هو شخص مهم بالنسبة لك؟

- ماهي صفاته الجميلة؟

-وماهي صفاته السلبية؟

-هل تتمنى لو ترى أحد غيره في الصندوق؟ إدا أجاب بنعم من هو ولماذا؟

- هل لديه أصدقاء؟

- هل يحبونه؟

-هل لديه والدان؟

-هل يحبانه؟ وبعد إجابة كل طفل نقول عبارات التشجيع الإيجابي (كنت شجاعا، أنت عظيم، أنا فخورة بك، كم أنت ماهر) والهدف من هذه اللعبة هو البوح الذاتي أو الانكشاف الذاتي ومواجهة ذاته عن طريق إسقاط مكنوناته. ويتم مناقشة وتوعية كل طفل

عن الرسائل التي يعبرون بها عن أنفسهم بطريقة مختصرة ومفيدة (مثلا: أرأيت أن لديك أصدقاء، وإن لم يكن لديه نقول له قد كسبت أصدقاء الآن جدد من خلال هذه الجلسات، تكلمت عن صفاتك الجميلة فحاول أن تطورها....)

الخطوة الثانية: استخدام الرسم الحر والأشغال اليدوية كوسيلة للتعبير والتفريغ الانفعالي مع استخدام الموسيقى (أنشودة من طيور الجنة "إحنا ربحنا" وأناشيد من نفس النمط) كدعم نفسي ولزيادة النشاط خلال هذه الخطوة. وتكون هذه الخطوة تحت إشراف مربي مختص في هذا المجال.

الخطوة الثالثة: الاسترخاء النفسي (تمرين الثقل)

نطلب من الأطفال قبل أن يستلقوا على الأرض ان يفكوا الأزرار حول الرقبة وكذلك فك أي رباط حول الخصر مع نزع الأحذية، من أجل إعطاء إحساس أكثر بالراحة، ثم الاستلقاء على الأرض لأننا سنقوم بعملية الاسترخاء وأن يتخذوا نفس الوضعية التي سلكناها من قبل. نطلب من الطفل أن يغمض عينيه وعليه أن لا يفكر بأي شيء سلبي، وأن يتخيل مشهد بحيث يبعث في نفسه الراحة، وأن يركز على ما نقوله مع تنظيم عملية التنفس «تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة".

وجهوا تركيزكم على اليد اليمنى: ذراعي الأيمن ثقيل، ذراعي الأيمن ثقيل جدا، ذراعي الأيمن ثقيل جدا وكأنه يغوص في الأرض هذ الثقل ينتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية الذراع الأيسر، ذراعي الأيسر ثقيل، ذراعي الأيسر ثقيل جدا، ذراعي الأيسر ثقيل جدا وكأنه يغوص في الأرض، هذا الثقل ينتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية القدمان قدماي ثقيلتان، قدماي ثقيلتان جدا وكأني ألبس أحدية من رصاص، وكأنهما تغوصان في الأرض، الثقل بدأ يسيطر على كل الجسم حتى أفكاري تبدو ثقيبيلة وكأنها سحابة سوداء تمنعني من التفكير في أي شيئ على الإطلاق، كرروا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

في نهاية الاسترخاء تشعر أن جسمك متعب جدا وكأنك تستسلم لنوم عميق وكأنك لست نائم تتابعني بانتظام

صوتي يأتيك من مكان بعيد تستمع إليا بصعوبة. لكن تدريجيا تدريجيا جسمك يعود خفيف. خفيف تماما، صوتي يبدوا أقرب وأقرب حتى افكارك أصبحت خفيفة جدا، كرروا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

سأعد إلى غاية ثلاثة حتى تتمكن من فتح أعينكم.

1 جسمك كله مسترخي...2 جسمك في راحة تامة من الرأس إلى غاية القدمين...3 بإمكانك فتح عينيك.

الفنيات المستخدمة: الرسم، الموسيقى، البوح الذاتي، لعب الدور، التغذية الراجعة، فنية تأكيد الذات، الاسترخاء

الوسائل المستخدمة: أوراق بيضاء وأوراق ملونة، أقلام، مقص، جهاز لاستخدام الموسيقى، علبة من الكرطون أو صندوق من الخشب، مرآة. أريكة مزينة بورود، ميكرفون مصنوع من طرفنا مزين.

مشرف حصة الرسم والاشغال: المربي المختص

المدة:50 د

الأشياء المطلوبة منهم: أن يحضر كل طفل (05) صور جميلة عنه لاستخدامها في الجلسة القادمة.

الملاحظات المسجلة في الجلسة الثامنة: هنا في هذه الجلسة وقبل دخول الأطفال الى القاعة عليهم توجيه عقارب الساعة الى ساعة المشاعر وكذلك الى ساعة الأفكار الإيجابية مع اختيار طريقة الدخول، فاصطف الجميع وتقريبا جل الأطفال اختاروا ووجهوا عقارب الساعتين الى ما هو إيجابي، اما طريقة اختيار الدخول فكانت كلها نحو العناق، بعد دخولهم جلسوا على بساط معد مسبقا فقمنا بتغذية راجعة وبمراجعة للواجب المنزلي الممنوح لهم.

كانت الخطوة الأولى عبارة عن فتح للصندوق السحري الذي لم يكن الأطفال يعرفون ما بداخله، فبمجرد ما يفتح طفل معين هذا الصندوق ويطلع على ما بداخله يبتسم والاخرون يبدون فضولا عما هو الشيء الموضوع ويسألون زميلهم، لكن منعنا ذلك وتركنا الفضول يبقى حتى يصل كل طفل الى تلك المرحلة، تم طرح الأسئلة على كل طفل من خلال هذا

الصندوق ويتم مناقشة وتوعية كل طفل عن الرسائل التي يعبرون بها لان الهدف من هذا النشاط هو الانكشاف الذاتي لكل طفل.

الخطوة الثانية كانت تحت اشراف مربي مختص وهو الذي ساعد الأطفال على عملية الرسم الجماعي حيث عمل على التنسيق بينهم قبل الرسم وقد وجه تعليماته من خلال ان كل طفل ماذا سيفعل خلال الرسم، وقد انتبه وانساق الأطفال نحو ارشاده وكان تفاعلا جيدا بين الأطفال في عملية الرسم مع تعبيرات وجهية تعلوها الضحكات والفرح لما سيرسم في نهاية النشاط، أكمل الأطفال نشاطهم على رنات الموسيقى التي ساعدت في ذلك واخد الجميع صورة جماعية رفقة المربي المختص وشكروه على تعاونهم معه.

في نهاية الجلسة مثلما عملنا في باقي الجلسات انهيناها بعملية الاسترخاء بتمارين ثقل أخرى وقد تعود الأطفال عليها وشعروا براحة تامة، بعد الاسترخاء اتفقنا ان يحضر كل طفل 05 صور خاصة له للنشاط الخاص بالجلسة الموالية، مع الحرص دائما على الحضور في الوقت والموعد المحدد.

VI-9-9-الجلسة 09 : الهدف العام : تنمية الثقة بالنفس

الأهداف الفرعية:

- استبصار كل طفل ما لديه من قدرات. (جسدية، فكرية، مواهب...)
- تعليم الطفل أن يعتز بنفسه وبقدراته وأدائه.
-تدريب الطفل على اكتساب مهارات جديدة.

طريقة التنفيذ: يدخل الأطفال مع الإشارة إلى ساعة الأفكار الإيجابية، وكذلك طريقة الترحيب. عند الدخول نرحب بهم ونجلس مباشرة على الكراسي المعدة مسبقا بشكل دائري.

الخطوة الأولى: هي سرد قصة. عنوانها "أرنبتان في بئر" وهي قصة مقتبسة قد تم تغيير حيوان الضفضع إلى حيوان الأرنب لأنه أقرب في صورته للطفل الصغير من حيث أنه محبوب لدى الأطفال.) كانت مجموعة من الأرانب تقفز مسافرةً بين الغابات، وفجأة وقعت أرنبتان في بئر عميق. تجمع جمهور الأرانب حول البئر، ولما شاهدا مدى عمقه صاح الجمهور بالأرنبتين اللتين في الأسفل انهما ستموتان لا محالة.

تجاهلت الأرنبتان تلك التعليقات، وحاولتا الخروج من ذلك البئر بكل ما أوتيتا من قوة وطاقة؛ واستمر جمهور الأرانب بالصياح بهما أن تتوقفا عن المحاولة لأنهما ميتتان لا محالة. أخيرا انصاعت إحدى الأرنبتين لما كان يقوله الجمهور، واعتراها اليأس؛ فسقطت إلى أسفل البئر ميتة. أما الأرنبة الأخرى فقد دأبت على القفز بكل قوتها. ومرة أخرى صاح جمهور الأرانب بها طالبين منها أن تضع حدا للألم وتستسلم للموت؛ ولكنها أخذت تقفز بشكل أسرع حتى وصلت الى الحافة ومنها الى الخارج عندما سألها جمهور الارانب: أَتُراكِ لم تكوني تسمعين صياحنا؟! شرحت لهم الأرنبة أنها مصابة بصمم جزئي أي أنها تسمع قليلا فقط، لذلك كانت تظن وهي في الأعماق أن قومها يشجعونها على إنجاز المهمة الخطيرة طوال الوقت (قصة وحكاية،2012:n-beer-.... https://www.story /)

نطرح على الأطفال سؤالا عما فهموه من هذه القصة أو ماذا استفادوا منها، نستخدم هنا بعد الانتهاء من سرد القصة أسلوب العصف الذهني ونسجل كل الأفكار على السبورة بخط واضح إلى أن نصل إلى الأفكار التالية:

-آمن بقدراتك فإنك تستطيع فعل المزيد والعجب.

-يمكنك أن تنجز الكثير فقط ابتعد عن الأفكار السلبية.

- لا تدع الآخرين يجعلونك تعتقد أنك لا تستطيع ذلك.

- الخطوة الثانية: لعبة البرلماني الصغير: نقول لكل طفل أنه سيمثل دور البرلماني، وكل واحد يتحدث عما يملكه من قدرات وصفات جميلة وجيدة ليقنع الأطفال الآخرين بأن يصوتوا له على أن يستخدموا كل تعابيرهم الجسدية وقدراتهم الصوتية في ذلك. وأن يتقدم كل طفل على حدة ليجلس في أريكة مزينة ويقدم له ميكروفون وتكون أمامه طاولة ليشعر فعلا أنه برلماني ليتقمص هذا الدور بكل ثقة. وسيكون التنافس بين كل طفلين والآخرين سيصوتون لأحد الأطفال وعلى الطفل الخاسر هنا أن يبارك للطفل الناجح (التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية). مع تقديم التعزيز الإيجابي وعبارات التشجيع (أنت صاحب فكرة، فكرة ممتازة) نقدم هدايا رمزية للفائزين عبارة عن وردة مكتوب عليها عبارات جميلة وإيجابية (يمكنني أن أرى إنجازا كبيرا) والهدف من هذه اللعبة معرفة واستبصار الطفل بما لديه من قدرات يجب أن يستمرها وان يفتخر بنفسه.

الخطوة الثالثة: حصة رسم واشغال يدوية. نعطي لكل طفل ورق مقوى كبير الحجم ونطلب من كل طفل أن يلصق صُوَره الجميلة التي طلبنا منه إحضارها في الجلسة الماضية والتي اختارها بنفسه، على أن يكون هناك تباعد بين الصورة والأخرى حتى يتسنى له تلوين أو رسم ما يشاء بينها وكتابة اسمه عليها، والمفاجأة هنا هو إخراجنا لورقة المقوى الخاصة بنا فيها بعض الصور الخاصة بهم أثناء تفاعلهم في الجلسات تجمعهم جميعا، وفي الأخير تجمع البطاقات على شكل ألبوم صور ويسمح لكل طفل بمشاهدة الألبوم ويبدي إعجابه بما يرى من صور له وللآخرين، وأن يعتز بنفسه.

الخطوة الرابعة: الاسترخاء النفسي (تمرين الحرارة) مع استخدام موسيقى هادئة.

نطلب من الأطفال قبل أن يستلقوا على الأرض، أن يفكوا الأزرار حول الرقبة وكذلك فك أي رباط حول الخصر مع نزع الأحذية، من أجل إعطاء إحساس أكثر بالراحة، ثم الاستلقاء على الأرض لأننا سنقوم بعملية الاسترخاء وأن يتخذوا نفس الوضعية التي سلكناها من قبل.

نطلب من الطفل أن يغمض عينيه وعليه أن لا يفكر بأي شيء سلبي، وأن يتخيل مشهد بحيث يبعث في نفسه الراحة، وأن يركز على ما نقوله مع تنظيم عملية التنفس «تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة".

وجهوا تركيزكم على اليد اليمنى: ذراعي الأيمن ساخن، ذراعي الأيمن ساخن جدا، ذراعي الأيمن تزداد حرارته، هذه الحرارة تنتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية الذراع الأيسر، ذراعي اليسرى ساخنة، ذراعي الأيسر ساخنة جدا، ذراعي الأيسر تزداد حرارته، تشعر الآن بالحرارة تنتقل تدريجيا تدريجيا من القدمين إلى الساقين إلى الفخذين، ومن أسفل العمود الفقري تنساب بشكل ممتع إلى غاية أعلى الظهر، كرروا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

صوتي يأتيك من مكان بعيد تستمع إليا بصعوبة. لكن تدريجيا تدريجيا جسمك يعود خفيف. خفيف تماما، صوتي يبدوا أقرب وأقرب حتى أفكارك أصبحت خفيفة جدا، "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

سأعد إلى غاية ثلاثة حتى تتمكن من فتح عينيك.

1 جسمك كله مسترخي...2 جسمك في راحة تامة من الرأس إلى غاية القدمين...3 بإمكانك فتح عينيك

الوسائل المستخدمة: أوراق مقوى، غراء، مقص، ألوان، ميكرفون مصنوع من طرفنا.

الفنيات المستخدمة: القصة، اللعب، العصف الذهني، الرسم، الموسيقى، الاسترخاء، الاستبصار.

المدة: 60 د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة التاسعة: بعد دخول الأطفال الى القاعة بعد توجيههم لعقارب الساعة المشار اليها سابقا في الجلسات جلسوا على كراسي معدة بشكل دائري وبدأنا بعملية التغذية الراجعة لما سبق، بعدها بدأنا بسرد قصة عنوانها "أرنبتان في بئر «استخدمنا أسلوب العصف الذهني بعد الانتهاء من سرد القصة، وقد سجلنا أفكار كل واحد على الصبورة وقد فهم الجميع المغزى من هذه القصة، فقد قال أحد الأطفال "يجب الا يؤثر فينا كلام الاخرين"

كانت الخطوة الموالية عبارة عن لعبة البرلماني التي نالت اعجاب الجميع وتسابقوا من اجل أداء افكارها، فكل الأطفال حاولوا فعلا تقليد البرلمانيين الكبار الذين يظهرون في التلفاز وقد تفاجأت صراحة بذلك وهذا ما ساعد على تدعيم الفكرة بتوجيههم بطريقة سريعة، فتوالت الضحكات بينهم والتنافس عما سيفوز بكرسي البرلمان، فلقد كان الهدف الأساسي هنا هو استبصار الطفل بما لديه من قدرات يجب أن يستثمرها وان يفتخر بها.

كانت الخطوة الموالية عبارة عن رسم واشغال يدوية حيث قام الأطفال بإلصاق الصور التي طلبنا منهم احضارها في الجلسة السابقة، فالكل انغمس مع رسمه والصاق صوره وفي الأخير شجعنا الجميع على هذا وفاجأناهم كذلك بصورهم جميعا خلال الجلسات عبارة عن البوم يجمعهم فتفاعل الجميع واحبوا الفكرة، فلقد كانت صور تعبر عن فرحهم وتفاعلهم بع بعضهم البعض.

في الخطوة الأخيرة كانت عبارة ان تقنية الاسترخاء بتمرين اخر وهو تمرين الحرارة وتدريب الأطفال عليه، بعد الانتهاء منه تم توديع الأطفال مع الحرص على الحضور في الوقت والموعد المحدد.

VI-9-10-الجلسة 10 : الهدف العام : مهارة حل المشكلات(1)

الأهداف الفرعية:

- إكساب الطفل مهارات حل المشكلات.

-التأقلم والتكيف مع المشكلات.

-تنمية التفكير الإبداعي.

طريقة التنفيذ: يدخل الأطفال مع الإشارة إلى ساعة الأفكار الإيجابية وكذلك طريقة الترحيب. عند الدخول نرحب بهم ونجلس مباشرة على الكراسي المعدة مسبقا بشكل دائري.

الخطوة سرد قصة: نسرد عليهم قصة "هل أنت جزرة أم بيضة أم حبة قهوة مطحونة.. .؟" وهي مقتبسة تم تعديل وتبسيط بعض الكلمات والمصطلحات بما يتناسب والقدرات العقلية الخاصة بهم.

اشتكت ابنة لأمها المشاكل الصعبة التي تعترضها، وقالت إنها لا تعرف ماذا تفعل لحلها، وأنها تود الاستسلام، فهي تعبت من الاجتهاد والمثابرة لحلها؛ ذلك أنه ما أن تحل مشكلة حتى تظهر مشكلة أخرى .إصطحبتها أمها إلى المطبخ، وملأت ثلاث قدور بالماء ثم رفعتها على نار الموقد المتأججة، وانتظرت حتى بدأ البخارُ في التصاعد إيذانًا بغليان الماء. وضعت في القدر الأول بعض ثمار الجزر، وفي الثاني بيضة، وفي القدر الثالث ألقت شيئًا من حبوب القهوة. وانتظرت بضع دقائق أخرى، صامتةً عن الكلام. بعدما فارت القدور بالغليان من جديد، أطفأت الموقد. انتشلت ثمرات الجزر في صحن، وفي صحن ثان التقطت البيضة، ثم صبّت القهوة في فنجان، ونظرت إلى ابنتها وسألتها: يا طفلتي يا عزيزتي ماذا ترين؟ فأجابت الابنة: ‘‘جزر، بيض، قهوة. سألت الأمُّ ابنتها أن تمسّ الجزرات فوجدتها قد لانت بفعل الحرارة. ثم طلبت منها أن تُقشِّر البيضة فلاحظت قلبها الذي صار جامدًا بفعل الحرارة، وفي الأخير سألت الأم ابنتها أن ترتشف شيئًا من فنجان القهوة.

نظرت الفتاة إلى والدتها وسألت: «وماذا يعني كلُّ هذا يا أمي؟»

قالت الأمُّ إن تلك المواد الثلاثة قد واجهت المحنة والمشاكل ذاتها: الحرارة وغليان الماء حول أجسادها. لكن كلاًّ منها قد تصرّف على نحو مختلف. كانت الجزرة قوية، عصيةً، جامدة، عنيدة، لكنها لانت بعد مواجهة الصعاب وصارت رخوة ضعيفة. في حين كانت البيضة هشّة سهلة الكسر، وكان خارجها الصلب يحمي سوائلها الداخلية الرخوة، على أنها بعد مواجهة الصعاب والمشاكل، صار قلبُها الرخوُ جامدًا. أما حبوب القهوة فكانت فريدة في

سلوكها إزاء المصاعب. فقد غيّرت هي من طبيعة تلك المصاعب وحوّلتها إلى شيء طيب حلو المذاق. فصار الماءُ قهوة شهية. نظرت الأمُّ إلى ابنتها وسألتها: ''والآن يا حبيبتي، أي واحدة من الثمرات الثلاث أنتِ؟ حينما تطرقُ المشاكل بابَك، كيف ستكون استجابتك؟ هل ستكونين جزرة أم بيضة أم حبّة قهوة؟»

سلي نفسَك: هل أنا جزرة أبدو قوية صلبة عصية، ومع الألم أغدو رخوة ضعيفة وأفقد صلابتي؟

هل أنا بيضة أمتلك قلبًا عطوفًا، لكنه يتبدّل ويقسو مع الألم؟ هل لديّ روحٌ طيبة لكنها مع العُسر المادي والتجارب المرّة تنكسر وتتحجّر؟ هل تبدو قشرتي الخارجية هشّة ولكن داخلي مُرٌّ قاسٍ لا يرحم؟

أم أنا مثل حبّة القهوة؟ تلك التي بدّلت من طبيعة وتركيب الماء الساخن، فكأنما غيّرت من الظروف العسرة التي تخلق الألم؟ حينما سخن الماء، بدأ في تحرير الرائحة الحلوة والمذاق الشهي المستتر داخل قلب القهوة. فإن كنتِ مثل القهوة فإنكِ، حين تقسو الظروف من حولك، ستغدين أفضل وأبهى وتغيّرين الواقع الذي حولك ليغدو أجمل. حينما تُظلم الحياةُ من حولك، وتتعاظم المحن، هل ترتقين بنفسك إلى مرتبة أعلى؟ كيف تعالجين الصعاب؟ هل أنت جزرة، أم بيضة، أم حبّة قهوة؟ (ناعوت، 2017: https://www.almasryalyoum.com/news/details/1089878)

بعد الانتهاء من سرد القصة نطرح عليهم سؤالا عن ماذا استفادوا منها. نستخدم هنا أسلوب العصف الذهني، نسجل كل الأفكار التي قدمت من طرف الأطفال على السبورة إلى ان نتوصل إلى الأفكار التالية:

-الصبر والتعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية.

-استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

-الاختيار كيف أكون "أنا" جزرة أم بيضة ام حبة قهوة مطحونة.

تجد الإشارة هنا هو أننا نحضر معنا الأمور المذكورة في القصة (جزر ناضج وغير ناضج، بيض ناضج وغير ناضج، بن وقهوة ناضجة) ليكون هناك توافق بين المحسوس والملموس.

الخطوة الثانية: العاب للتحفيز على الابداع من خلال التفكير الحر المتشبع، وإيجاد حلول مناسبة للمشكلات المطروحة

-نطرح على الأطفال مجموعة من الأسئلة ونطلق العنان لمختلف الحلول والأفكار التي تصدر منهم:

- افترض أنك لا تستخدم الكلمات سواء في الكلام المسموع أو المكتوب وذلك لمدة ساعة؟ كيف يمكن الاتصال بالآخرين؟ ماذا يكون لو استمر ذلك ليوم كامل؟

-افترض أنك تسلمت مبلغ (20ألف) ويجب أن تنفقها جميعا خلال دقيقتين: أذكر ماذا ستفعل بها؟

-افترض أنك الشخص الأول الذي يقابل رجلا من الفضاء وتسأله ثلاثة أسئلة فقط: ماذا ستكون هذه الأسئلة الثلاثة؟

كل طفل يعطي فكرة يتم الثناء عليه (جعلتني أبتسم، أنت مشرق هذا اليوم، يا له من إبداع،.....)

الخطوة الثالثة: الاسترخاء النفسي (تمرين الحرارة) مع استخدام موسيقى هادئة.

نطلب من الأطفال قبل أن يستلقوا على الأرض أن يفكوا الأزرار حول الرقبة وكذلك فك أي رباط حول الخصر مع نزع الأحذية، من أجل إعطاء إحساس أكثر بالراحة، ثم الاستلقاء على الأرض لأننا سنقوم بعملية الاسترخاء وأن يتخذوا نفس الوضعية التي سلكناها من قبل. نطلب من الطفل أن يغمض عينيه وعليه أن لا يفكر بأي شيء سلبي، وأن يتخيل مشهد بحيث يبعث في نفسه الراحة، وأن يركز على ما نقوله مع تنظيم عملية التنفس «تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة".

وجهوا تركيزكم على اليد اليمنى: ذراعي الأيمن ساخن، ذراعي الايمن ساخن جدا، ذراعي الأيمن تزداد حرارته، هذه الحرارة تنتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية الذراع الأيسر، ذراعي اليسرى ساخنة، ذراعي الأيسر ساخنة جدا، ذراعي الأيسر تزداد حرارته، تشعر الآن بالحرارة تنتقل تدريجيا تدريجيا من القدمين إلى الساقين إلى الفخذين، ومن أسفل العمود الفقري تنساب بشكل ممتع إلى غاية أعلى الظهر، كرروا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

صوتي يأتيك من مكان بعيد تستمع اليا بصعوبة. لكن تدريجيا تدريجيا جسمك يعود خفيف. خفيف تماما، صوتي يبدوا أقرب وأقرب حتى أفكارك أصبحت خفيفة جدا، "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

سأعد الى غاية ثلاثة حتى تتمكن من فتح عينيك.

1 جسمك كله مسترخي...2 جسمك في راحة تامة من الرأس إلى غاية القدمين...3 بإمكانك فتح عينيك

الفنيات المستخدمة: مسرحية، القصة، اللعب، موسيقى.

الوسائل المستخدمة: آلة موسيقى. سبورة، أقلام.

المدة:50د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة العاشرة: بعد دخول الأطفال جعلنا تغذية راجعة للجلسات السابقة بعد ان جلسوا على كراسي معدة بشكل دائري ثم بدأنا معهم سرد قصة بعنوان هل أنت جزرة أم بيضة أم حبة قهوة مطحونة.. .؟" وتجدر الإشارة هنا اننا أحضرنا معنا (جزر ناضج وغير ناضج، بيض ناضج وغير ناضج، بن وقهوة ناضجة) ليكون هناك توافق بين المحسوس والملموس. وليكون للقصة واقع ومنطق واضح، فلقد تفاعل الأطفال جيدا بهذه القصة خاصة وأنها توافق بين السمع والبصر، وقد فهم الجميع خاصة عبر تقنية العصف الذهني ماذا يجب ان يختار ان يكون كل طفل هل " جزرة أم بيضة ام حبة قهوة مطحونة"

كانت الخطوة الموالية عبارة العاب تحفيزية من خلال التفكير الحر المتشبع، لنكمل في الأخير بالاسترخاء بتمرين من تمارين الحرارة مع الاتفاق في الأخير على الحرص على المجيء في الوقت المحدد في الجلسة القادمة.

VI-9-11-الجلسة11 : الهدف العام : تنمية مهارة حل المشكلات(2).

الأهداف الفرعية:

-الاستبصار بنوعية المشكل.

-الترفيه والتسلية.

طريقة التنفيذ: عمل مسرحي تحت إشراف مهرجين: تحتوي هذه الجلسة على أنشطة مختلفة من عمل مهرجين ويكون محتوى هذه الأنشطة على أساس شخص وقع في مشكلة معينة وكيفية حل هذه المشكلة باستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية والهدف منها هو إضفاء على الجلسة جو من المرح والسرور، وكذا اكتساب مهارة حل المشكلات. ويتخلل عمل المهرجين موسيقى حزينة تتماشى مع الموقف الذي يمثل وقوع الشخص في مشكلة، وموسيقى مفرحة وسعيدة وذات نشاط عند وجود الحل.

الفنيات المستخدمة: مسرح، موسيقى.

الوسائل المستخدمة: موسيقى، ديكور المسرح.

المدة: 45 د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة الحادي عشرة: كانت هذه الجلسة تحوي الكثير من المرح والتسلية بحضور المهرجين الذي اعطيناه تعليمات حول محتوى الجلسة وما هو الهدف منها، ولقد تفاعل الأطفال معهم بطريقة عجيبة وقد وصلت رسائل المهرجين بطريقة سريعة وهذا هو الهدف من هذه الحصة، فقد استمتع الأطفال كثيرا كثيرا وقد تعالت هتافاتهم وضحكاتهم بشكل عالي، وصراحة عندما شاهدناهم بهذه الصورة فرحنا لفرحهم كثيرا وتفاعلنا معهم حتى تصل أفكار المهرجين بشكل جيد لهم. تم انهاء الجلسة بالاتفاق على الحضور الى الجلسة الموالية بنفس التوقيت والموعد المحدد.

VI-9-12-الجلسة 12 : الهدف العام : التدريب على التخطيط للأهداف(1) :

الأهداف الفرعية:

-التعرف عن ماهية الأهداف.

-التدريب على مهارة التخطيط.

- إثارة ميكانزيم التحدي لديه.

طريقة التنفيذ: قبل الدخول، على الأطفال الإشارة الى لعبة ساعة الافكار الإيجابية التي يحبونها، ثم إلى إشارة الترحيب

الخطوة الأولى: لعبة الهدف. لإكساب هذا المفهوم جيدا سنستخدم لعبة رمي السهام في الهدف المحدد، وهذه اللعبة عبارة عن دائرة كبيرة تحتوي على دوائر من الكبير وتصغر إلى أن

تصبح نقطة صغيرة في الوسط، نطلب من الأطفال أن يرموا السهام باتجاه الهدف الذي يوجد في الوسط، وعندما لا يصيب الطفل المكان نتدخل من أجل توجيهه بأن يخطط ويركز جيدا ليصل إلى إصابة الهدف. أي نطرح على الطفل سؤالا هو كيف ستصيب الهدف؟ ومن طريقة إجابة الطفل نوجهه إلى أنه لابد أن يخطط إلى ما يلي:

-أن يثق في قدراته.

-أن يردد العبارات الإيجابية عن نفسه بصوت عال.

-أن يقف في الجهة المناسبة لرمي السهم.

- طريقة حمله السهم ورميه لابد أن تكون مناسبة.

-التركيز جيدا على الهدف.

-التنفس جيدا.

-رمي السهم.

من خلال هذه اللعبة نكسبه مفهوم الهدف وكيف يخطط لإصابته. وكل طفل يصيب الهدف نصفق عليه ونهتف باسمه، والطفل الذي لم يصب الهدف جيدا نشجعه كذلك ونطلب منه دائما ترديد العبارات الإيجابية، ونذكره بالقصة "أتريد أن تكون جزرة أم بيضة أم حبة بن"

الخطوة الثانية: هي سرد قصة "مروان في أرض الأحلام" وهي قصة مقتبسة قد تم تعديل بعض المصطلحات بما يتناسب والهدف المرجو:

كان يا مكان في قديم الزمان وسالف العصر والأوان: كان هناك طفل اسمه مروان، وقد كان على متن باخرة رفقة أشخاص آخرين، فقال: ما أجمل البحر، أنا عشق البحر وأحب رحلاته، وفجأة بدأت الباخرة تغرق، وبدأت الناس تصيح: السفينة ستغرق.... السفينة ستغرق.... النجدة النجدة.... آه أمواج البحر عالية.....السفينة ستتحطم....

غاصت السفينة في أعماق البحر بمن فيها وكان الفتى مروان الناجي الوحيد من غرق السفينة وطلع الصبح في اليوم التالي وأشرقت الشمس وداعبت أشعتها وجه مروان فعاد قلبه ينبض بالحياة.

عندما نهض وبدأ يتجول في الغابة قال: رباه ما هذا الجمال، ما أجمل هذه الطيور.... زهور في كل مكان بديعة الألوان، سبحان الخالق.

ومرت السنوات ومروان يشعر بالسعادة في الجزيرة يأكل أشهى الفاكهة، ينام بين الزهور، تداعبه الحيوانات الوفية وتغرد الطيور.

ولكن في يوم من الأيام قال: كل شيئ جميل في هذه الجزيرة لكن رغم كل شيئ أشعر بالوحدة. أشعر بالحنين لوطني وأهلي...أيها البحر القاسي لماذا باعدت بيني وبين أهلي.

قام الفتى مروان بصنع قارب من أشجار الجزيرة ليذهب إلى وطنه وودع الجزيرة قائلا: الوداع...الوداع أيها الأصدقاء الأوفياء...الوداع.

ورجع مروان إلى وطنه، فاستقبله أهله وكل يقول له: لقد فقدنا الأمل في رجوعك.....أين كنت يامروان.... الحمد له يا مروان....

وأصبح مروان في وطنه وسط أهله وأصدقاءه ولكن مروان لم ينسى الجزيرة وأخد يفكر فيها وهو حزين، فسأله أحد أصدقائه: لماذا أنت حزين يا مروان، فأجاب مروان: لا أقدر على فراق الجزيرة، أريد الرجوع إليها...ويصعب عليا فراقكم أيضا...والآن لابد من الرجوع اليها.

وركب مروان قاربه وذهب إلى جزيرته ولكن.... بدأ يقول مروان: أين الجزيرة.... أين الجزيرة...إنني لم أجدها...لقد ضاعت...لقد ضلت طريقها...مستحيل...لن أراها ثانية.

أخد مروان يبحث عنها في كل مكان دون جدوى...وكأنها ذابت في البحر.

ورجع مروان إلى وطنه ودموعه منسكبة على خديه ويقول: لم يضع الأمل مني سأتخلص من الجزيرة التي في خيالي وسأجعل هدفا أمامي وهو تحويل وطني هي ارض الأحلام سأخطط لتحقيق هدفين سأبني حديقة كبيرة وأخصص امكنة لكل الحيوانات وأملاؤها زهورا وأشجارا.

وفعلا قام مروان بتحقيق حلمه وهدفه فقام بغرس الأشجار والزهور وتربية الحيوانات والطيور في وطنه وشاركه في ذلك أهله وأصدقاءه وسميت أرضهم بأرض الأحلام. (سمير، 2004، ص.ص 152-157)

عند الانتهاء من سرد القصة نستخدم أسلوب العصف الذهني عن ماذا استفادوا من القصة، للوصول إلى الأفكار التالية:

-لكل منا أحلام يريد تحقيقها.

- وضع أهداف في حياتنا والسعي لتحقيقها.

- التخطيط الجيد لهذه الأهداف.

-الثقة بالنفس.

الخطوة الثالثة: استخدام السيكو دراما: تمثيل حصة تلفزيونية. قبل البدأ بالتمثيل نعطي لكل طفل ورقة وقلم وعلى كل واحد فيهم كتابة الأسئلة التالية والإجابة عنها لأنه سيكون ضيفا في حصة تلفزيونية:

- ماهي أحلامه التي يريد تحقيقها لتصبح أهدافا.
- وهل يستطيع أن يحقق هذه الأهداف؟
-كيف يخطط لإنجاز مثلا هدف معين من هذه الأهداف؟

نستدعي طفلين أحدهما المذيع والآخر من يجيب على الأسئلة التي طرحت من قبل، يتم تصوير هذه الخطوة فعلا على أنها حصة تلفزيونية، نصفق على كل شخص قدم نفسه مع تقديم توجيهات لكل طفل فيما يخص التخطيط.

واجب منزلي: توزيع مجموعة من الجداول التي يجب أن يلصقها الطفل في الدفتر اليومي الذي تم توزيعه سابقا، وأن يسجل فيه مايلي:

الجدول VI.4 يبن الإنجازات والأخطاء من اجل تصويبها

أيام الأسبوع		الإنجازات التي قمت بها	الأخطاء التي قمت بها
الاحد		-..... -..... -.....	-..... ....
الإثنين			

الفنيات المستخدمة: القصة، السيكودرارما، اللعب، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي.

الوسائل المستخدمة: لعبة السهم، ميكرفون، أوراق، أقلام، آلة تصوير.

المدة: 60 د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة الثانية عشر: بعد دخول الأطفال وجلوسنا على بساط ارضي سرد كل طفل مدى استمتاعه بما سبق والكل جاء ليعانقني ويشكرني على ما تم تقديمه في الجلسة السابقة.

بدأنا هذه الجلسة بلعبة الهدف وهي توجيه السهم نحو الهدف وهذا بعد توجيه التعليمات قبلا عن كيفية توجيه السهم وكان الهدف هنا هو التدريب على مهارة التخطيط. مع اثارة ميكانزيم التحدي والتنافس بينهم ولترسيخ هذا المفهوم أكثر اتجهنا الى أسلوب سرد القصة بعد الانتهاء طبعا من اللعبة وكان عنوان القصة هو "مروان في أرض الأحلام" وعند استخدامنا لأسلوب العصف الذهني بعد الانتهاء من القصة وجدنا ان الفكرة وصلت بشكل جيد فقد فهم الجميع ان لكل منا أحلام يريد تحقيقها، ولابد من وضع أهداف في حياتنا وان نسعى لتحقيقها مهما كانت لكن بالتخطيط الجيد لها عن طريق الثقة بالنفس.

انتقلنا الى الخطوة الموالية وهي تمثيل حصة تلفزيونية وقد حاول الأطفال هنا تقمص دور المذيع بشكل جيد وهذا بعد إعادة التمرين عدة مرات وهذا حتى يتدرب الطفل أكثر عن التصريح والتعبير الجيد عما يريده علنا دون الخجل من أفكاره مهما كانت تبدو له.

تم إعطاء الأطفال واجب منزلي في الأخير عبارة عن "جدول الإنجازات والاخطاء من أجل تصويبها" مع الاتفاق على الحضور الى الجلسة الموالية في الوقت والموعد المحدد.

VI-9-13-الجلسة 13 : مواصلة التدريب للتخطيط للأهداف(2) :

الأهداف الفرعية:

-التخطيط الجيد للأهداف.

-الاسترخاء النفسي.

-زرع الأهداف.

طريقة التنفيذ: قبل الدخول إلى القاعة على الأطفال الإشارة إلى لعبة ساعة الأفكار الإيجابية التي يحبونها، ثم إلى إشارة الترحيب، التغذية الراجعة لما سبق وللواجب المنزلي، مع إعطاء توجيهات وتصويبات إن أمكن.

الخطوة الأولى: لعبة إصابة الهدف وهي لعبة عبارة عن قارورات مصفوفة بطريقة مستقيمة نضعها في مكان معين وعلى الطفل ان يبتعد عنها عند موقف معين محدد مسبقا، عليه ان يرمي الكرة ليصيب أكبر عدد من القارورات، مع التغذية الراجعة الخاصة بالتخطيط الجيد لإصابة الهدف عن طريق:

- أن يثق في قدراته.

-أن يردد العبارات الإيجابية عن نفسه بصوت عال.

-أن يقف في الجهة المناسبة لرمي الكرة.

- طريقة حمله للكرة ورميها لابد أن تكون مناسبة.

-التركيز جيدا على الهدف.

-التنفس جيدا.

-رمي الكرة.

التصفيق على كل طفل أصاب الهدف ولو أصاب قارورة واحدة، مع تقديم تلميحات إيجابية.

الخطوة الثانية: «زرع شجرة الأهداف" الخروج إلى حديقة المؤسسة من أجل ان يزرع كل طفل شجرة خاصة به معلق عليها اسمه أهدافه التي يخطط لتحقيقها، كنوع إيحائي أنه زرع هدفا ومع نمو هذه الشجرة ستنمو أهدافه معها وعليه فقط بالتخطيط لتحقيقها، ومن ناحية أخرى زرع هذه الشجرة كتحفيز وتعزيز للسلوك الإيجابي له ولزرع البهجة والسرور في نفسية الأطفال.

الخطوة الثالثة: العودة إلى القاعة من أجل تطبيق الاسترخاء النفسي، باستخدام موسيقى هادئة.

نطلب من الأطفال قبل أن يستلقوا على الأرض أن يفكوا الأزرار حول الرقبة وكذلك فك أي رباط حول الخصر مع نزع الأحذية، من أجل إعطاء إحساس أكثر بالراحة، ثم الاستلقاء على الأرض لأننا سنقوم بعملية الاسترخاء وأن يتخذوا نفس الوضعية التي سلكناها من قبل. نطلب من الطفل أن يغمض عينيه وعليه أن لا يفكر بأي شيء سلبي، وأن يتخيل مشهد بحيث يبعث في نفسه الراحة، تخيلوا أن تنمو هذه الشجرة، أصبحت كبيرة جدا، كم هي راائعة، استظلوا تحتها، راقبوا أهدافكم التي علقتموها عليها، أنتم فرحون جدا، لأن جل هذه الأهداف قد حققتموها، حافظوا على تنفسكم وكرروا داخليا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة".

وجهوا تركيزكم على اليد اليمنى: ذراعي الأيمن ساخن، ذراعي الايمن ساخن جدا، ذراعي الأيمن تزداد حرارته، هذه الحرارة تنتقل تدريجيا تدريجيا إلى غاية الذراع الأيسر، ذراعي اليسرى

ساخنة، ذراعي الأيسر ساخنة جدا، ذراعي الأيسر تزداد حرارته، تشعر الآن بالحرارة تنتقل تدريجيا تدريجيا من القدمين إلى الساقين إلى الفخذين، ومن أسفل العمود الفقري تنساب بشكل ممتع إلى غاية أعلى الظهر، كرروا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

صوتي يأتيك من مكان بعيد تستمع اليا بصعوبة. لكن تدريجيا تدريجيا جسمك يعود خفيف. خفيف تماما، صوتي يبدوا أقرب وأقرب حتى أفكارك أصبحت خفيفة جدا، "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

سأعد الى غاية ثلاثة حتى تتمكن من فتح عينيك.

1 جسمك كله مسترخي...2 جسمك في راحة تامة من الرأس إلى غاية القدمين...3 بإمكانك فتح عينيك

واجب منزلي: تطبيق الاسترخاء في المنزل.

الفنيات المستخدمة: الاسترخاء، اللعب، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي، الموسيقى

الوسائل المستخدمة: قارورات، كرة، جهاز يصدر موسيقى، أشجار.

المدة:60 د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة الثالثة عشر: بعد التغذية الراجعة للجلسة السابقة، توجهنا الى الخارج من اجل لعبة أخرى وهي لعبة الهدف كذلك لنرى هل تدرب الطفل وتعلم على إصابة الهدف عن طريق التخطيط لها مسبقا وعن طريق الثقة بالنفس، ولقد نجح جميع الأطفال في ذلك من المرة الأولى ماعدا 05 أطفال اعادوا المحاولة مرتين بعد تشجيعهم والتصفيق عليهم والهتاف بأسمائهم استطاعوا النجاح في إصابة الهدف.

انتقلنا بعدها الى خطوة أخرى وهي زراعة الأشجار فكل طفل أحضرنا له شجرة مكتوب عليها اسمه وقد أعجب الأطفال بها فكل واحد كان يردد (لي شجرتي، لي شجرتي) كما طلبنا من كل طفل كتابة الأهداف التي يريد الوصول اليها وتعليقها على الشجرة قبل غرسها، وقد فرح الأطفال بذلك فكل غرس شجرته وهو فخور بنفسه، وكان الهدف هنا انه كلما نمت الشجرة كلما نمت معها أهدافه التي يسعى للوصول اليها.

بعد الانتهاء من هذه الخطوة توجهنا الى القاعة مرة أخرى من اجل تطبيق الاسترخاء الذي الفه الأطفال وكانوا يستمتعون به كثيرا وقد تعلم وتدرب هنا الأطفال على التمارين المدروسة

سابقا، تم توديع الأطفال في الأخير على أساس العودة الى الجلسة الموالية في نفس الوقت المحدد.

VI-9-14-الجلسة14 : الهدف العام : تنمية مهارات العمل الجماعي.

الأهداف الفرعية:

-تنمية فعالية الشخص مع الجماعة.

- يتعلم الأخذ والعطاء مع الزملاء

- تعلم الانسجام مع الزملاء.

-الاسترخاء النفسي.

طريقة التنفيذ: قبل الدخول على الأطفال الإشارة إلى لعبة ساعة الأفكار الإيجابية التي يحبونها، ثم إلى إشارة الترحيب.

الخطوة الأولى: رسم لوحة جدارية على ورقة بيضاء كبيرة تعلق على الحائط وعلى الأطفال أن يتشاركوا في ذلك، أي ينسجموا مع بعضهم البعض من أجل ما هو موضوع الرسم الذي سيرسمونه ويقسمون العمل فيما بينهم تحت إشرافنا وإشراف المربي المختص من أجل التوجيه وتنسيق العمل بينهم. نوزع عليهم أقلام وألوان خشبية ومائية من أجل إنجاز هذا العمل. عند الانتهاء من الرسم نطلب منهم ان يصفقوا على أنفسهم مع تقديم تلميحات إيجابية وعليهم أن يهتفوا "نحن فريق، نحن فريق " نأخذ لهم صورة جماعية بوضعيات مختلفة.

الخطوة الثانية: لعبة الكراسي الموسيقية، هنا نضع الكراسي بقرب بعضها البعض ولكن ليس بنفس عدد الأطفال أي ينقص كرسي واحد عن عددهم، نشغل موسيقى تكون تنشيطية يحاول الأطفال هنا الدوران حول الكراسي وعند توقيف الموسيقى، على الأطفال الجلوس على الكراسي بسرعة حتى يضمن كل واحد منهم مكانه، ليبقى واحد فقط هو من يخرج من المنافسة وهكذا حتى تنتهي اللعبة. هذا النوع من اللعب يضفي نوع من الفرحة ويعزز فعالية الطفل مع الجماعة.

الخطوة الثالثة: الاسترخاء النفسي "تمرين الحرارة"

نطلب من الأطفال قبل أن يستلقوا على الأرض أن يفكوا الأزرار حول الرقبة وكذلك فك أي رباط حول الخصر مع نزع الأحذية، من اجل إعطاء إحساس أكثر بالراحة، ثم الاستلقاء

على الأرض لأننا سنقوم بعملية الاسترخاء وأن يتخذوا نفس الوضعية التي سلكناها من قبل. نطلب من الطفل أن يغمض عينيه وعليه أن لا يفكر بأي شيء سلبي، وأن يتخيل مشهد بحيث يبعث في نفسه الراحة، وأن يركز على ما نقوله مع تنظيم عملية التنفس «تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة".

وجهوا تركيزكم على اليد اليمنى: ذراعي الأيمن ساخن، ذراعي الايمن ساخن جدا، ذراعي الأيمن تزداد حرارته، هذه الحرارة تنتقل تدريجيا إلى غاية الذراع الأيسر، ذراعي اليسرى ساخنة، ذراعي الأيسر ساخنة جدا، ذراعي الأيسر تزداد حرارته، تشعر الآن بالحرارة تنتقل تدريجيا تدريجيا من القدمين إلى الساقين إلى الفخذين، ومن أسفل العمود الفقري تنساب بشكل ممتع إلى غاية أعلى الظهر، كرروا "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

صوتي يأتيك من مكان بعيد تستمع اليا بصعوبة. لكن تدريجيا تدريجيا جسمك يعود خفيف. خفيف تماما، صوتي يبدوا أقرب وأقرب حتى أفكارك أصبحت خفيفة جدا، "تنفسي هادئ وضربات قلبي هادئة ومنتظمة"

سأعد الى غاية ثلاثة حتى تتمكن من فتح عينيك.

1 جسمك كله مسترخي...2 جسمك في راحة تامة من الرأس إلى غاية القدمين...3 بإمكانك فتح عينيك

واجب منزلي: تطبيق الاسترخاء في المنزل.

الفنيات المستخدمة: الاسترخاء، اللعب، الموسيقى، الرسم. التعزيز الإيجابي.

الوسائل المستخدمة: ورقة كبيرة للرسم، أقلام رصاص، أقلام ملونة خشبية، ألوان مائية،

مشرف حصة الرسم: المربي المختص.

المدة: 60 د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة الرابعة عشر: بعد التغذية الراجعة، توجهنا مباشرة الى الرسم على جدارية كبيرة تحت اشراف المربي المختص الذي حضر سابقا وقد تفاعل الأطفال هنا كثيرا مع هذا المربي ومع الرسم الذي كانوا يرسمونه، بعد الانتهاء من الرسم توجهنا الى لعبة الكراسي الموسيقية هذا النوع من اللعب يضفي نوع من الفرحة ويعزز فعالية الطفل مع الجماعة.

بعدها انتقلنا مباشرة الى تمرين الحرارة عن طريق الاسترخاء وقد لاحظت ان الأطفال قد انسجموا جيدا معه وتدربوا جيدا على تقنيات الاسترخاء. تم الاتفاق في الأخير على الحضور الى الجلسة الموالية في نفس الوقت المحدد.

VI-9-15-الجلسة 15 : الهدف العام : مواصلة تنمية مهارات العمل الجماعي(2) :

الأهداف الفرعية:

- زيادة الجرأة الاجتماعية.
- تنمية مشاعر الانتماء للآخرين.
- التفريغ الانفعالي.
- الاسترخاء العضلي.

طريقة التنفيذ:

الخطوة الأولى: نعطي لكل طفل ورقة وقلم وألوان ونطلب من كل طفل أن يرسم نفسه مع أصدقائه، وعند الانتهاء كل طفل يُري رسمه للأطفال الآخرين ليبدوا إعجابهم برسومات بعضهم البعض وتبادل الضحكات والكلمات الإيجابية بينهم بين بعضهم، مع تقديم تلميحات إيجابية عن الرسومات المقدمة.

الخطوة الثانية: الرقص الجماعي على إيقاعات نشيطة خاصة بالأطفال مثلا الأغنية العالمية "أرام سام سام"، نشغل العرض على الشاشة من أجل مشاهدة العرض وتقليده. أما الايقاعات الأخرى فهم لهم كامل الحرية للرقص كيفما يشاؤون، والهدف من هذا النشاط هو زيادة الجرأة الاجتماعية والتفريغ الانفعالي للشحنات السلبية عن طريق الرقص.

الخطوة الثالثة: تطبيق الاسترخاء العضلي.

-غلق راحة اليد اليسرى بإحكام وقوة

-ملاحظة التوتر في عضلات اليد.

-فتح راحة اليد اليسرى بعد ثوان معدودة وإرخائها مع ملاحظة أن العضلات أخذت تسترخي وتثقل مع تكرار التمرين للتفريق بين التوتر والاسترخاء.

الفنيات المستخدمة: الرسم، الموسيقى، الاسترخاء، التعزيز الإيجابي، التفريغ الانفعالي.

الأساليب المستخدمة: جهاز العرض، أوراق، أقلام ملونة.

المدة: 50 د.

الملاحظات المسجلة في الجلسة الخامسة عشر: كان الهدف الأساسي هنا هو تنمية مهارات العمل الجماعي عن طريق زيادة الجرأة الاجتماعية، وقد بدانا هنا الجلسة بالرسم الذي يحبذه الأطفال كثيرا لكن الرسم هنا يكون برسم الطفل مع أصدقائه لتنمية مشاعر الانتماء للآخرين، بعدها انتقلنا الى خطوة الرقص الجماعي فقد خجل الأطفال المرة الأولى لكن انطلقوا بعد ذلك خاصة عندما شاهدونا تفاعلنا معهم في الرقصات فلم يكن هناك حاجز بيننا وبينهم في ذلك ابدا فلقد كان الهدف هنا هو زيادة الجرأة الاجتماعية والتفريغ الانفعالي للشحنات السلبية.

في نهاية الجلسة اتجهنا الى أسلوب الاسترخاء عن طريق تمرين الاسترخاء العضلي وحاولنا خلالها تدريبهم على ذلك وتخلل الاسترخاء كلمات ايحائية مثل الجلسات السابقة وتم الاتفاق في الأخير على الحضور الى الجلسة الأخيرة القادمة، حيث تحسر الأطفال وارادوا ان نستمر دائما هكذا.

VI-9-16-الجلسة16 : الهدف العام : مراجعة الجلسات السابقة والإعداد لإنهاء البرنامج :

الأهداف الفرعية:

-تغذية راجعة لما قمنا به في الجلسات.

-تغذية راجعة للواجبات المنزلية.

-تطبيق اختبار مفهوم الذات البعدي.

-الاسترخاء النفسي.

طريقة التنفيذ:

الخطوة الأولى: نرحب بالأطفال ونجلس بشكل دائري في كراسي تكون معدة مسبقا بهذا الشكل ونطرح عليهم أسئلة جماعية على أن تسجل كل الأفكار على السبورة.

-ماذا تقولون عن جسمكم؟

-كيف نعبر عن مشاعرنا بطريقة إيجابية؟

-كيف نولد أفكار إيجابية بديلة للأفكار السلبية؟

-هل تحب ذاتك. ولماذا؟

-إذا وقعنا في مشكل ماذا نفعل؟

-هل لديكم قدرات تعتزون بها ماهي؟

-كيف نحقق أهدافنا؟

- هل أحببتم الرسم الجماعي الذي رسمتموه؟ ولماذا؟ نصفق على الكل ونصحح ونوجه إن أمكن ذلك.

ثم نناقش معهم مستوى تقدمهم في إنجاز الواجبات خاصة الواجبات ذات الجداول التي يجب أن تملأ بصفة دورية، والإشارة هنا إلى أنه من الضروري استكمال ما بدأناه لأنه هدف ويجب أن نحققه.

الخطوة الثانية: نوزع على جميع الاطفال اختبار مفهوم الذات من أجل إنجازه.

الخطوة الثالثة: في الأخير نعرض بعض الصور الخاصة بالنشاطات التي قمنا بها معهم لكل طفل مع ذكر اسمه ذكر وأهم الصفات الإيجابية فيه وتقديم تعزيزات إيجابية من أجل الاستمرار. أخذ صورة جماعية.

-توزيع بعض الهدايا الرمزية (قصص ذات محتوى لما جعلناه في الجلسات)

الملاحظات المسجلة في الجلسة السادسة عشر: هنا كانت جلسة مليئة بالمشاعر الجياشة خاصة عندنا علم الأطفال انها آخر حصة، قمنا بتغذية راجعة لكل ما تم تقديمه في الجلسات السابقة وكم كان فرحا لنا يستفيد فعلا هؤلاء الأطفال الذين ينتمون الى شريحة هشة سواء من حيث انتمائهم لأسر مفككة او لانتمائهم الى اسر معوزة تحتاج الى مساعدات ليس معنوية فقط وانما مادية كذلك.

لقد نقلنا مشاعرنا لهم اتجاههم في كم كان مبهجا لنا أننا قدمنا برنامجا خاصا لهم، وقد استمعنا الى ردود افعالهم وملاحظاتهم ومشاعرهم التي كان يتخللها البكاء أحيانا تم عناقهم جميعا، وتوزيع اختبار مفهوم الذات مرة أخرى من اجل تقييمهم كما تم توزيع بعض الهدايا الرمزية (قصص ذات محتوى لما جعلناه في الجلسات) ودعنا الجميع وشكرناهم شكرا بالغا

متمنين لهم حياة سعيدة، كما دعوناهم الى للمجيء الى مكتبنا في حالة المساعدة النفسية فمكتبنا مفتوح لهم دائما.

خلاصة:

قدمنا من خلال هذا الفصل وصفا مجملا للبرنامج الارشادي من خلال عرض محتواه بالتفصيل من خلال الجلسات الموضحة وأهدافها والفنيات والوسائل المستخدمة في كل جلسة، كما قدمنا اهم الملاحظات المسجلة مع الأطفال بعد تطبيق فنيات البرنامج بالتفصيل حتى يتسنى للقارئ والطالب الاطلاع عليها ومعرفة كيفية تطبيقها.

الفصـــل السابـــــع

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

VII –1–عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

VII –2–مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

VII –3–مناقشة عامة للنتائج.

VII –4–الاسهامات العلمية للدراسة و الاقتراحات العلمية.

تمهيد: سنحاول من خلال هذا الفصل عرض نتائج الفرضيات وتحليلها ومناقشتها بالاستناد على ما تم عرضه في الجانب النظري، لنختم الفصل بالإسهامات العلمية بعد التطرق لاهم توصيات والاقتراحات الخاصة بالدراسة.

VII –1–عرض وتحليل النتائج :

VII –1–1–عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها : والتي تنص على انه : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي. ولمعالجة نتائج الفرضية تم الاعتماد على اختبار (ت) T.test لدراسة الفروق في القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة (مجموعتين مستقلتين) والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول VII .1 يوضح الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على ابعاد مقياس مفهوم ..

المتغير مفهوم الذات	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	التجريبية	16	4 ,06	0,854	0,396	0,695	غير دال
	الضابطة	16	3,94	0,929			
البعد النفسي	التجريبية	16	3,19	0,403	0,000	1,000	غير دال
	الضابطة	16	3,19	0,403			
البعد العقلي	التجريبية	16	4,00	0,816	-1,000	0,325	غير دال
	الضابطة	16	4,25	0,577			
البعد الجسمي	التجريبية	16	4,25	0,477	-0,382	0,705	غير دال
	الضابطة	16	4,31	0,479			
المجموع الكلي	التجريبية	16	15,50	1,141	-0,390	0,699	غير دال
	الضابطة	16	15,69	1,302			

من خلال الجدول رقم (**الجدول VII .1**) المبين اعلاه يتضح ما يلي:

-بالنسبة للبعد الاجتماعي: فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4 ,06) والانحراف المعياري (0,854)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3,94) والانحراف المعياري (0,929)، وبلغت قيمة ت (0,396) وقيمة الدلالة الإحصائية (0,695) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول بعدم وجود فروق بين العينتين التجريبية والضابطة على مستوى البعد الاجتماعي.

-**بالنسبة للبعد النفسي:** فقد بلغ المتوسط الحسابي لكلا المجموعتين (3,19) والانحراف المعياري (0,403)، وبلغت قيمة ت (0,000) وقيمة الدلالة الإحصائية (1,000) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول بعدم وجود فروق بين العينتين التجريبية والضابطة على مستوى البعد النفسي.

--بالنسبة للبعد العقلي: فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4,00) والانحراف المعياري (0,816)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (4,25) والانحراف المعياري (0,477)، وبلغت قيمة ت (1,000-) وقيمة الدلالة الإحصائية (0,325) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول بعدم وجود فروق بين العينتين التجريبية والضابطة على مستوى البعد العقلي.

-**بالنسبة للبعد الجسمي:** فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4,25) والانحراف المعياري (0,477)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (4,31) والانحراف المعياري (0,477)، وبلغت قيمة ت (0,382-) وقيمة الدلالة الإحصائية (0,705) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول بعدم وجود فروق بين العينتين التجريبية والضابطة على مستوى البعد الجسمي.

-**بالنسبة للمجموع الكلي للأبعاد:** فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (15,50) والانحراف المعياري (1,141)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (15,69) والانحراف المعياري (1,302)، وبلغت قيمة ت (0,390-) وقيمة الدلالة الإحصائية (0,699) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول بعدم وجود فروق بين العينتين التجريبية والضابطة على مستوى المجموع الكلي للأبعاد.

ومنه يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي.

VII –1–2–عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها : والتي تنص على انه : توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ولمعالجة نتائج الفرضية تم الاعتماد على اختبار (ت) T.test لدراسة الفروق في القياس القبلي والبعدي في درجات المجموعة التجريبية (مجموعتين مرتبطتين) والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول VII .2 يوضح الفروق في القياس القبلي والبعدي في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات

المتغير مفهوم الذات	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الكلي	الانحراف المعياري	الانحراف الكلي	قيمة t	الدلالة الإحصائية
البعد الاجتماعي	القبلي	16	4,06	-5,625	0,854	1,500	-15,000	0,000
	البعدي	16	9,69		1,250			
البعد النفسي	القبلي	16	3,19	-4,188	0,403	0,834	-20,080	0,000
	البعدي	16	7,38		0,719			
البعد العقلي	القبلي	16	4,00	-4,750	0,816	1,125	-16,882	0,000
	البعدي	16	8,75		0,931			
البعد الجسمي	القبلي	16	4,25	-2,938	0,447	1,237	-9,502	0,000
	البعدي	16	7,19		1,109			
المجموع الكلي	القبلي	16	15,50	-17,063	1,414	2,323	-29,381	0,000
	البعدي	16	32,56		2,476			

من خلال الجدول رقم (**VII .2**) اعلاه يتضح ما يلي:

–بالنسبة للبعد الاجتماعي: فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق القبلي والبعدي (5,625-) والانحراف المعياري كذلك (1,500)، وبلغت قيمة ت (15,000-) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى البعد الاجتماعي.

-**بالنسبة للبعد النفسي** فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق القبلي والبعدي (5,625-) والانحراف المعياري (1,500)، وبلغت قيمة ت (-20,080) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى البعد النفسي.

-**-بالنسبة للبعد العقلي**: فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق القبلي والبعدي (4,750-) والانحراف المعياري (1,125)، وبلغت قيمة ت (-16,882) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى البعد العقلي.

-**بالنسبة للبعد الجسمي**: فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق القبلي والبعدي (2,938-) والانحراف المعياري (1,237)، وبلغت قيمة ت (-9,502) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى البعد الجسمي.

-**بالنسبة للمجموع الكلي للأبعاد**: فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق القبلي والبعدي (17,063-) والانحراف المعياري (2,323)، وبلغت قيمة ت (29,381-) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى المجموع الكلي للأبعاد.

وبما انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، فلابد من تزويد القارئ ليس فقط بالمعلومات عن الدلالة الإحصائية بل أيضا بمعلومات أخرى كافية من اجل قياس حجم الأثر الملحوظ للمعالجة الإحصائية، لذلك لم نكتفي عند هذا الحد بل قمنا بقياس حجم تأثير البرنامج الارشادي المطبق على المجموعة التجريبية من خلال حساب مربع ايتا n^2 من خلال المعادلة التالية: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

والجدول الموالي يوضح حجم التأثير لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير (دليل، 2017، ص.260)

الجدول VII .3 يوضح حجم تأثير مربع ايتا

	قيمة مربع ايتا n^2	حجم التأثير
1	0,03-0,01	صغير
2	0,12-0,05	متوسط
3	0,22-0,13	كبير
4	0,25-0,23	كبير جدا
5	0,39 فأكثر	ضخم

سنحاول من خلال الجدول الموالي عرض نتائج حجم تأثير مربع ايتا:

الجدول VII .4 يوضح حجم تأثير مربع ايتا على افراد المجموعة التجريبية

المتغير	t^2	درجة الحرية df	مربع ايتا n^2	حجم التأثير
البعد الاجتماعي	31,64	15	0.67	ضخم
البعد النفسي	14,06	15	0,48	ضخم
البعد العقلي	22,56	15	0.60	ضخم
البعد الجسمي	8,63	15	0.36	كبير جدا
المجموع الكلي	863,42	15	0,98	ضخم

نلاحظ من خلال الجدول رقم (**VII .4**) الموضح أعلاه حجم أثر البرنامج الارشادي موضح كما يلي:

-**بالنسبة للبعد الاجتماعي**: نلاحظ هنا ان قيمة t^2 بلغت (31,64) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا n^2 (0.67) وهو يمثل تأثير ضخم للبرنامج الارشادي في هذا البعد الاجتماعي.

-**بالنسبة للبعد النفسي**: نلاحظ هنا ان قيمة t^2 بلغت (14,06) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا n^2 (0,48) وهو يمثل تأثير ضخم للبرنامج الارشادي في هذا البعد النفسي.

-**بالنسبة للبعد العقلي**: نلاحظ هنا ان قيمة t^2 بلغت (22,56) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا n^2 (0.60) وهو يمثل تأثير ضخم للبرنامج الارشادي في هذا البعد العقلي.

بالنسبة للبعد الجسمي: نلاحظ هنا ان قيمة t^2 بلغت (8,63) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا n^2 (0.36) وهو يمثل تأثير كبير جدا للبرنامج الارشادي في هذا البعد الجسمي.

-**بالنسبة للمجموع الكلي للأبعاد**: نلاحظ هنا ان قيمة t^2 بلغت (863,42) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا n^2 (0,98) وهو يمثل تأثير ضخم للبرنامج الارشادي على مستوى المجموع الكلي للأبعاد.

ومن خلال هذه النتائج الموضحة من خلال الابعاد الخاصة على مقياس مفهوم الذات يتضح لنا الحجم الكبير والضخم لتأثير البرنامج الارشادي في كل الابعاد على مقياس مفهوم الذات ومنه نقبل الفرضية التي **تقول: توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.**

VII –1–3–عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها: والتي تنص على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ولمعالجة نتائج الفرضية تم الاعتماد على اختبار (ت) T.test لدراسة الفروق في القياس البعدي بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (مجموعتين مستقلتين) النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول **VII** .**5** يوضح الفروق في القياس البعدي بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة

المتغير مفهوم الذات	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الاحصائية
البعد الاجتماعي	التجريبية	16	9,69	1,250	17,298	0,000
	الضابطة	16	3,69	0,602		
البعد النفسي	التجريبية	16	7,38	0,719	20,325	0,000
	الضابطة	16	3,19	0,403		
البعد العقلي	التجريبية	16	8,75	0,931	18,656	0,000
	الضابطة	16	4,13	0,342		
البعد الجسمي	التجريبية	16	7,19	1,109	9,007	0,000
	الضابطة	16	4,44	0,512		
المجموع الكلي	التجريبية	16	33,00	2,503	25,949	0,000
	الضابطة	16	15,44	1,031		

من خلال الجدول (**5**. **VII**) أعلاه يتضح ما يلي:

-بالنسبة للبعد الاجتماعي: فقد بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية (9,69) والانحراف المعياري (1,250)، بينما بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (3,69) والانحراف المعياري (0,602) وبلغت قيمة ت (17,298) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق بين العينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى البعد الاجتماعي.

-**بالنسبة للبعد النفسي** فقد بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية (7,38) والانحراف المعياري (0,719)، بينما بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (3,19) والانحراف المعياري (0,403) وبلغت قيمة ت (20,325) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق بين العينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى البعد النفسي.

-**–بالنسبة للبعد العقلي:** فقد بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية (8,75) والانحراف المعياري (0,931)، بينما بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (4,13) والانحراف المعياري (0,342) وبلغت قيمة ت (18,656) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق بين العينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى البعد العقلي.

-**بالنسبة للبعد الجسمي:** فقد بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية (7,19) والانحراف المعياري (1,109)، بينما بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (4,44) والانحراف المعياري (0,512) وبلغت قيمة ت (9,007) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق بين العينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى البعد الجسمي.

-**بالنسبة للمجموع الكلي للأبعاد:** فقد بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية (33,00) والانحراف المعياري (2,503)، بينما بلغ المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (15,44) والانحراف المعياري (1,031) وبلغت قيمة ت (9,007) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهنا يمكن القول ان هناك فروق بين العينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى المجموع الكلي للأبعاد

وبما أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي فإننا نقيس حجم الأثر البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية، وذلك من خلال معامل حجم الأثر مربع ايتا، للوقوف على حجم الأثر والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول VII .6 يبين حجم تأثير البرنامج الارشادي حسب معامل التأثير ايتا على المجموعة التجريبية

المتغير	المجموعات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا	معامل الاثر
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	288,000	288,000	299,221	0,000	0,909	ضخم
	داخل المجموعات	28,875	0,962				
البعد	بين	140,281	140,281	413,098	0,000	0,932	ضخم

النفسي	المجموعات						
	داخل المجموعات	10,188	0,340				
البعد العقلي	بين المجموعات	171,125	171,125	348,051	0,000	0,921	ضخم
	داخل المجموعات	14,750	0,492				
البعد الجسمي	بين المجموعات	60,500	60,500	81,117	0,000	0,730	ضخم
	داخل المجموعات	22,375	0,746				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (**VII .6**) المبين اعلاه حجم أثر البرنامج الارشادي موضح كما يلي:

-**بالنسبة للبعد الاجتماعي**: نلاحظ هنا ان قيمة ف بلغت (299,221) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا (0,909) وهو يمثل تأثير ضخم للبرنامج الارشادي في هذا البعد الاجتماعي.

-**بالنسبة للبعد النفسي**: نلاحظ هنا ان قيمة ف بلغت (413,098) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا (0,932) وهو يمثل تأثير ضخم للبرنامج الارشادي في هذا البعد النفسي.

-**بالنسبة للبعد العقلي**: نلاحظ هنا ان قيمة ف بلغت (348,051) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا (0,921) وهو يمثل تأثير ضخم للبرنامج الارشادي في هذا البعد العقلي.

بالنسبة للبعد الجسمي: نلاحظ هنا ان قيمة ف بلغت (81,117) بينما بلغت قيمة حجم أثر معامل مربع ايتا (0,730) وهو يمثل تأثير ضخم للبرنامج الارشادي في هذا البعد الجسمي.

ومن خلال هذه النتائج الموضحة من خلال الابعاد الخاصة على مقياس مفهوم الذات يتضح لنا الحجم الضخم لتأثير البرنامج الارشادي في كل الابعاد ومنه نقبل الفرضية التي تقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

VII –1–4–عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها : والتي تنص على أنه :

توجد فروق ذات دلالة احصائيا في متوسطات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي. ولمعالجة نتائج الفرضية تم الاعتماد على اختبار (ت) T.test لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول VII .7 يوضح الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي

المتغير مفهوم الذات	المجموعة الضابطة	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الكلي	الانحراف المعياري	الانحراف الكلي	قيمة t	قيمة الدلالة الاحصائية
البعد الاجتماعي	القبلي	16	4,00	0,313	0,894	0,602	2,076	0,055
	البعدي	16	3,69		0,602			
البعد النفسي	القبلي	16	3,13	- 0,063	0,342	0,250	- 1,000	0,333
	البعدي	16	3,19		0,403			
البعد العقلي	القبلي	16	4,25	0,125	0,577	0,342	1,464	0,164
	البعدي	16	4,13		0,342			
البعد الجسمي	القبلي	16	4,31	- 0,125	0,479	0,342	- 1,464	0,164
	البعدي	16	4,44		0,512			
المجموع الكلي	القبلي	16	15,81	0,375	1,223	0,719	2,087	0,054
	البعدي	16	15,44		1,031			

من خلال الجدول رقم (**VII .7**) المبين أعلاه يتضح ما يلي:

–بالنسبة للبعد الاجتماعي: فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة من خلال التطبيق القبلي والبعدي (0,313) والانحراف المعياري كذلك (0,602)، وبلغت قيمة ت (2,076) وقيمة الدلالة (0,055) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05،

وهنا يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي على مستوى البعد الاجتماعي.

-**بالنسبة للبعد النفسي** فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة من خلال التطبيق القبلي والبعدي (0,063-) والانحراف المعياري كذلك (0,250)، وبلغت قيمة ت (1,000-) وقيمة الدلالة (0,333) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي على مستوى البعد النفسي.

-**-بالنسبة للبعد العقلي**: فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة من خلال التطبيق القبلي والبعدي (0,125) والانحراف المعياري كذلك (0,342)، وبلغت قيمة ت (1,464) وقيمة الدلالة (0,164) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي على مستوى البعد العقلي.

-**بالنسبة للبعد الجسمي**: فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة من خلال التطبيق القبلي والبعدي (0,125-) والانحراف المعياري كذلك (0,342)، وبلغت قيمة ت (1,464-) وقيمة الدلالة (0,164) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي على مستوى البعد العقلي على مستوى البعد الجسمي.

-**بالنسبة للمجموع الكلي للأبعاد** فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة من خلال التطبيق القبلي والبعدي (0,375) والانحراف المعياري كذلك (0,719)، وبلغت قيمة ت (2,087) وقيمة الدلالة (0,054) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي على مستوى البعد العقلي على مستوى المجموع الكلي للأبعاد.

ومنه يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة احصائيا في متوسطات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي.

VII –1–5–عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة وتحليلها : والتي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي. ولمعالجة نتائج الفرضية تم الاعتماد على اختبار (ت) T.test لدراسة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية نفسها (مجموعتين مرتبطتين) والنتائج موضحة في الجدول التالي

الجدول VII .8 يوضح الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

المتغير مفهوم الذات	المجموعة التجريبية	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الكلي	الانحراف المعياري	الانحراف الكلي	قيمة t	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	البعدي	16	9,69	-0,188	1,250	0,750	1,000	0,333	غير دال
	التتبعي	16	9,88		1,455				
البعد النفسي	البعدي	16	6,94	-0,125	0,845	0,806	-0,620	0,544	غير دال
	التتبعي	16	7,06		0,929				
البعد العقلي	البعدي	16	8,75	0,000	0,931	0,894	0,000	1,000	غير دال
	التتبعي	16	8,75		1,065				
البعد الجسمي	البعدي	16	7,19	0,000	1,109	1,033	0,000	1,000	غير دال
	التتبعي	16	7,19		0,911				
المجموع الكلي	البعدي	16	32,56	-0,313	2,476	0,602	-2,076	0,055	غير دال
	التتبعي	16	32,88		2,655				

من خلال الجدول رقم (**VII .8**) اعلاه يتضح ما يلي:

–بالنسبة للبعد الاجتماعي: فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق البعدي والتتبعي (0,188-) والانحراف المعياري كذلك (0,750)، وبلغت

قيمة ت (1,000) وقيمة الدلالة (0,333) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول ان هناك لا توجد فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين على مستوى البعد الاجتماعي.

-**بالنسبة للبعد النفسي** فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق البعدي والتتبعي (0,125-) والانحراف المعياري كذلك (0,806)، وبلغت قيمة ت (0,620-) وقيمة الدلالة (0,544) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول ان هناك لا توجد فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين على مستوى البعد النفسي.

-**-بالنسبة للبعد العقلي:** فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق البعدي والتتبعي (0,000) والانحراف المعياري كذلك (0,894)، وبلغت قيمة ت (0,000) وقيمة الدلالة (1,000) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول ان هناك لا توجد فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين على مستوى البعد العقلي.

-**بالنسبة للبعد الجسمي:** فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق البعدي والتتبعي (0,000) والانحراف المعياري كذلك (1,033)، وبلغت قيمة ت (0,000) وقيمة الدلالة (1,000) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول ان هناك لا توجد فروق في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين على مستوى البعد الجسمي.

-**بالنسبة للمجموع الكلي للأبعاد:** فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق البعدي والتتبعي (0,313-) والانحراف المعياري كذلك (0,602)، وبلغت قيمة ت (2,076-) وقيمة الدلالة (0,055) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة

0,05، وهنا يمكن القول ان هناك لا توجد فروق في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين على مستوى المجموع الكلي للأبعاد.

وهنا يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي.

VII –2–مناقشة وتفسير النتائج: لقد نصت الفرضية الأساسية لهذه الدراسة على انه للبرنامج الارشادي فعالية في تحسين مستوى ابعاد مفهوم الذات (البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الجسمي) لدى تلاميذ الأسر المفككة، وقد وضعنا عدة فرضيات جزئية فرعية وتم عرض نتائج كل فرضية سابقا من خلال هذا الفصل وهذا للتحقق من صدق هذه الفرضية، وفيما يلي سنناقش نتائج الفرضيات:

VII –2–1–مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية الفرعية :

VII –2–1–1–مناقشة الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج الارشادي.

بعد المعالجة الإحصائية المبينة في الجدول رقم (**VII .1**) أثبتنا صحة هذه الفرضية وهذا ما يخدم دراستنا اذ اننا ضبطنا اهم متغير من متغيرات البحث حيث نجد انه قبل تطبيق البرنامج حاولنا القيام بالضبط الاولي للمتغيرات الأساسية للبحث والتي قد تؤثر على سير البرنامج الارشادي من السن والذكاء، وكذا مستوى مفهوم الذات، ففي متغير السن كان السن يتراوح بين 09 و12 سنة سواء في المجموعة التجريبية او المجموعة الضابطة، وقد أثبتنا ذلك احصائيا من خلال تجانس العينة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين فيما يخص هذا المتغير. أما بالنسبة لمتغير الذكاء الذي كان عاملا أساسيا في التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة فقد كان يتراوح بين 105 الى 95 درجة في المجموعة التجريبية و107 الى 94 درجة في المجموعة الضابطة وقد كان المتوسط الحسابي للعينتين جد متقارب، كما كانت قيمة "ت" غير دالة، وهذا يعني ان افراد العينتين التجريبية والضابطة متجانسون

فيما يخص نسبة الذكاء وهذا حتى لا يؤثر على فعالية وسير جلسات البرنامج الارشادي المطبق.

اما فيما يخص المتغير الأساسي وهو مفهوم الذات بأبعاده (الاجتماعي، النفسي، العقلي، الجسمي) فقد حاولنا أيضا ضبطه في كلا العينين لدى هؤلاء الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة سواء كان هذا التفكك (طلاق، وفاة، هجر، طفولة مسعفة) فقلد وجدنا احصائيا من خلال الجدول السابق الموضح أعلاه انه في البعد الاجتماعي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، فقد حاولنا قبل تطبيق البرنامج الارشادي ولتكون له فعالية جيدة ان نجانس بين افراد العينتين في هذا البعد الاجتماعي، وهذا ما وجدناه أيضا في البعد النفسي حيث بلغت قيمة ت 0,000 بينما مستوى الدلالة فقد بلغ 1,000 وهو بالتالي غير دال أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، ونجد أيضا ذلك في البعد العقلي حيث بلغت قيمة ت

-1,000 بينما بلغت قيمة الدلالة0,325 وهو بالتالي غير دال أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، اما بالنسبة للبعد الأخير من مفهوم الذات الا وهو البعد الجسمي فقد بلغت قيمة ت -0,382 بينما بلغت قيمة الدلالة 0,705 وهو بالتالي غير دال أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

اذن من خلال ما سبق نجد ان هؤلاء الأطفال المتمدرسون البالغين من العمر من 09 الى غاية 12 سنة والذين يتمدرسون بالصفوف التالية (3، 4، 5 ابتدائي) ويتمتعون بذكاء متوسط وبتناسب في درجات مفهوم الذات بأبعاده (الاجتماعي، النفسي، العقلي، الجسمي) يتمتعون بنفس الصفات في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا ما تتطلبه الدراسة حتى يتم السير في الشروط التي يتطلبها البرنامج الارشادي حيث اننا لم نجد فروق ذات ذلالة إحصائية على مستوى ابعاد مفهوم الذات، وتجدر الإشارة هنا اننا تطرقنا الى هذه الفرضية بالتحديد وفي الأول من اجل تجنب أي خلل او تطور في النمو لدى افراد العينة قبل تطبيق البرنامج الارشادي، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الجزئية الأولى القائلة: **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج الارشادي.**

VII –2–1–2–مناقشة الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على: انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح التطبيق البعدي.

مما سبق وبعد عرض التحليل الاحصائي من خلال الجدول رقم (**VII .2**) وجدنا انه بالنسبة للبعد الأول الخاص بأبعاد مفهوم الذات الا وهو البعد الاجتماعي ان قيمة ت كانت دالة عند مستوى الدلالة 0,000 مما يدل على ان جلسات البرنامج الارشادي قد استفاد منها افراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الارشادي مقارنة بأفراد المجموعة نفسها قبل تطبيق البرنامج الارشادي ويرجع هذا الى التقنيات والنشاطات المستخدمة في وكذا الواجبات المنزلية من اجل تعزيز الجوانب الإيجابية بالإضافة الى بعض الجلسات التي كانت قبل تطبيق البرنامج الارشادي وخلاله مع الاولياء من اجل المساعدة الفعلية على تحسين مستوى مفهوم الذات لدى أبنائهم.

وفي ذات الشأن من بين الجلسات التي عملت على تحسين هذا البعد الاجتماعي من مفهوم الذات الجلسة رقم (10-14-15) حيث تم فيها تنمية فعالية هذا الطفل مع الجماعة، يتعلم الأخذ والعطاء مع الزملاء، يتعلم الانسجام مع الزملاء، إكساب الطفل مهارات حل المشكلات والتأقلم والتكيف معها وغيرها من المهارات من بينها مهارة التواصل الجيد و مهارة تحديد الأهداف والتعبير عن المشاعر السلبية بطريقة إيجابية وغيرها من ويمكن الاطلاع عليها أكثر بالعودة الى (الفصل الخامس) وما لمحناه من خلال هذه الجلسات هو ان هؤلاء الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة كانوا يعانون من احباط نتيجة لكونهم بدون اب او ام وكونهم ينتمون الى طفولة مسعفة أي مجهولي الهوية وكيفية معاملة الاخرين لهم او ما مروا به من ضغوطات نتيجة الطلاق او الوفاة او هجر احد الاولياء جعلهم يدخلون في دوامة من الحزن الإحباط وفجر عدوانية كبيرة اتجاه بعضهم البعض وهذا ما لمحناه خلال الجلسات قبل تطبيق البرنامج الارشادي.

اما الجلسات التي عملت على تحسين البعد النفسي (5،6،8،9) والتي عملنا من خلالها على نعمل على التعرف على ماهية المشاعر الإيجابية والسلبية من (الحزن، الغضب، السعادة، الفرح...)، والتعرف على أهمية العبير عن هذه المشاعر بطريقة إيجابية عن طريق

التدرب عليها عن طريق تقنيات وفنيات متعددة باستخدام وسائل من خلال هذه الجلسات ومن بين هذه الفنيات سرد القصة، التمثيل المسرحي ، المحاضرة، وتقنيات الاسترخاء وما لمحناه هو التدرب التدريجي على التنفيس الانفعالي عن المشاعر السلبية لكن بطريقة إيجابية عن طريق الأمثلة الموضحة سواء في سرد القصة او التمثيل المسرحي عن طريق الحركات او الايماءات الممثلة ويمكن الاطلاع على اكثر التفاصيل بالعودة الى (الفصل الخامس)

اما الجلسات التي عملت على تحسين البعد العقلي هي (7،10،11،12،13) عن طريق تقنيات متعددة يتعلم الطفل من خلالها تعلم مهارات حل المشكلات، تنمية التفكير الإبداعي، التخطيط للأهداف لكي نصل اليها... وغيرها من المهارات التي كنا نريد ان يتدرب عليها هؤلاء الأطفال وهذا باستخدام فنيات من بينها أسلوب اللعب، الموسيقى، سرد القصة وغيرها من المهارات التي يمكن الاطلاع عليها بالعودة الى (الفصل الخامس) وما لمحناه من خلال هذه الجلسات هو استمتاع الأطفال خاصة وانه تخللت هذه الأخيرة موسيقى والعاب ترفيهية هادفة ما ترك انطباع جيد عند معظم الأطفال وكان التدرب سريعا من خلال الألعاب الهادفة.

اما الجلسات التي عملت على تحسين البعد الجسمي الا وهي الجلسات (2،3،4) والتي ركزنا فيها على ان يتعرف الطفل فيها عن بعض القدرات الجسمية التي يمتلكها، تقبل الطفل لجسمه كيفما كان، إكساب وتنمية الطفل مفهوم ذات جسمي إيجابي، مساعدة الأطفال على إدراك أنه لا يوجد جسد مثالي، التدريب على عملية التنفس الجيد والاسترخاء للتقليل من الشحنات السلبية والتوتر وغيرها من المهارات وكان استخدام بعض الفنيات واجبا هنا عن طريق استخدام المرآة واللعب عن طريق القفز بأكياس بلاستيكية والتسابق نحو نقطة الوصول مما ترك جوا رائعا للتنافس واكتشاف القدرات الجسدية لبعضهم البعض الذي تخلله ضحكات وفرح كبير بين افراد المجموعة.

وما أضاف للجلسات فعالية أكثر هو إضافة فنية الواجبات المنزلية بين الفينة والأخرى وكذا جلسات الاسترخاء وقد حاولنا ضمان تنوع الأساليب والفنيات لتوفير بيئة مناسبة للتعلم وربط ما تم تعلمه من خلال التدريب المتكرر المرتبط بالمتعة والترفيه والفائدة المرجوة.

والهدف الأسمى من خلال هذه الجلسات الارشادية التي كان ينتهي معظمها بالواجبات المنزلية والاسترخاء لتهدئة الاعصاب ليتم نقل ما تم تعلمه من مهارات الى حياتهم بشكل إيجابي، كما ان هذا الطفل الذي ينتمي الى اسر مفككة عندما يمتلك هذه المهارات تجعله يتكيف وأكثر قدرة على التعامل مع مختلف المواقف والضغوطات المختلفة بزيادة الوعي لمفهومه لذاته وهذا يخفف من شعوره بالإحباط والقلق والشعور بالكآبة.

كما ان هذه النتائج جاءت متفقة مع نتائج دراسة الهنائي (2013)، سليمان(2000)، ودراسة ماضي(2016)

لقد كان الهدف الأساسي من هذا البرنامج هو تحسين مستوى المدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات للوصول إلى تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها وهذا ما يسمى بتكوين مفهوم ذات إيجابي، اي تشكيل السمات الأساسية للشخصية لدى هؤلاء الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مفككة وفي ظل التحديات الكبيرة التي يمرون بها وهذا ما تم الوصول اليه من خلال هذه الفرضية ومن خلال تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية من خلال التطبيق القبلي والبعدي.

كما يمكن تفسير فاعلية هذا البرنامج الارشادي الى تنوع الفنيات ما كان له دور فاعل في تشكيل السلوكيات المرغوبة كما اننا عمدنا الى تكوين الركن الأساسي هنا للشخصية الا وهو مفهوم الذات والى تحسينه وتقويته فقوة الذات توصف بانها تكامل لأبعاد الشخصية ككل لكي يصبح للطفل قوة إيجابية كبيرة للنمو المشبع للذات وهذا ما توفر للمجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية الثانية وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الجزئية الثانية القائلة: **توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح التطبيق البعدي.**

VII –2–1–3–مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على: انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال التحليل الاحصائي المبين في الجدول رقم (**VII .5**) تبين انه من خلال البعد الأول وهو البعد الاجتماعي ان قيمة ت بلغت (17,298) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وكذلك بالنسبة للبعد الثاني وهو البعد النفسي بلغت قيمة ت (20,325) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، والبعد الثالث وهو البعد العقلي بلغت قيمة ت (18,656) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، اما بالنسبة للبعد الأخير من ابعاد مفهوم الذات الا وهو البعد الجسمي فقد بلغت قيمة ت (9,007) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,000، وهذا ما يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي، أي ان افراد المجموعة التجريبية قد استفادوا كثيرا من جلسات البرنامج الارشادي المطبق عليهم من خلال تحسين واضح في مفهوم ذواتهم من خلال ابعاد مفهوم الذات المدروسة في برنامجنا مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم البرنامج الارشادي، ويرجع هذا الى تنوع الفنيات والتقنيات المستخدمة وكذا تنوع في الوسائل المستخدمة التي لم نذخر جهدا فيها، المهم هو الوصول الى الهدف المنشود وهو تحسين مستوى مفهوم الذات.

ما أضاف للجلسات رونقا وجمالا هو إضافة الموسيقى والتعبير عن طريق حركات متنوعة واستخدام الرسومات بين الفينة والاخرى وكذا استخدام مربي مختص في عملية الرسم الجماعي الذي كانت اضافته عنصرا مهما في الجلسة رقم (8) التي كانت تحوي تكوين اتجاهات سليمة نحو الذات.

كما ان استخدام جهاز DATACHO الذي اعتمدناه في بعض الجلسات أضاف توضيحات مصورة اكثر، قدمت تصورات وشروحات مقتصرة عما كان سيقدم يدويا او عن طريق الكلام المباشر معهم، فإضافة صور واشعارات عن طريق العرض المصور ساعد الكثير من الأطفال على الفهم السريع للمحتوى المقدم، هذا من جهة ومن جهة أخرى تنوع وسائل الرسم من أقلام خشبية وأخرى مائية زاد في التنفيس و التعبير الانفعالي لهم، كما ان استخدام التعزيزات الإيجابية سواء كانت لفظية او ملموسة كان لها طابع كبير في رفع قيمة الذات لديهم فالكل كان يسعى الى ذلك التعزيز ولوكان بالتربيت على الكتف او كلمات

مهما كانت بسيطة لكن كان لها وقع كبير على نفسيتهم مثل كلمات (ممتاز، برافو، احسنت، انت قوى وشجاع.....)

استخدام تقنية العصف الذهني ساعدت كثيرا في تنمية البعد العقلي من تنمية مفهوم الذات، بحيث الكل كان يعبر عما يخطر بعقله وكان يسجل امام الطفل في السبورة مما يوحي له انه أعطيت قيمة لفكرته بتسجيلها ومما يعطيه دافعا كبر على الابداع وإعطاء أفكار أخرى أكثر إيجابية، إضافة الى ذلك استخدام المرآة في تحسين البعد الجسمي كان له تأثير كبير على نفسية الأطفال من خلال تحدث الطفل مع نفسه ورؤية جوانب القوة لديه التي يجب علينا كأخصائيين نفسيين اظهاره له عن طريق الإيحاء الإيجابي وتكرار المفردات و العبارات الإيجابية عن نفسه وبالخصوص عن الجانب الجسمي الذي صراحة من وجهة نظرنا نرى فيه مرآة الطفل عن نفسه امام الاخرين، فكلما رأى الطفل نفسه جميلا من الخارج واقتناعه بذلك من خلال التدرب في الجلسات الارشادية كلما رأى نفسه جميلا من الداخل.

نذكر في ذات الشأن تقنية الضغط على الازرار او الضغط على الجرس عن طريق الجلوس على اريكة مزينة للتعبير عن بعض الأفكار السلبية التي قد تختلج الطفل وهنا كان التعبير كبير خاصة من الأطفال الذين ينتمون الى اسر تفككت بفعل الطلاق حيث اختلجت الأطفال أفكار حزينة عبر في الطفل عن بعض مكنوناته خاصة حول الاب مثلا الذي تخلى عن الاسرة مباشرة بعد الطلاق و لم يصبح يسأل عن احواله وهنا يضغط الطفل على الجرس كإشارة تنبيهية لتغير تلك الأفكار السلبية او الحزينة وهنا كانت إضافة في بعض الجلسات تقنية فرقعة البالونات التي تحوي على أفكار وشحنات سلبية كلها من شانها تغيير أفكار الطفل وكذا تساعد على التنفيس الانفعالي، وغيرها من التقنيات والفنيات المستخدمة في الجلسات التي استفاد من كثيرا افراد المجموعة التجريبية في تحسين مستوى مفهوم الذات بأبعاده المدروسة (البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الجسمي) وكان الهدف الأساسي هنا هو تعلم وتدرب الأطفال على مهارات وسلوكيات إيجابية وبناء الالفة والتقبل بين الأطفال باستخدام مختلف التعزيزات الإيجابية وفر هذا بيئة جيدة مكنت افراد المجموعة التجريبية الارشادية من التفاعل الإيجابي، كما ان تطبيق جلسات البرنامج في قاعات مخصصة واحيانا خارج القاعات خاصة في تقنية التشجير وكل واحد من الأطفال كتب امه

على الشجرة المزروعة اعطى قيمة معنوية جيدة للذات عند الطفل، كما ان التنوع الاجتماعي في المجموعة التجريبية اعطى دافعا للتنافس الجيد بين الأطفال.

ان استخدام الألعاب التربوية الهادفة كان لها أثر بالغ في نفسية الأطفال حيث شد افراد المجموعة وحماسهم أكثر للجلسات الارشادية القادمة فقد تحقق العلاج النفسي من خلال اللعب الهادف الذي يدخل فيه عنصر الترفيه والتسلية من جهة ومن جهة أخرى عنصر التدرب على سلوكيات ومهارات هادفة بالإضافة الى أسلوب الدعم النفسي للأطفال الذي كان يتخلل الجلسات وتقديم مقابلات مع الاولياء من اجل المساعدة على ترسيخ بعض المهارات المكتسبة وهذا ما حرصنا عليه أكثر من خلال البرنامج الارشادي المطبق.

ان ملامستنا الحقيقة لعواطف هؤلاء الأطفال جعلتنا نتعاطف معهم أكثر ومساعدتهم في تخطي بعض الازمات النفسية خاصة تقنية الكرسي الساخن الذي افاض الكثير من الحبر من مكنونات هؤلاء الأطفال، فكلما كان التفريغ إيجابيا لتلك العواطف واستبدالها بأفكار ومهارات إيجابية كلما ساهم ذلك في تحسين وتعزيز مفهوم ذات إيجابي وتقبل لذواتهم وهذا ما ينعكس في تعاملهم مع الاخرين بكل احترام وتعاطف.

وفي قياس حجم أثر البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية، وذلك من خلال معامل حجم الأثر مربع ايتا، وجدنا ان المعامل كان ضخما في شتى ابعاد مفهوم الذات، حيث بلغ في البعد الاجتماعي (0,909)، وفي البعد النفسي بلغ (0,932)، وفي البعد العقلي بلغ (0,921)، اما البعد الجسمي فقد بلغ (0,730) وهو ما يشير الى معاملات ضخمة تبين ان البرنامج الارشادي اظهر تحسنا وفارقا كبيرا في مستوى مفهوم الذات وهذا راجع لان البرنامج قد سخر فيه كل ما من شانه ان يعمل على تحسين وضعية هؤلاء الأطفال من اجل تقبل ذواتهم من خلال العديد من الفنيات المتنوعة و كذا الأنشطة باستخدام وسائل ترقى لذلك.

وقد جاءت النتيجة التي تحصلنا عليها من خلال هذا البرنامج الارشادي متوافقة مع نتائج كل من دراسة ويلسون (2004)، ودراسة العاسمي (2011)، ودراسة صولة (2018).

ان تلبية الحاجات النفسية الأساسية لهذا الطفل، عن طريق تحسين فكرة الطفل عن ذاته الجسمية أو عن شكله وهيئته وحدوث تغييرات على هذا البعد من شأنه أن يؤدي إلى

تغيير أساسي في مفهوم الطفل عن ذاته الجسمية الجديدة وهذا ما لاحظناه من خلال التحليل الاحصائي المقدم سابقا، إضافة إلى ذلك تحسين تفاعله الاجتماعي وذلك عن طريق وضع الطفل في سلسلة من الأدوار الاجتماعية المختلفة ليتعلم التوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور الخاص به من شانه تحسين الذات الاجتماعية، كما ان تمكينه من تعديل الأفكار والمشاعر السلبية إلى أفكار ومشاعر بديلة أكثر إيجابية والقدرة على التخطيط للأهداف في الحياة والسعي لتحقيقها من شانه تحسين مفهوم الذات النفسية وكذا العقلية لديه.

ومن خلال ما تم ذكره سابقا فإننا نقبل الفرضية الجزئية الثالثة القائلة: **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.**

VII –2–1–4–مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي.

حيث من خلال التحليل الاحصائي المبين في الجدول رقم (**VII .7**) التي اشارت فيه كل القيم انها غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05 في كل ابعاد مقياس مفهوم الذات (البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الجسمي) مما يبن ان افراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا لأساسيات البرنامج الارشادي لم تتغير درجاتهم على مستوى مقياس مفهوم الذات المطبق عليهم قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعدها.

وقد يطرح القارئ او الباحث لماذا تم التطرق لهذه الفرضية، وقد تطرقنا لها حتى نتفادى أي تغيير في النمو الفطري الذي قد يحدث لهؤلاء الأطفال حتى وان لم يطبق عليهم البرنامج الارشادي، لأنه توجد بعض التغيرات التي قد تطرأ على الطفل مهما كان سنه تعزى للنمو والتطور الفطري او أي احتكاك مع افراد المجموعة التجريبية من قريب او بعيد قد ينقل لهم بعض التدريبات او المهارات المكتسبة خلال جلسات البرنامج الارشادي، وحتى نتفادى

ذلك ولنبين ان فعالية البرنامج الارشادي لا تنقل نظريا بل يجب ان تتعلم عن طريق اهداف مسطرة وامكانيات مسخرة ومجهودات وكفاءة لابد ان تتوفر على من يمارس هذا البرنامج حتى نصل الى الهدف المنشود الا وهو تحسين مستوى مفهوم الذات بأبعاده الأربعة المدروسة في بحثنا هذا.

ان هؤلاء الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة سواء كانت هذه الاسرة (طلاق، وفاة، هجر، طفل مسعف) تظهر لديهم فروقات في تطور مفهوم الذات مقارنة بالأطفال الذين ينتمون الى اسر عادية وكذلك بالنسبة لعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات والسلوك العدواني والقلق وغيرها وكذا البناء النفسي فقد اسفرت العديد من النتائج ان مستوى مفهوم الذات لديهم يكون اقل من مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يتمتعون باسر عادية وهذا ما اثبتته كل من دراسة سارة حسين رسول، كريم شريف قرة جتاتي (2006)، و دراسة سميرة كردي (2000)

ان خبرة الحرمان من الوالدين سواء بسبب وفاتهما او الانفصال عنهما لهما نفس الأثر السلبي على شخصية الطفل و صحته النفسية ، حيث ان هذا الانفصال يؤدي الى ظهور العديد من المشكلات السلوكية المتمثلة في الغضب و الحزن و البكاء وعدم الرغبة في اللعب وكلها تدل على احتجاج الطفل اتجاه خبرة الانفصال، كل هذا لاحظناه على هؤلاء الأطفال خاصة الغضب و العدوانية اتجاه بعضهم البعض لأتفه الأسباب، وكانه احباط مدفون قلل من القيمة النفسية لهذا الطفل مما جعله يشعر بالدونية وبالتالي أي سلوك او تصرف اتجاهه حتى ولو لم يكن مقصود يعتبره هذا الطفل إيذاء لنفسه وتقليل من قيمته النفسية (راجع الفصل الثالث).

اما إذا تحدثنا عن الطفل المجهول النسب او الطفل المسعف او أي اسم اخر لأنه تعددت المصطلحات حوله، ولكننا كباحثين لا نحبذ مصطلح الطفل اللقيط لأنه يعطي بعدا نفسيا اخر لهذا الطفل بعذا ذو الم نفسي يشرخ من السمات الأساسية لشخصيته خاصة إذا كان متداولا من طرف المجتمع ويؤثر على بنيته النفسية وبالتالي مفهومه لذاته، هذا فقط من جهة المصطلح لكن إذا ذهبنا الى وجود او عدم وجود ام او بديلها فذلك يؤدي بنا الى شيء اخر وهو الحرمان العاطفي.

إن شعور الطفل بأن الأسرة غير موجودة، يخلق لديه شعورا بعدم الاكتراث، مما يؤدى للعديد من الاضطرابات السلوكية الناتجة عن الشعور بالضياع النفسي والاجتماعي، واصطدامه بالبيئة الاجتماعية –المؤسسة والمدرسة –لإثبات وجوده.

كما اكدت الدراسة التي قامت بها نجوى شعبان خليل(1994) وجود علاقة بين حول مفهوم الذات وعلاقته بالقلق والاكتئاب والخوف لدى هؤلاء الأطفال، كما انهم اقل توافقا من الناحية الشخصية والاجتماعية وهذا ما يتطلب التدخل من اجل إعادة تكييفهم وتقبلهم لذواتهم من خلال خضوعهم لبرامج ارشادية تأهيلية تعمل على إعادة توافقهم النفسي، فالمجموعة الارشادية في الارشاد الجمعي يوفر البيئة المساندة لتحقيق الارشاد النفسي حين تقوم هذه المجموعة بتلبية الحاجات الأساسية لبعضهم البعض وكلما احس هؤلاء الأطفال ان هناك من يتقبلهم ويفهمهم من الاخرين كلما وعوا اكثر بمشاعرهم وزاد اكثر في قدرتهم على حل مشكلاتهم من خلال اكتساب بعض المهارات والتدريبات الخاصة في البرنامج الارشادي. (راجع الفصل الثاني)

وبما اننا أثبتنا احصائيا الفروق عند مستوى الدلالة 0,005 فإننا نقبل الفرضية الجزئية الرابعة القائلة: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي.**

VII –2–1–5–مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين.

حيث من خلال التحليل الاحصائي المبين في الجدول رقم (**VII .8**) وجدنا ان قيمة ت في البعد الاجتماعي من خلال التطبيق البعدي والتتبعي (1,000) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، بينما بلغت قيمة ت في البعد النفسي ت (0,620-) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، ، وفي البعد العقلي بلغت قيمة ت (0,000) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وبالنسبة للبعد الاجتماعي فقد بلغت قيمة ت (0,000) وهي غير دالة كذلك عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا يمكن القول ان هناك لا توجد فروق

في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين على مستوى جميع ابعاد مفهوم الذات.

من خلال هذه التحليلات الإحصائية يتبن لنا ان البرنامج الارشادي له أثر مستمر لمدة شهرين في تحسين مستوى مفهوم الذات لدى افراد المجموعة التجريبية معناها ان أثر البرنامج لم يكن آنيا فقط في تلك الجلسات الارشادية بل مازال مستمرا رغم مرور شهرين من انتهائه وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على الخطوات التي كانت مدروسة بكل جدية بان يكون لكل تقنية ولكل مهارة مكتسبة وقع كبير على نفسية هذا الطفل الذي ينتمي الى شريحة جد مهمة وهي شريحة الاسر المفككة.

ان اعتماد البرنامج على أسس واهداف مسطرة تراعي المرحلة النمائية والخصائص السلوكية والنفسية لهؤلاء الأطفال كله أثر بالإيجاب على تحسين وتنمية مفهومهم لذواتهم (الاجتماعية، النفسية، العقلية، الجسمية) بالإضافة لذلك الحضور اليومي للأطفال والحرص على المتابعة رغم الظروف الوبائية التي كانت تمر بها البلاد من جهة وتنوع التقنيات الارشادية مع استخدام وسائل تفي بالغرض قد ساعد على تحقيق اهداف البرنامج الارشادي العامة والخاصة وقد ساعد في اكساب هؤلاء الأطفال العديد من المهارات التي ساعدتهم في تنمية وتطوير ذواتهم وفي نظرتهم لأنفسهم ولغيرهم فقد كانوا غالبا ما يعبرون عن الكثير من العبارات الدالة على التغيير مثل (لقد أصبحت شخصا اخر) (لا اهتم بما يقال لي من طرف الاخرين) (انا قوي... انا شجاع) كلها عبارات تكررت عند الأطفال خاصة اننا لاحظناها عندما يستاء احدهم من الاخر من قبيل المزاح فيرد احدهم على الاخر بمثل هذه العبارات. لقد طلب منا هؤلاء الأطفال بعد انتهاء البرنامج الارشادي على تمديد البرنامج وزيارتهم خاصة خلال الجلسة الأخيرة حيث تبين انهم استمتعوا أكثر لان الجلسات الارشادية تم عرضها بأسلوب غير ممل والعمل فيه كان مركزا على احداث تغيير في شخصيتهم وفي الركن الأساسي لهذه الشخصية الا وهي تحسين مستوى مفهوم الذات.

اتفقت دراستنا الحالية مع العديد من الدراسات من بينها دراسة ماضي (2016) ودراسة الهنائي(2013). ومن هنا فإننا نقبل الفرضية الجزئية الخامسة القائلة: **لا توجد فروق ذات**

دلالة احصائية في متوسطات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين.

VII -3-مناقشة عامة للنتائج:

لقد صمم هذا البرنامج الارشادي من اجل هدف أسمي يمس جوهر شخصية الفرد وهو مستوى مفهومه لذاته على مستوى البعد الاجتماعي والبعد النفسي والبعد العقلي وكذا البعد الجسمي لشريحة مهمة من المجتمع الا وهي فئة الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة (طلاق، وفاة، هجر، طفل مسعف) وللوصول الى الأسس المخطط لها من طرف هذا البرنامج الارشادي تم ضبط عدة متغيرات منها (الذكاء، السن، مستويات ابعاد مفهوم الذات) وقد توصلت النتائج الى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج الارشادي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي وكل هذا قد اثبت بطريقة إحصائية تدل على تجانس افراد العينة قبل تطبيق البرنامج الارشادي على العينة التجريبية وكذا إعادة تطبيق اختبار مفهوم الذات على افراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم البرنامج الارشادي لتفادي أي تغيرات تعزى للنمو الفطري بعد تطبيق البرنامج.

وبعد تطبيق البرنامج الارشادي توصلنا الى نتائج تعزز وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح التطبيق البعدي وقد حاولنا تعزيز ذلك بقياس حجم أثر البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية، وذلك من خلال معامل حجم الأثر مربع ايتا، وجدنا ان المعامل كان ضخما في شتى ابعاد مفهوم الذات، حيث بلغ في البعد الاجتماعي (0,909)، وفي البعد النفسي بلغ (0,932)، وفي البعد العقلي بلغ (0,921)، اما البعد الجسمي فقد بلغ (0,730) وهو ما يشير الى معاملات ضخمة تبين اثر البرنامج الارشادي وفعاليته في تحسين مستوى مفهوم الذات.

تعود فعالية البرنامج الارشادي الى الاستراتيجيات المتبعة خلال الجلسات الارشادية من تنوع في الفنيات والتقنيات الارشادية والتي تتناسب والفئة العمرية والاضطرابات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال.

الاعتماد على أسلوب اللعب والموسيقى الذي يخلق جوا من المرح والترفيه الهادف كي لا يشعر الأطفال بالملل ويدعو هذا الى تسرب العينة حيث اننا خلال مشوارنا في البرنامج الارشادي لم نعاني من هذه الحالة فالكل كان متشوقا للجلسات القادمة.

كما اننا اعتمدنا على أسلوب الاسترخاء الذي كنا ننهي به كل جلسة ليعطي نوع من الراحة النفسية وتصفية لكل تلك المشاعر الداخلية التي كانت تنتابهم خلال الجلسة الارشادية.

تنوع الفنيات المقدمة من السيكودراما، التدعيم او التعزيز الإيجابي، الرسم، البوح الذاتي، لعب الدور، التغذية الراجعة، فنية تأكيد الذات، الواجبات المنزلية وغيرها يمكن الاطلاع عليها أكثر في (الفصل الخامس) مع تنوع الوسائل المستخدمة كان له دور فاعل في تشكيل وتحسين مستوى مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.

من خلال النتائج المحققة الخاصة بفرضيات البحث نستطيع ان نقول اننا قد أجبنا على الإشكالية الأساسية وقد حققنا الفرضية الأساسية القائلة:

ان البرنامج الارشادي فعالية في تحسين مستوى ابعاد مفهوم الذات (البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الجسمي) لدى تلاميذ الأسر المفككة.

VII -4-الاسهامات العلمية للدراسة والاقتراحات العلمية :

يعتبر مفهوم الذات من الابعاد المهمة في الشخصية، ففكرة الفرد عن ذاته تلعب دورا كبيرا في سلوكه داخل المجتمع، اذن فهو مفهوم مكتسب كما سبق وان ذكرنا وهذا من خلال العلاقات الاجتماعية التي تلعب فيها الاسرة دورا بارزا من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية، كما تلعب المدرسة كذلك دورا بارزا في تفعيل هذا المفهوم خاصة إذا كان هذا الطفل المتمدرس ينتمي الى اسرة مفككة فكيف يدرك نفسه في ظل غياب أحد الوالدين او كلاهما.

من خلال كل هذا جعلنا نحن كباحثين ان نضع هدفا خاصة من خلال عملنا الميداني خلال سنوات ونحن نتعامل مع هذه الشريحة من الاطفال المهمة من المجتمع، التي صراحة وجدنا تهميشا كبيرا لها وعدم الاهتمام بحالتها النفسية، جعلنا دائما نهتم باحتياجاتها المادية فقط ونطرح عليهم سؤالا واحدا خلال الدخول المدرسي وهو:

هل انت يتيم؟ هل انت طفل مسعف؟ هل ابويك مطلقين؟ والهدف من هذه الأسئلة هو امدادهم بمحافظ مدرسية او منحة او كتب مدرسية، لكن ماهي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية؟ ماهي ادراكاتهم ومفهومهم لذواتهم؟ إضافة الى ذلك من خلال زياراتنا الميدانية للمؤسسات التربوية وجدنا ان معظمها لا يتوفر على اخصائيين نفسانيين او اجتماعيين من اجل تسجيل او التكفل بهذه الشريحة الخاصة بفئة الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة، وهذا ما ترك لنا نقطة استفهام حاولنا من خلالها الاهتمام بهؤلاء الأطفال عن طريق رسم وتخطيط برنامج ارشادي يعمل على مساعدهم خاصة من الناحية النفسية.

فنعتبر هذا البحث كأخصائيين في علم النفس نقطة بداية لعمل منهجي يعنى بتقديم خدمات ارشادية تحوي تقنيات وفنيات متنوعة مراعية الخصائص النمائية والنفسية لهؤلاء الأطفال مستخدمين كافة الوسائل التي ترقى لتحسين مستوى مفهوم الذات بكافة جوانبه المدروسة.

الاقتراحات البحثية: في ضوء ما تمخض من نتائج:

- الاهتمام بهذا الموضوع الخاص بتحسين مستوى مفهوم الذات خاصة عند هذه الشريحة المهمة الا وهي شريحة الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة بهدف وضع استراتيجية متكاملة ومستمرة ومتطورة أكثر من البرامج الارشادية المختلفة.

-اجراء برامج ارشادية أخرى تعنى بفئات مختلفة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية وسلوكية مختلفة باستخدام استراتيجيات وفنيات أخرى.

-اعداد برامج ارشادية لفائدة الاولياء الذين يتكفلون بأطفالهم في حالة حرمان الطفل من أحدهم وهذا من اجل مساعدتهم وتبصيرهم بكيفية التعامل مع أبنائهم بكيفيات التنشئة الاجتماعية التي تجعلهم يتمتعون بمستوى جيد من مفهوم الذات.

-ضرورة توفر كل مؤسسة تربوية على اخصائيين نفسانيين واجتماعيين وذلك لتقديم أوجه التكفل والرعاية النفسية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال بمساعدتهم على التغلب على المشاكل التي يمكن ان يصادفونها في حياتهم المدرسية خاصة.

-ضرورة الربط بين الاسرة و المؤسسة التربوية من اجل المعاينة والكشف عن بعض المشكلات الاسرية للطفل التي قد تؤثر على أدائه داخل المدرسة.

- ضرورة التعاون بين مختلف الجهات المسؤولة عن رعاية هؤلاء الأطفال وفتح الأبواب ومد يد العون وهذا بهدف التقليل من الاثار الناجمة عن حرمان الطفل من أحد ابويه وكلاهما.

-الاهتمام بإجراء دراسات أخرى مشابهة على عينات أخرى من الأطفال وفي أماكن أخرى حتى يتسنى لنا معرفة المزيد من فعالية البرنامج الارشادي المستخدم في تحسين مستوى مفهوم الذات.

-الاهتمام بالإرشاد الجماعي في المؤسسات التربوية تهتم بتطوير وتحسين جوانب معينة في شخصية الطفل حتى يتسنى له التوافق والتكيف مع الحياة الاجتماعية بما فيها مع نفسه ومحيطه العائلي وكذا المدرسي.

-القيام بدراسة لتقييم الرعاية المؤسساتية التربوية وتأثيرها في تحسين مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال ككل.

-تنظيم دورات تدريبية للأخصائيين النفسانيين من اجل النهوض بالعمل النفسي بالمؤسسات التربوية للقيام ببرامج ارشادية مماثلة لفائدة الطفل المتمدرس

-توفير كل الوسائل العلمية والبحثية في المجال النفسي والتربوي تسمح بتطوير برامج ارشادية ترقى لمستوى الطفل على مستوى المؤسسات التربوية.

- العمل على القيام بدراسات مقارنة بين الأطفال الذين عاشوا تجربة التفكك قبل سن 5 سنوات وبعد سن 5 سنوات.

- العمل على دراسة ابعاد أخرى من مفهوم الذات لتكون الدراسات اللاحقة أكثر الماما بمفهوم الذات.

-العمل على تطوير برامج ارشادية لتحسين مستوى مفهوم الذات لذي أطفال الروضة الذين ينتمون الى اسر مفككة.

- العمل على القيام بدراسات حول مفهوم الذات وعلاقته بقلق المستقبل عند الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة.

- العمل على القيام بدراسات مفهوم الذات وعلاقته بمستوى النضج الاجتماعي عند الأطفال الذين ينتمون الى اسر مفككة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-الاشول، عادل عز الدين (ب.س). ***علم نفس النمو من الجنين الى الشيخوخة***، مصر: مكتبة الانجلو مصرية.

2-الاشول، عادل عزالدين(1988). ***سيكولوجية الشخصية تعريفها –نظرياتها–نموها–قياسها–انحرافاته***، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

3-أبو جادو، صالح محمد(1998). ***سيكولوجية التنشئة الاجتماعية***، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن

4-أبو جادو، صالح محمد، (1998). ***علم النفس التربوي***، عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5-أبو حاقة، احمد، (2007). ***معجم النفائس الكبير أ–ض***، بيروت، لبنان: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.

6-أبو زيد، مدحت عبد الحميد (2002). ***العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية –المجتمعات العلاجية والمحيط العلاجي والعلاج التدعيمي وتحليل التعامل والتأمل الارتقائي والعلاج المسرحي والديني والمساعدة الذاتية، ج3***، الأزاريطة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

7-أبو زيد، مدحت عبد الحميد. (2002). ***العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية –بروتوكولات تحليلية وسلوكية معرفية ولعبية، ج2***، الازاريطة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

8-أحمد، سمير عبد الوهاب، (2004). ***قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العلمية***، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

9-ابوغزال، معاوية محمود، (2015). ***علم النفس العام***، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

10-انجلر، باربارا، ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم، (1991). ***مدخل الى نظريات الشخصية***، مكة المكرمة، العزيزية: دار الحارثي للطباعة والنشر، مطبوعات دار الطائف الادبي.

11-بدران، عبد المنعم احمد. (2008). ***التحصيل اللغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)***، مصر: العلم والايمان للنشر والتوزيع.

12-برافين، لورنس ترجمة عبد الحليم محمود السيد، ايمن محمد عامر، محمد يحي الرخاوي، (2010). ***علم الشخصية***، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

13-بطرس، حافظ بطرس، (2008). ***التكيف والصحة النفسية للطفل***، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

14-البغدادي، محمد رضا، (2008). ***الأنشطة الإبداعية للأطفال***، القاهرة: دار الفكر العربي.

15-بوخميس، بوفولة، (2010). ***الانحراف مقاربة نفسية واجتماعية***، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
16-بوخميس، بوفولة، (2014). ***انحراف الاحداث من منظور قيمي أخلاقي***، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
17-جبارة، عطية جبارة، علي، السيد عوض، (2003). ***المشكلات الاجتماعية***، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
18-جودت، عزت عبد الهادي، سعيد، حسني العزة، (2004). ***مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي***، عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
19-جودت، عزت عبد الهادي؛ العزة، سعيد حسني، (2016). ***مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي***، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
20-خضر، عبد الباسط متولي، (2008). ***الارشاد الاسري في عصر القلق والتفكك الخلفي النظرية – والدراسات الميدانية***، القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.
21-حسين، طه عبد العظيم، (2015). ***الارشاد النفسي-النظرية-التطبيق-التكنولوجيا***، عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
22-الحيلة، محمد محمود، (2004). ***الألعاب من اجل التفكير والتعلم***، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
23-الحيلة، محمد محمود، (2003). ***الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها***، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
24-الخواجا، عبد الفتاح محمد سعيد، (2002). ***الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق – مسؤوليات وواجبات-دليل الإباء والمرشدين***. عمان الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
25-الداهردي، صالح حسن، (2005). ***علم النفس الارشادي نظرياته واساليبه الحديثة***، الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
26-دار الشرق، (1987). ***المنجد الابجدي***، بيروت، لبنان: دار الشرق.
27-راكون، ريغور، ترجمة غسان درارب نصر، (1992). ***البحث عن الذات دراسة في الشخصية ووعي الذات***، دمشق: دار معد للنشر والتوزيع.

28-رشاد، علي عبد العزيز موسى، (2008). ***سيكولوجية القهر الاسري***، القاهرة مصر عالم الكتب نشر توزيع طباعة.

29-الرشوان، حسين عبد الحميد احمد، (2010). ***المشكلات الاجتماعية، دراسة في علم الاجتماع التطبيقي***، أسيوط، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث

30-زهران، حامد عبد السلام، (1986). ***علم النفس النمو "الطفولة والمراهقة***، القاهرة: دار المعارف.

31-زهران، حامد عبد السلام، (2002). ***التوجيه والإرشاد النفسي***، القاهرة: عالم الكتب.

32-الزيود، نادر فهمي، (2008). ***نظريات الارشاد والعلاج النفسي***، عمان الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

33-سعفان، محمد احمد إبراهيم، (2010). ***الارشاد النفسي للأطفال***، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

34-سعفان، محمد احمد إبراهيم، (2006). ***الارشاد النفسي الجماعي***، القاهرة، الكويت، الجزائر: دار الكتاب الحديث.

35-سفيان، نبيل صالح، (2004). ***المختصر في الشخصية والارشاد النفسي-دليلك لاكتشاف شخصيتك وشخصيات الاخرين***، القاهرة، مصر الجديدة: اتراك للنشر والتوزيع.

36-سمير، عبد الوهاب أحمد، (2004). ***قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العلمية***، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

37-سناء، محمد سليمان، (2005). ***تحسين مفهوم الذات تنمية الوعي بالذات***، القاهرة: عالم الكتب.

38-سهير، كامل احمد، (2004). ***التوجيه والإرشاد النفسي للصغار***، الازاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.

39-السيد، إبراهيم جابر، (2014). ***المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع العربي السلوك المدرسي-الزواج العرفي-الطلاق-الانحراف الجنسي-ادمان الأنترنت***، الإسكندرية، مصر: دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

40-الشمري، وجدان، (2005). ***دور القصة في تنمية القدرات والسمات الإبداعية لدى أطفال الروضة***، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

41-الصقور، صالح الخليل، (2013). ***آثار التفكك الاسري على النظام الاجتماعي العام***، عمان الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

42-طارق، كمال، (2007). ***الارشاد النفسي للأطفال***، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة ناشر.

43-طيبي، إبراهيم(2013). **خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر –دورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية**، بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

44-الظاهر، قحطان احمد، (2010). ***مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق***، عمان: دار وائل للنشر.

45-العاسمي، رياض نايل، (2015). ***التصميم الناجح لبرامج الارشاد النفسي المدرسية الشاملة***، عمان الأردن: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

46-العاسمي، رياض نايل، (2012). ***المبادئ العامة لعلم النفس الارشادي***، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

47-عبد الخالق، احمد محمد، (2015). ***علم نفس الشخصية***، القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو مصرية.

48-عبد الرؤوف، طارق محمد عامر، (2018). ***مفهوم وتقدير الذات***، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

49-عبد الرحمان اسماعيل صالح، (2013). ***فنيات واساليب العملية الارشادية***، عمان الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

50-عبد العزيز، مها، (2014). ***مشكلات الاطفال السلوكية –التعليمية–الصحية***، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

51-عبد العظيم، حمدي عبد الله، (2013). ***البرامج الارشادية مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية***، الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

52-عبد القوي، مصلح عبد اللطيف، (2010). ***ظاهرة انحراف الاحداث في المجتمع وعلاقتها بمتغيرات الوسط الاسري***، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

53-عبد المؤمن، علي معمر، (2008). ***مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والاساليب)***، الأردن: مشورات 7 أكتوبر.

54-عبد المؤمن، علي معمر(2008). ***مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والاساليب)***، الأردن: مشورات 7 أكتوبر.

55-العزة، سعيد حسني، (2010). ***الارشاد الجماعي العلاجي***، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

56-عزيز، سمارة؛ عصام، النمر؛ هشام، الحسن، (1999). ***سيكولوجية الطفولة***، عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

57-عطية، عماد محمد، (2013). ***تقنيات الارشاد الجماعي***، السعودية، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

58-عويضة، كامل محمد، (1996). ***علم النفس بين الشخصية والفكر***، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

59-العمر، معن خليل، (2005). ***التفكك الاجتماعي***، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
60-العموش، احمد، العليمات، (2009). ***المشكلات الاجتماعية***، مصر، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.
61-غانم، محمد حسن، (2006). ***مقدمة في الارشاد النفسي الأسس-المفاهيم-الفنيات-التطبيقات***، الإسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.
62-غنيم، سيد محمد، (1942). ***سيكولوجية الشخصية.محدداتها.قياسها.نظرياتها***، القاهرة، مصر: دار النهضة العمومية.
63-غيث، محمد عاطف، سعد، إسماعيل علي، (2003). ***المشكلات الاجتماعية دراسة نظرية وتطبيقية***، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
64-الفار، خالد المختار، (2016). ***سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والامن النفسي لدى متعاطي المخدرات***، القاهرة: جزيرة الورود.
65-الفريخ، امل بنت فيصل، (2018)، ***دليل الارشاد الاسري تصميم البرامج الارشادية***، الرياض: مكتبة فهد الوطنية.
66-الفخل، نبيل محمد، (2014). ***دليلك لبرامج الارشاد النفسي من التصميم الى التطبيق في البحوث والارشاد الطلابي***، القاهرة، مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
67-قمر، عصام توفيق، مبروك، سحر فتحي. (2008)، ***الرعاية الاجتماعية للأسرة والطفولة***، القاهرة، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
68-القاسم، ميادة مصطفى، (2018). ***التفكك الاسري وآثاره على المجتمع، دراسة سوسيولوجية***، الكويت: مكتبة نحو علم اجتماع تربوي.
69-كركوش، فتيحة، (2011). ***ظاهرة انحراف الاحداث في الجزائر***، بن عكنون الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

70-محمد، عبد الله ذيب عايدة، (2010). ***الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة***، الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
71-المشاقبة، محمد، (2008). ***مبادئ الارشاد النفسي للمرشدين والاخصائيين النفسيين***، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

72-مصباح، عامر، (2011). ***التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي***، القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.

73-معمرية، بشير، (2011). **علم نفس الذات. تقنين استبيانات على المجتمع الجزائري (مفهوم الذات–تقدير الذات–فاعلية الذات–توكيد الذات)**، القبة القديمة. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

74-موسى، مي محمد، (2016). ***التوجيه والارشاد النفسي والسلوكي للطلاب***، عمان، الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.

75-موسى، رشاد علي عبد العزيز، (2008). ***سيكولوجية القهر الاسري***، القاهرة، مصر: عالم الكتب نشر توزيع طباعة.

76-نصار، جابر شاد، (2005). ***أصول وفنون البحث العلمي***، القاهرة: دار النهضة العربية.

77-نبهان، يحي محمد، (2008)، ***العصف الذهني وحل المشكلات***، عمان الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

78-لحمري، امينة، (2020). ***مقياس منهجية البحث العلمي***، جامعة تلمسان: كلية العلوم الاجتماعية والإسلامية.

79-لابين، والاس؛ بيرت، جرين، ترجمة فوزي بهلول، (1981). ***مفهوم الذات اسسه النظرية والتطبيقية***، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

80-واطسون، روبرت، هنري، ليدنجري، ترجمة داليا عزت مؤمن، (2004). ***سيكولوجية الطفل والمراهق***، القاهرة: مكتبة مدبولي.

81-الأطرش، عصام حسني، (2018). ***العوامل المؤدية الى التفكك الاسري في الضفة الغربية من وجهة نظر المواطنين***، المؤتمر الدولي المحكم حول: التفكك الاسري: الأسباب والحلول طرابلس، لبنان، مركز جيل البحث العلمي. سلسلة كتاب أعمال المؤتمرات.

82-أبو غزالة، سميرة علي جعفر؛ الحملاوي، منال منصور؛ الجري، طلال آسيا خليفة، (أفريل 2015). ***صورة الذات وعلاقتها بمخاوف الطفولة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت***. مجلة السلوك البيئي. المجلد الثالث. 61-107.

83-امين، منار شحاتة محمود، (2012 يونيو). ***فعالية برنامج إرشادي فى تنمية مفهوم الذات لدى أطفال الوالدين المنفصلين بالطلاق من ٦ (4-6) سنوات***، تحت اشراف امل محمد حسونة محمد، اماني إبراهيم الدسوقي، مجلة كلية التربية-جامعة بور سعيد، العدد الثاني عشر، (754، 774).

84-أسكيري، نعيمة، (2020). ***تطور مفهوم الذات عبر التفاعل النفسي-الاجتماعي***. مجلة علوم التربية.59. 29.

85-أيديو، ليلى، (2013). ***التفكك الاسري وأثره على البناء النفسي والشخصي للطفل –مقاربة سوسيو نفسية***، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11، (45-64).

86-بوعيشة، اسمهان، (2018). ***التفكك الاسري واثاره الاجتماعية***، قضايا الاسرة المسلمة المعاصرة في ضوء أصول ومقاصد الشريعة الإسلامية والتشريعات العربية، الملتقى الدولي التاسع، جامعة باتنة 1 الحاج لخضر، كلية العلوم الاسلامية.

87-بوهنتالة، آمال، بوهنتالة، فهيمة، (2016). ***أثر العوامل الاسرية في جنوح الاحداث***، ملتقى وطني حول جنوح الأحداث قراءات في واقع وآفاق الظاهرة وعلاجها، كلية الحقوق والعلوم الإنسانية، باتنة: جامعة باتنة 1.

88-الحربي، سلطان مسفر مبارك الصاعدي، (1435). ***الحوار وأثره في تعزيز الامن الفكري للأسرة***، مقدم للمؤتمر الفقهي الدولي الأول النوازل المعاصرة في فقه الاسرة بين الشريعة والقانون، المملكة العربية السعودية: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

89-خالدي مسعودة، (2017). ***الاطفال مجهولي النسب بين رحلة البحث عن الهوية واشكالية الحصول على الحقوق المدنية***، مجلة تطور العلوم الاجتماعية، العدد 01، المجلد 10.مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات جامعة الجلفة الجزائر. (257-270).

90-سازة حسين رسول، كريم شريف قرة جتاتي، (2006). ***تطور مفهوم الذات لأطفال الكورد فاقدي الآباء مع الذين يعيشون مع آبائهم "دراسة مقارنة"***، مجلة جامعة كركوك للدراسات الانسانية، العدد 1، المجلد 6. (1-19).

91-سعيد بن سليمان الظفري، ذانة خالد السعيد، (2014). ***مفهوم الذات لدى الطلبة المحرومين وغير المحرومين من الوالدين في سلطنة عمان***، العدد الرابع، المجلد 2، عمان. (1-31)

92-شامي، زيان، (2017). ***حماية الأطفال مجهولي النسب في الشريعة الإسلامية والتشريع الجزائري***، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد03، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات جامعة الجلفة الجزائر.ص.ص(236-251).

93-عبد الهادي، سامر عدنان؛ البسطامي، غانم جاسر، (2015). ***الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس من جامعة ابوظبي في ضوء متغيرات النوع (ذكر/ انثى) والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة***. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد 2، (607-638).

94-العاسمي، رياض، (2011). ***فاعلية برنامج ارشادي قائم على الارشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين***، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 العدد الأول زائد الثاني.

95-عامر، طارق عبد الرؤوف، المصري، إيهاب عيسى، (ب.س). ***عوامل وأسباب وأنماط التفكك الاسرى وآثاره السلبية وكيفية التغلب عليه***ا" تصور مقترح.

96-العيساوي، هادي صالح محمد، عبد، على صبا حسن، (2016). ***مظاهر التفكك العائلي لجنوح الاناث***، مجلة كلية التربية للبنات المجلد 27، العدد 2. (644 – 653).

97-الكراتي، ونيس محمد، (2021). ***التفكك الأسري وعلاقته بمظاهر العنف في الأسرة الليبية***، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 22، (265-294).

98-كمال، كامل، (2013). ***الاطفال مجهولي النسب بين الاستبعاد والاندماج الاجتماع***، المؤتمر السنوي الخامس عشر قضايا الطفولة ومستقبل، مصر: المركز القومي للبحوث الاجتماعية.

99-ماضي، إبراهيم احمد، (2016). ***فعالية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية***، مجلة جامعة الأزهر- غزة، سلسلة العلوم الإنسانية6102 ، المجلد01 ، العدد6 (215-246).

100-محمد نصار، سهيلة محمود بنات، (2017). ***فاعلية برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأيتام في دور الرعاية في الأردن***. المجلد 10، العدد 3، الأردن(303-319)

101-محمد، هبة كمال مكي حسن (2013)، ***فعالية برنامج ارشادي في خفض الاعراض الاكتئابية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية***، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد الرابع عشر(596-631)

102-الهواري، خلف ازدهار، الهبارنة، نجاح حسين، (2020). ***العوامل المؤدية إلى التفكك الأسري وانحراف الأحداث في المجتمع الأردني***، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 186 الجزء الثاني، (221 – 255).

103-البغدادي، ضحى سليمان، (2013). ***أداء الوالدين لمسؤولياتهم الاسرية وأثره على التماسك الاسري***، قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي، جامعة عمان العربية.

104-بوكار، مليكة، (2012). ***التفكك الاسري وعلاقته بمفهوم الذات لدى المراهق***، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة السانيا-وهران.

105-بن صبان، يامنة، (2014). ***الخصائص السيكومترية لاختبار جودناف (رسم الرجل) دراسة على عينة المعاقين سمعيا من 6 سنوات إلى 15سنة***، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص القياس والتقويم، جامعة وهران2.

106-الحوسني، بدرية سالم ناصر، (2006). ***أثر الممارسات الوالدية وبعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالوالدين على مفهوم الذات وتوكيد الذات لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان***، قدمت هذه الاطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

107-دودو، صونيا، (2017). ***الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي –دراسة ميدانية بمستشفى محمد بوضياف بمدينة ورقلة ومستشفى الزهراوي بمدينة المسيلة***. أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه ل م د في علم النفس المرضي المؤسساتي. جامعة قاصدي مرباح-ورقلة.

108-سليمان، محمد عبد العزيز عبد ربه، (2000). ***تصميم برنامج ارشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الايوائية***، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في دراسات الطفولة قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة.

109-السليمي، محمد جزاء عاتق، (2014). ***فعالية برنامج إرشادي قائم على الارشاد الغير موجه في تنمية تحقيق الذات لدى طالب المرحلة الثانوية***. مشروع بحثي ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والارشاد التربوي. جامعة الملك عبد العزيز برنامج الدراسات العليا التربوية، المملكة العربية السعودية.

110-شاهين، سهير محمد، (2015). ***الخصائص السيكومترية لاختبار رسم الرجل لقياس الذكاء لدى عينة من الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال***. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في تربية الطفل، جامعة تشرين، الجامعة العربية السورية.

111-شيرين، بنت إبراهيم بن محمد صديق جلالي، (2009). ***أثر انفصال الوالدين بالطلاق على بعض متغيرات الشخصية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية***، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة ماجستير في علم النفس تخصص (صحة نفسية)، المملكة العربية السعودية.

112-صولة، طارق، (2018). ***أثر استخدام برنامج بالألعاب الصغيرة مقترح في تنمية مفهوم الذات والامن النفسي لاطفال مرحلة الابتدائي الصف الرابع والخامس من (9-12) سنة دراسة ميدانية بمدينة بسكرة***، أطروحة مقدمة للحصول على شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية دالي إبراهيم جامعة الجزائر3.

113-عبد الله، علي غلفن دغيري، (2008). ***الفروق في مفهوم الذات بين مجهولي الهوية والايتام والعاديين من المراهقين***، دراسة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية تخصص رعاية وصحة نفسية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

114-عزايزة، رلى عاطف إبراهيم، (2010). ***دراسة مقارنة بين الأبناء المحرومين من الرعاية الوالدية وأبناء الاسر العادية في السلوك التوافقي في منطقة عكا***، قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات منح درجة الماجستير في علم النفس تخصص ارشاد نفسي وتربوي، جامعة عمان العربية.

115-العوفي، فايزة، (2015). ***بناء مقياس مفهوم الذات لعينة من الأطفال الجزائريين(9-12) سنة***، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير علم النفس، تخصص القياس في علم النفس والتربية. جامعة البليدة2

116-فردوس، نابغ عبد المقصود الشاذلي، (2010). ***فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض ضغوط الحرمان الوالدي لدى الأطفال الأيتام***، رسالة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص صحة نفسية، جامعة الزقازيق، مصر.

117-القاسم، احمد بن صالح، (1436). ***حقيقة التفكك الاسري وأثاره وسبل علاجه***، بحث تكميلي لدرجة الماجستير في الثقافة الإسلامية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية: شبكة الالوكة للنشر.

118-القاضي، وفاء محمد احميدان، (2009). ***قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة***، قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير (بحث تكميلي) في قسم علم النفس بكلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

119-نبوية، لطفي محمد عبد الله، (2000). ***مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الام "دراسة مقارنة"*** رسالة مقدمة للحصول على درجة ماجستير في دراسات الطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

120-هناء، مصطفى نعامنة، (2013). ***العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق الاجتماعي لدى أطفال مؤسسات الرعاية الاجتماعية واقرانهم في الجليل الأسفل***، قدمت الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي تخصص (نمو وتعلم)، كلية العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان العربية، عمان.

121-الهنائي، خميس بن خلفان بن حمدان، (2013). ***فاعلية برنامج إرشادي جمعي باللعب لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأبوين بسلطنة عمان***، رسالة ماجستير مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إرشاد نفسي، جامعة نزوى، عمان.

122-هارون، سوميشة، (2015). ***السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط لحركي –دراسة مقرنة على ضوء صعوبات التعلم الأكاديمية***، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية). جامعة الجزائر2.

123-وهب الله، نجلاء إبراهيم أبو الوفا، (2015). ***فعالية برنامج ارشادي قائم على السيكو دراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية***، رسالة مقدمة للحصول على درجة ماجستير في التربية تخصص صحة نفسية، كلية التربية جامعة اسوان.

124-شاهين، علا وجدي(ب.س) اختبار رسم الرجل، موقع ابداع للتربية الخاصة والتأهيل النفسي، www.maoka3ebda3.com

125-كانسي، أشرف، 2015/01/11، منتديات الأستاذ فريق واحد لتعليم رائد (https://www.profvb.com/vb/t14796.html

126- فور نونو لعالمك وعالم طفلك، قصص جميلة، 2015، https://www.4nono.com/%D9%82%D8%B5%D8%A9-%D8%AC%D9%85%D9%8A%D9%84%D8%A9-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-/%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84

127-قصة وحكاية(2012) ضفضعتان في بئر، https://www.story-and-tale.com/story-/dvdatan-in-beer

128-ناعوت، فاطمة (2017) هل انت جزرة، بيضة، ام حبة قهوة https://www.almasryalyoum.com/news/details/1089878

129-Janz، Glenn Lanozo، Ella، Mae salmiano، Lauren Grace Tabieros، nina Ercie paras ،(2021) ***Buhay Estudyante: The Lives of Students from Broken Families، Amidst the Pandemic*** ،Vol-7 Issue-1 2021, International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education · February 2021, https://www.researchgate.net/publication/349089032.

131-Saikia, Ruksana, (2017). ***broken family: Its causes and effects on the development of children***, International Journal of Applied Research, Vol-3 Issue 2 pp. (445-448)

132-Paula, Madla, Jon, Joshua Ocdamia, Samantha, Gaylle Samiley and Raymund M. Falculan, (2019). ***Lived Experiences of Young Adults From Broken Families on Marital Relationships***, Abstract Proceedings International Scholars Conference, Volume 7, Issue 1, October 2019, pp.(512-529)

133- Catherine, Fiasse, (2012). ***Concept de soi, Théorie de l'esprit ET adaptation sociale chez des enfants présentant une deficiencies intellectuelle et à développement typique***, Thèse

présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation, universite catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.

134-Alvaro, Tamayo, (1982). ***concept de soi et religion [self-concept and religion]***, universidade de Brasilia département de psychologie ,psychol.belg.XxII-1,57-65

135-Dozot, caroline, Marc, romainville, (2012). **Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de primaire année d'enseignement supérieur en réorientation**, mesure et évaluation en éducation, https://www.researchgate.net/publication/280207669

136-René, l'ecuyer, (1978). ***Le concept de soi,*** boulevard saint-germain: paris، presses universitaire de france.

137 -Amélie, Roy, (2014). ***Le concept de soi et la motivation d'élèves du primaire Rôle modérateur de la différenciation pédagogique*** ،Doctorat en administration et évaluation en éducation Philosophiae Doctor, Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), Québec, Canada.

138-Ramdani, Wulan, (2018). ***The effct of a broken family for the children in nicholas Sparks' the last Song***, departement of English, faculty of cultural studentes, university of Sumatera utra

139-Colcord, Joanna c, (1919). ***Broken homes a study of family disertion and its social treatment***, new York : the russell sage foundation.

140- Janz, Glenn Lanozo, Ella, Ma solmiano, Niña, Ercie Paras, Lauren, Grace tabieros, (2021), ***Buhay Estudyante*** : ***The Lives of Students from Broken Families***, ***Amidst the Pandemic***, Vol-7 Issue-1 2021 International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education · February 2021, https://www.researchgate.net/publication/349089032 .

141-Arma, Meisa Suci, (2019). ***The Impacts of Self-Esteem Development on Children from a Broken Home Family***, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 372, International Conference on Education Technology.

142- pedinielli, louis jean, fernandez, Lydia, (2020). ***L'observation clinique et l'étude de cas***, paris : Armand Coline.-

143-chillet, Léa, cousin, claire, (2011). ***L'ENTRETIEN CLINIQUE : Un nouvel outil au service de la pratique orthophonique***,

mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacite d'orthophoniste, université Claude Bernard, liyon 1

الملاحق

الملحق الأول

خاص بالاختبارات المطبقة

مقياس مفهوم الذات للأطفال

البيانات الأولية:

الاسم واللقب:

السنة الدراسية:

العمر:

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات، نرجو منك ان تقرأها جيدا دون إطالة، ثم تجيب بأول جواب تراه مناسبا لها، وذلك بوضع العلامة (X) في الخانة (نعم) اذا كانت تنطبق عليك، اما اذا كانت العبارة لا تنطبق عليك، فضع العلامة (X) في الخانة (لا). ونرجو منك ان تجيب على كل العبارات.

شكرا لك

مقياس مفهوم الذات للأطفال

الجنس:

السن:

الصف:

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	يشيد أصدقائي برشاقة جسمي		
02	ارغب ان أكون شخصا مميزا له مكانة في المجتمع		
03	أتمنى ان افهم دروسي		
04	صحتي الجسمية جيدة		
05	ارغب في القيام برحلات مدرسية مع زملائي		
06	انا شخص مميز فلدي مهارات عقلية كثيرة		
07	اعلم أمورا جيدة عن نفسي		
08	احب مشاركة أصدقائي أفراحهم		
09	أطمح أن أكون شخصا مبدعا		
10	هناك أمور سيئة أخفيها عن الآخرين		
11	لبلوغ هدفي أحاول أن أتحلى بالصبر		
12	أتمنى ان يقل توتري لأتجنب المشاكل		
13	يشعر أصدقائي بالسعادة معي		
14	اشعر انني شخص جذاب		
15	يحبني أصدقائي ويأخذون برأيي		
16	ارغب ان اتفوق في دراستي		
17	لدي الثقة في نفسي لتحقيق أهدافي المستقبلية		
18	أتضايق من مظهري أمام زملائي		
19	أفراد أسرتي يحبونني		
20	ارغب ان تقوى ذاكرتي		
21	أشعر بالضعف أمام زملائي لسوء مظهري		
22	أشعر بالندم عندما أسيئ للآخرين		
23	أود أن أحافظ على صحة جسمي		
24	أريد أن يكون شكل جسمي متناسق ورشيق		
25	أنا هادئ في القسم		
26	اعلم أنني محبوب من الآخرين		
27	أريد أن يزيد انتباهي في القسم		
28	أحتفظ بأسرار عن زملائي		
29	يعتقد أصدقائي اني شخص موهوب		
30	لدي شغف الاطلاع واكتشاف الأشياء الجديدة		
31	أرغب أن ابدو رشيقا مثل صديقي		
32	تسمح لي خبرتي وذكائي بحل المشكلات التي تصادفني		
33	أتمنى ان تدوم الثقة بيني وبين أصدقائي		
34	أريد أن يراني معلمي بمنظر لائق		
35	أنا محبوب من الآخرين لأنني أفهم مشاعرهم واحترمهم		
36	اشعر بالكآبة والحزن معظم الوقت		
37	أرغب بالقيام بالنشاطات الرياضة مع أصدقائي		
38	يعجب معلمي من جودة افكاري		

اختبار رسم الرجل

الاسم: ..... تاريخ الميلاد: .....

تاريخ اجراء الاختبار: ..... العمر الزمني: .....

م	تفاصيل الرسم	الدرجة	م	تفاصيل الرسم	الدرجة
1	الرأس		26	صحة رسم الابهام	
2	الساقين		27	اظهار راحة اليد	
3	الذراعين		28	تظهر مفصل الذراع	
4	وجود الجدع		29	تظهر مفصل الساق	
5	طول الجدع أطول من العرض		30	تناسب الرأس	
6	وجود الكتفين		31	تناسب الذراعين	
7	الذراعين والساقين متصلين بالجدع		32	تناسب الساقين	
8	الذراعين والساقين متصلين بالجدع وفي مكانهما الصحيح		33	تناسب القدمان	
9	وجود الرقبة		34	تظهر الذراعين والساقين من بعدين	
10	الرقبة متصلة بالرأس		35	اظهار الكعب	
11	وجود العينين		36	التوافق الحركي للرسم بصفة عامة (خطوط متصلة)	
12	وجود الانف		37	نفس البند السابق ولكن مع الدقة (تلاقي الخطوط واتصالها)	
13	وجود الفم		38	وضوح وتوافق خطوط الراس مع الرقبة	
14	الانف والفم من بعدين والشفتان ظاهرتان		39	توافق الحركة لخطوط الجذع	
15	وجود تجاويف الانف		40	التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	
16	وجود الشعر		41	توافق خطوط ملامح الوجه (الفم والانف والعينين من بعدين وفي اماكنهما الصحيحة)	
17	الشعر بالتفاصيل وموجود على أكثر من جانب من جوانب الراس بطريقة منظمة		42	وجود الاذنين	
18	وجود الملابس		43	ظهور الاذنين في مكانهما الصحيح	
19	قطعتان من الملابس غير شفافة		44	تفاصيل العيم والحاجب والرموش	
20	عدم شفافية الملابس وجود اكمام او بنطلون		45	ظهور انسان العين(البؤبؤ)	
21	أربع قطع من الملابس		46	إذا كان شكل العين صحيح يكون طولها أطول من عرضها	
22	ملابس كاملة بدون تناقض		47	ادا كان الابصار واضحا	
23	وجود الأصابع		48	ظهور الذقن والجبهة	
24	صحة عدد الأصابع		49	تفاصيل الذقن والجبهة–الذقن بارزة	
25	الأصابع من بعدين وطولهما أكبر من عرضها		50	الرسم الجانبي الصحيح (الراس والقدمين والجدع بشكل صحيح)	
			51	الرسم الجانبي او البروفايل الكلي	

الملحق الثاني الخاص ب:

الترخيص لتطبيق الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أدرار

مصلحة الدراسة والامتحانات

مكتب النشاط الثقافي والرياضي

الرقم: 2053/م.د.إ/م.ن.ث.ر/2021

مدير التربية

إلى السيدات والسادة:/

مديري المدارس الابتدائية عبر إقليم بلدية أدرار

ع/ط مفتشي المقاطعتين الإداريتين للتعليم الابتدائي رقم 01 و02 بأدرار

الموضوع: ترخيص

المرجع: مراسلة رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أدرار رقم: 357 المؤرخة في: 2021/10/26

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أرخص للطالبة عرامة فيروز للقيام ببحث ميداني بعنوان فعالية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات بالمؤسسة التي تشرفون عليها وذلك ابتداء من02 جانفي 2022

نسخة إلى السيد:/

رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أدرار

أدرار في: 2021/12/12

مدير التربية

الملحق الثالث

يبين استمارة التحكيم

وقائمة أعضاء لجنة التحكيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة احمد دراية ادرار–الجزائر

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة تحكيم برنامج ارشادي لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ الأسر المفككة بالطور الابتدائي

من إعداد: طالبة الدكتوراه عرامة فيروز.

تحت اشراف الدكتورة: دليل سميحة

. استاذتي الفاضلة، استاذي الفاضل تحية طيبة وبعد:

نظرا لما تتمتعون به من مكانة علمية وخبرة في الميدان النفسي والتربوي، وفي اطار التحضير لأطروحة الدكتوراه تخصص "**علم النفس المدرسي**"، نضع امامكم هذه الاستمارة الخاصة بالتحكيم المتعلقة بموضوع " **فعالية برنامج ارشادي لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ الاسر المفككة بالطور الابتدائي**" الذي يهدف بالدرجة الأولى الى تحسين مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي الأسر المفككة، وذلك من خلال توظيف عدة فنيات إرشادية بتنمية وتحسين الأبعاد التالية في مفهوم الذات: البعد النفسي، البعد العقلي، البعد الاجتماعي، البعد الجسمي. لذا نرجو منكم سيدتي، سيدي ابداء ملاحظاتكم وآراؤكم واقتراحاتكم وتحكيمكم حول صلاحية ووضوح كل بند من بنود هذه الاستمارة وذلك بوضع علامة(X) أمام البديل المناسب، علما اننا انطلقنا من الإشكالية التالية:

–ما مدى فاعلية البرنامج الارشادي بتحسين مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ الأسر المفككة؟

التساؤلات الفرعية:

1–هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج الارشادي؟

2– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح التطبيق البعدي؟

3 –هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية؟

4– هل توجد فروق ذات دلالة احصائيا درجات المجموعة الضابطة على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي؟

5–هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات المجموعة التجريبية على ابعاد مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج الارشادي بشهرين؟

قبل التعريج للتحكيم سنسلط الضوء على أهم المصطلحات الواردة:

البرنامج الارشادي: يعرف بأنه خطة محددة ودقيقة تشمل مجموعة من الأنشطة والمواقف والخبرات المترابطة والمتكاملة بهدف تنمية الأفراد الذين أُعد البرنامج من أجلهم، وإكسابهم مهارات معينة تتناسب وطبيعة نموهم :الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، والنفسي وتشمل هذه الخطة أسلوب التنفيذ وأدوات التقييم والمدة الزمنية اللازمة للتطبيق (الفريخ، 2018: 11)

مفهوم الذات: يعرف على أنه نظرة الفرد إلى نفسه وهي تتضمن الوصف وليس الحكم وتتشكل هذه النظرة من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها الخبرة مع البيئة المحيطة وعلاقته مع الآخرين إضافة غلى تفسيره لسلوكه الذي يقوم به، وللذات أربعة أبعاد هي: الجسم، العقل، الروح، العاطفة. (بطرس،2008: 485،484)

التفكك الأسري: يعرف بأنه انهيار الأسرة كوحدة (أي انهيار بناء الأدوار الاجتماعية كما يتبدى ذلك في فشل الأفراد في أداء التزاماتهم)، وبحدد التفكك الاسري إذا وصل توتر ما إلى اقصى مدى ممكن أن يصل إليه، وقد يسبب هذا التفكك عامل او عوامل عدة متشابكة، تتساند فيما بينها لوقوعه (العموش، العليمات، 179:2009)

البيانات الخاصة بالأستاذ/ة المحكم:

-اسم ولقب الأستاذ: .....

-الدرجة العلمية: .....

-التخصص: .....

-عدد سنوات الخبرة: .....

-اسم الجامعة: .....

تحكيم محتوى البرنامج الارشادي من خلال الجلسات المعروضة:

الجلسات	محتوى الجلسات	هل تقيس ما وضعت لقياسه			مدى مناسبتها للجلسة			وضوح العبارات للطفل		
		تقيس	لا تقيس	تقيس الى حد ما	مناسبة	مناسبة الى حد ما	غير مناسبة	واضحة	واضحة الى حد ما	غير واضحة
الجلسة (1)	أهداف الجلسة									
	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									
	الوسائل المستخدمة									
الجلسة (2)	أهداف الجلسة									
	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									
	الوسائل المستخدمة									
الجلسة (3)	أهداف الجلسة									
	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									
	الوسائل المستخدمة									
الجلسة (4)	أهداف الجلسة									
	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									
	الوسائل المستخدمة									
الجلسة (5)	أهداف الجلسة									
	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									

	الوسائل المستخدمة							
الجلسة (6)	أهداف الجلسة							
	طريقة التنفيذ							
	الفنيات المستخدمة							
	الوسائل المستخدمة							
الجلسة (7)	أهداف الجلسة							
	طريقة التنفيذ							
	الفنيات المستخدمة							
	الوسائل المستخدمة							
الجلسة (8)	أهداف الجلسة							
	طريقة التنفيذ							
	الفنيات المستخدمة							
	الوسائل المستخدمة							
الجلسة (9)	أهداف الجلسة							
	طريقة التنفيذ							
	الفنيات المستخدمة							
	الوسائل المستخدمة							
الجلسة (10)	أهداف الجلسة							
	طريقة التنفيذ							
	الفنيات المستخدمة							
	الوسائل المستخدمة							
الجلسة (11)	أهداف الجلسة							
	طريقة التنفيذ							
	الفنيات المستخدمة							
	الوسائل المستخدمة							
الجلسة (12)	أهداف الجلسة							
	طريقة التنفيذ							
	الفنيات المستخدمة							
	الوسائل المستخدمة							
	أهداف الجلسة							

الجلسة (13)	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									
	الوسائل المستخدمة									
الجلسة (14)	أهداف الجلسة									
	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									
	الوسائل المستخدمة									
الجلسة (15)	أهداف الجلسة									
	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									
	الوسائل المستخدمة									
الجلسة (16)	أهداف الجلسة									
	طريقة التنفيذ									
	الفنيات المستخدمة									
	الوسائل المستخدمة									

قائمة الأساتذة المحكمين:

الرقم	اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة الاصلية
01	دليل سميحة	أستاذة التعليم العالي	جامعة احمد دراية ادرار
02	بوفولة بوخميس	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة
03	فوز مازوز	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة
04	مكي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران
05	بن بوزيد مريم	استاذة التعليم العالي	جامعة الجزائر –2–
06	مرصالي حورية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة البليدة
07	امحمدي علي	أستاذ محاضر" أ"	جامعة احمد دراية ادرار
08	الدكتورة اسماء	أستاذ محاضر" أ"	جامعة البليدة
09	بخبو زكية	اخصائية عيادية صنف ممتاز	جامعة وهران

الملحق الرابع

الملاحق الخاصة بتطبيق البرنامج الارشادي

استمارة إحصاء الأطفال المتمدرسين من ذوي الاسر المفككة لتطبيق برنامج ارشادي لتحسين مستوى مفهوم الذات:

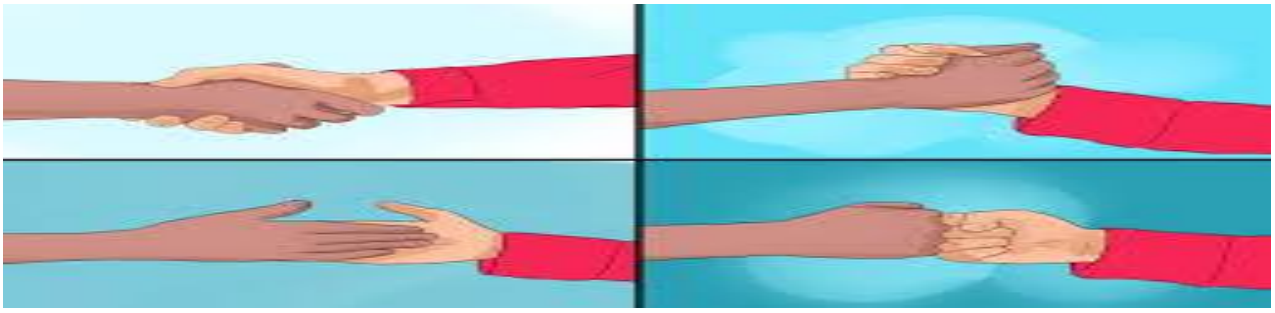
- طلاق الوالدين.
- وفاة أحد الوالدين او كلاهما.
- طفل مسعف.
- هجر أحد الوالدين.
- شجار دائم بين الوالدين.

على ان يكون سنهم محصورا بين (09سنوات و 12 سنة)

المؤسسة المدرسية: .....

الرقم	الاسم واللقب	السن(من 09 الى 12 سنة)	القسم	صنف التفكك الاسري
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

ملحق خاص بالإشارات الترحيبية بالأطفال:



ملحق خاص بالأشجار التي تغرس واهداف كل طفل:

شجرة:.....

هدفي هو:.....

شجرة:.....

هدفي هو:.....

شجرة:.....

هدفي هو:.....

ملحق خاص بالأفكار الإيجابية التي تعلق:

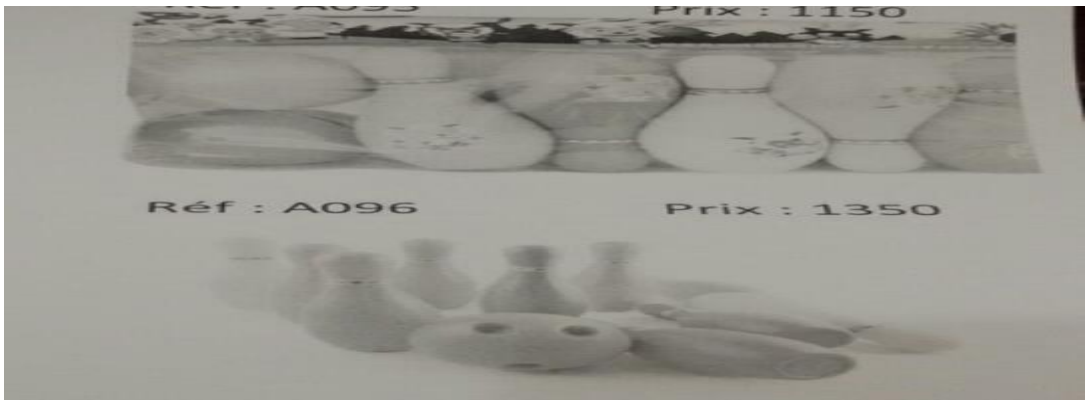
ابتسامتي جميلة
أستطيع النجاح

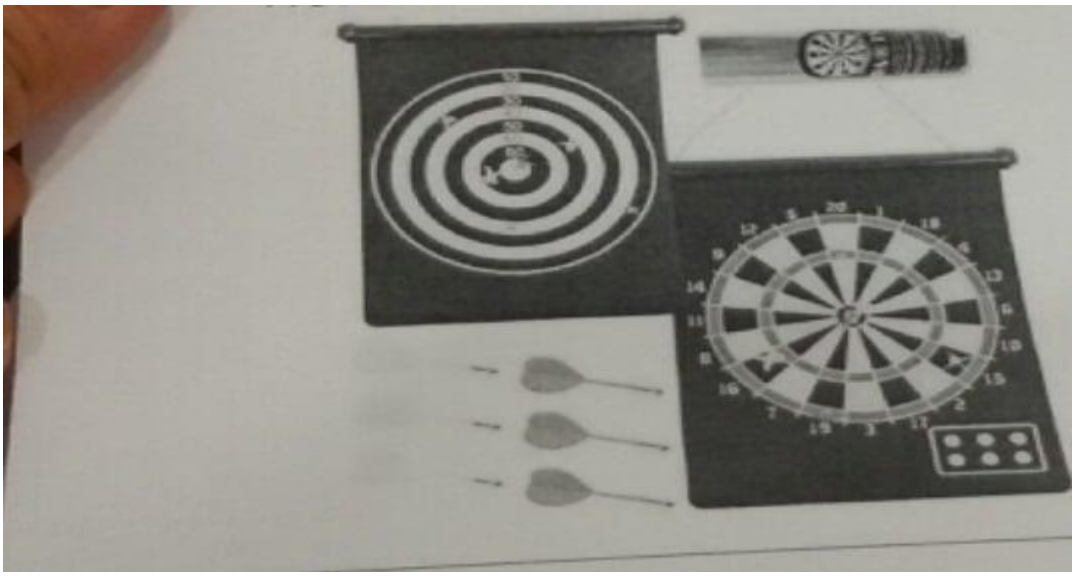
أنا واثق من نفسي

أنـــــا ذكـــي
أنـــا نشيـــط

انـــا قـــوي

ملحق خاص بالألعاب المطبقة في البرنامج:





ملحق خاص بالساعات (ساعة المشاعر–ساعة الأفكار الايجابية):

الملحق الخامس

الملاحق الخاصة

ببرنامج spss

ملحق خاص بنتائج الصدق والثبات:

Statistiques de groupe

	مجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدرجات	الدنيا	0[a]	.	.	.
	العليا	0[a]	.	.	.

a. t ne peut être calculé car au moins l'un des groupes est vide.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	241	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	241	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.707	12

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	241	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	241	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.780	9

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	241	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	241	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.675	11

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	241	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	241	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.677	10

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	241	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	241	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.843	5

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	241	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	241	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.917
		Nombre d'éléments	19[a]
	Partie 2	Valeur	.801
		Nombre d'éléments	19[b]
	Nombre total d'éléments		38
Corrélation entre les sous-échelles			.975
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.987
	Longueur inégale		.987
Coefficient de Guttman split-half			.951

a. Les éléments sont : ف1, ف3, ف5, ف7, ف9, ف11, ف13, ف15, ف17, ف19, ف21, ف23, ف25, ف27, ف29, ف31, ف33, ف35, ف37.

b. Les éléments sont : ف2, ف4, ف6, ف8, ف10, ف12, ف14, ف16, ف18, ف20, ف22, ف24, ف26, ف28, ف30, ف32, ف34, ف36, ف38.

Statistiques de groupe

	مجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدرجات	الدنيا	0[a]	.	.	.
	العليا	0[a]	.	.	.

a. t ne peut être calculé car au moins l'un des groupes est vide.

Statistiques de groupe

	مجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدرجات	الدنيا	80	15.10	.866	.097
	العليا	80	32.76	3.722	.416

ملحق خاص بتجانس العينة:

Test d'homogénéité des variances

	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
d	.022	1	30	.882
s	.000	1	30	1.000
b1	.278	1	30	.602
b2	.000	1	30	1.000
b3	.252	1	30	.619
b4	.582	1	30	.452
tàt	.253	1	30	.619

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
d	Inter-groupes	.125	1	.125	.011	.918
	Intra-groupes	348.750	30	11.625		
	Total	348.875	31			
s	Inter-groupes	.000	1	.000	.000	1.000
	Intra-groupes	40.000	30	1.333		
	Total	40.000	31			
b1	Inter-groupes	.125	1	.125	.157	.695
	Intra-groupes	23.875	30	.796		
	Total	24.000	31			
b2	Inter-groupes	.000	1	.000	.000	1.000
	Intra-groupes	4.875	30	.163		
	Total	4.875	31			
b3	Inter-groupes	.500	1	.500	1.000	.325
	Intra-groupes	15.000	30	.500		
	Total	15.500	31			
b4	Inter-groupes	.031	1	.031	.146	.705
	Intra-groupes	6.438	30	.215		
	Total	6.469	31			
tàt	Inter-groupes	.281	1	.281	.152	.699
	Intra-groupes	55.438	30	1.848		
	Total	55.719	31			

Statistiques de groupe

	cod	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
d	t	16	97.75	3.109	.777
	d	16	97.63	3.686	.921

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
d	Hypothèse de variances égales	.022	.882	.104	30	.918	.125	1.205	-2.337	2.587
	Hypothèse de variances inégales			.104	29.172	.918	.125	1.205	-2.340	2.590

Statistiques de groupe

	cod	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
s	t	16	10.50	1.155	.289
	d	16	10.50	1.155	.289

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
s	Hypothèse de variances égales	.000	1.000	.000	30	1.000	.000	.408	-.834	.834
	Hypothèse de variances inégales			.000	30.000	1.000	.000	.408	-.834	.834

Statistiques de groupe

	cod	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne

b1	t	16	4.06	.854	.213
	d	16	3.94	.929	.232

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
b1	Hypothèse de variances égales	.278	.602	.396	30	.695	.125	.315	-.519	.769
	Hypothèse de variances inégales			.396	29.791	.695	.125	.315	-.519	.769

Statistiques de groupe

	cod	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
b2	t	16	3.19	.403	.101
	d	16	3.19	.403	.101

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
b2	Hypothèse de variances égales	.000	1.000	.000	30	1.000	.000	.143	-.291	.291
	Hypothèse de variances inégales			.000	30.000	1.000	.000	.143	-.291	.291

Statistiques de groupe

	cod	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
b3	t	16	4.00	.816	.204
	d	16	4.25	.577	.144

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
b3	Hypothèse de variances égales	.252	.619	-1.000	30	.325	-.250	.250	-.761	.261
	Hypothèse de variances inégales			-1.000	27.000	.326	-.250	.250	-.763	.263

Statistiques de groupe

	cod	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
b4	t	16	4.25	.447	.112
	d	16	4.31	.479	.120

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
b4	Hypothèse de variances égales	.582	.452	-.382	30	.705	-.063	.164	-.397	.272
	Hypothèse de variances inégales			-.382	29.862	.705	-.063	.164	-.397	.272

Statistiques de groupe

	cod	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
tàt	t	16	15.50	1.414	.354
	d	16	15.69	1.302	.326

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
tàt	Hypothèse de variances égales	.253	.619	-.390	30	.699	-.188	.481	-1.169	.794
	Hypothèse de variances inégales			-.390	29.798	.699	-.188	.481	-1.169	.794

ملحق خاص بنتائج الفرضية الأولى:

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
بعداجتم	Hypothèse de variances égales	.278	.602	.396	30	.695	.125	.315	-.519	.769
	Hypothèse de variances inégales			.396	29.791	.695	.125	.315	-.519	.769
بعدنفسي	Hypothèse de variances égales	.000	1.000	.000	30	1.000	.000	.143	-.291	.291
	Hypothèse de variances inégales			.000	30.000	1.000	.000	.143	-.291	.291
بعدعقلي	Hypothèse de variances égales	.252	.619	-1.000	30	.325	-.250	.250	-.761	.261
	Hypothèse de variances inégales			-1.000	27.000	.326	-.250	.250	-.763	.263
بعدجسمي	Hypothèse de variances égales	.582	.452	-.382	30	.705	-.063	.164	-.397	.272
	Hypothèse de variances inégales			-.382	29.862	.705	-.063	.164	-.397	.272
المجموع	Hypothèse de variances égales	.253	.619	-.390	30	.699	-.188	.481	-1.169	.794
	Hypothèse de variances inégales			-.390	29.798	.699	-.188	.481	-1.169	.794

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
بعداجتم	تجريبية	16	4.06	.854	.213
	ضابطة	16	3.94	.929	.232
بعدنفسي	تجريبية	16	3.19	.403	.101
	ضابطة	16	3.19	.403	.101
بعدعقلي	تجريبية	16	4.00	.816	.204
	ضابطة	16	4.25	.577	.144
بعدجسمي	تجريبية	16	4.25	.447	.112
	ضابطة	16	4.31	.479	.120
المجموع	تجريبية	16	15.50	1.414	.354
	ضابطة	16	15.69	1.302	.326

ملحق خاص بنتائج الفرضية الثانية:

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b1	4.06	16	.854	.213
	b11	9.69	16	1.250	.313

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b1 & b11	16	.020	.943

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b1 - b11	-5.625	1.500	.375	-6.424	-4.826	-15.000	15	.000

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b2	3.19	16	.403	.101
	b22	6.94	16	.854	.213

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b2 & b22	16	.036	.894

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b2 - b22	-3.750	.931	.233	-4.246	-3.254	-16.113	15	.000

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b3	4.00	16	.816	.204
	b33	8.75	16	.931	.233

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b3 & b33	16	.175	.516

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			

Paire 1	b3 - b33	-4.750	1.125	.281	-5.350	-4.150	-16.882	15	.000

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b4	4.25	16	.447	.112
	b44	7.19	16	1.109	.277

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b4 & b44	16	-.101	.710

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b4 - b44	-2.938	1.237	.309	-3.596	-2.279	-9.502	15	.000

ملحق خاص بنتائج الفرضية الثالثة:

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
بعداجت	Hypothèse de variances égales	7.392	.011	17.298	30	.000	6.000	.347	5.292	6.708
	Hypothèse de variances inégales			17.298	21.605	.000	6.000	.347	5.280	6.720
بعدنفسي	Hypothèse de variances égales	10.042	.004	20.325	30	.000	4.188	.206	3.767	4.608
	Hypothèse de variances inégales			20.325	23.586	.000	4.188	.206	3.762	4.613
بعدعقلي	Hypothèse de variances égales	18.000	.000	18.656	30	.000	4.625	.248	4.119	5.131
	Hypothèse de variances inégales			18.656	18.967	.000	4.625	.248	4.106	5.144
بعدجسمي	Hypothèse de variances égales	3.875	.058	9.007	30	.000	2.750	.305	2.126	3.374
	Hypothèse de variances inégales			9.007	21.127	.000	2.750	.305	2.115	3.385
المجموع	Hypothèse de variances égales	14.800	.001	25.949	30	.000	17.563	.677	16.180	18.945
	Hypothèse de variances inégales			25.949	19.944	.000	17.563	.677	16.150	18.975

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
بعداجت	تجريبية	16	9.69	1.250	.313
	ضابطة	16	3.69	.602	.151
بعدنفسي	تجريبية	16	7.38	.719	.180
	ضابطة	16	3.19	.403	.101
بعدعقلي	تجريبية	16	8.75	.931	.233
	ضابطة	16	4.13	.342	.085
بعدجسمي	تجريبية	16	7.19	1.109	.277
	ضابطة	16	4.44	.512	.128
المجموع	تجريبية	16	33.00	2.503	.626
	ضابطة	16	15.44	1.031	.258

<u>ملحق خاص بنتائج الفرضية الرابعة:</u>

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b1	4.00	16	.894	.224
	b11	3.69	16	.602	.151

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b1 & b11	16	.743	.001

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b1 - b11	.313	.602	.151	-.008	.633	2.076	15	.055

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b2	3.13	16	.342	.085
	b22	3.19	16	.403	.101

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b2 & b22	16	.787	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b2 - b22	-.063	.250	.063	-.196	.071	-1.000	15	.333

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b3	4.25	16	.577	.144
	b33	4.13	16	.342	.085

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b3 & b33	16	.845	.000

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			

Paire 1	b3 - b33	.125	.342	.085	-.057	.307	1.464	15	.164

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b4	4.31	16	.479	.120
	b44	4.44	16	.512	.128

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b4 & b44	16	.764	.001

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b4 - b44	-.125	.342	.085	-.307	.057	-1.464	15	.164

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	t1	15.81	16	1.223	.306
	t2	15.44	16	1.031	.258

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	t1 & t2	16	.810	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			

				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 t1 - t2	.375	.719	.180	-.008	.758	2.087	15	.054

ملحق خاص بنتائج الفرضية الخامسة:

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b1	9.69	16	1.250	.313
	b11	9.88	16	1.455	.364

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b1 & b11	16	.857	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b1 - b11	-.188	.750	.188	-.587	.212	-1.000	15	.333

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b2	6.94	16	.854	.213
	b22	7.06	16	.929	.232

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b2 & b22	16	.594	.015

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b2 - b22	-.125	.806	.202	-.555	.305	-.620	15	.544

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b3	8.75	16	.931	.233
	b33	8.75	16	1.065	.266

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b3 & b33	16	.605	.013

Test échantillons appariés

	Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			

					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b3 - b33	.000	.894	.224	-.477	.477	.000	15	1.000

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	b4	7.19	16	1.109	.277
	b44	7.19	16	.911	.228

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	b4 & b44	16	.491	.053

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	b4 - b44	.000	1.033	.258	-.550	.550	.000	15	1.000

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	t1	32.56	16	2.476	.619
	tot2	32.88	16	2.655	.664

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	t1 & tot2	16	.975	.000

Test échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatérale)

		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	t1 - tot2	-.313	.602	.151	-.633	.008	-2.076	15	.055

ملحق خاص بنتائج معامل التأثير إيتا:

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
المجموعة * بعداجت	32	100.0%	0	0.0%	32	100.0%

Tableau de bord

بعداجت

المجموعة	Moyenne	N	Ecart-type
تجريبة	9.69	16	1.250
ضابطة	3.69	16	.602
Total	6.69	32	3.197

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Signification
المجموعة * بعداجت	Inter-groupes	Combiné	288.000	1	288.000	299.221	.000

	Intra-classe	28.875	30	.962		
	Total	316.875	31			

Mesures des associations

	Eta	Eta carré
المجموعة * بعداجت	.953	.909

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Signification
المجموعة * بعدنفسي	Inter-groupes	Combiné	140.281	1	140.281	413.098	.000
	Intra-classe		10.188	30	.340		
	Total		150.469	31			

Mesures des associations

	Eta	Eta carré
المجموعة * بعدنفسي	.966	.932

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Signification
المجموعة * بعدعقلي	Inter-groupes	Combiné	171.125	1	171.125	348.051	.000
	Intra-classe		14.750	30	.492		
	Total		185.875	31			

Mesures des associations

	Eta	Eta carré

المجموعة * بعدعقلي	.960	.921

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Signification
المجموعة * بعدجسمي	Inter-groupes	Combiné	60.500	1	60.500	81.117	.000
	Intra-classe		22.375	30	.746		
	Total		82.875	31			

Mesures des associations

	Eta	Eta carré
المجموعة * بعدجسمي	.854	.730