

جامعة البحرين

علم النفس



كلية الآداب

**أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ
صفوفات التعلم في المرحلة الابتدائية
بمملكة البحرين**

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في
علم النفس الإرشادي

إعداد

متصور عبد العزيز السويلم

٢٠١٧/٧/٢

إشراف

د. محمد مقداد

أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

أبريل / ١٥ - ٢٠١٧م



جامعة البحرين

قسم علم النفس



كلية الآداب

أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في
علم النفس الإرشادي

إعداد

منصور عبد العزيز السويلم

20114713

إشراف

د. محمد مقداد

أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

أبريل / 2015م



جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

برنامج الماجستير في علم النفس الإرشادي



الجنة المناقشة

ناقش الطالب منصور عبد العزيز السويلم، الرقم الجامعي : 20114713

الأطروحة التي تقدم بها للحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي، وعنوانها: "أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين" وذلك يوم الأربعاء الموافق 24 يونيو 2015م على الساعة: 11:00. في قاعة زين للتعلم الإلكتروني.

وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسماؤهم:

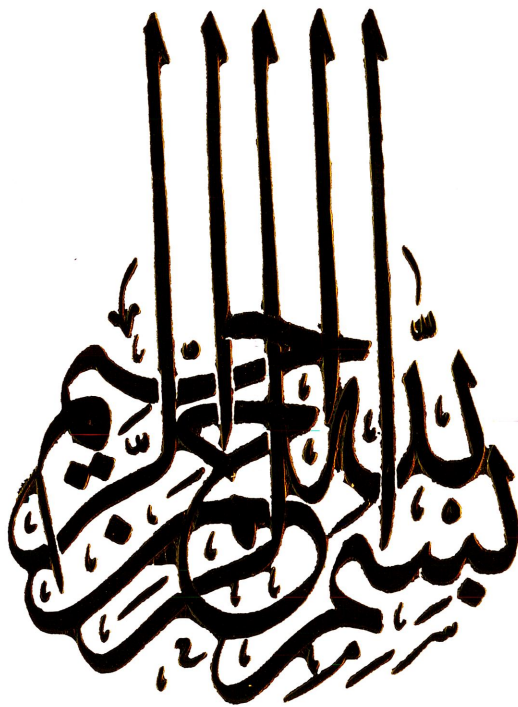
الإسم

التوقيع

أ.د. محمد هادي مشرفا ورئيسا
د. سوسن عبد الله ممتحنا داخليا
د. نادية الساري ممتحنا خارجيا

الختم





المخلص

هدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وفق التصميم القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. استخدمت الدراسة مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث والمكون من سبعة أبعاد فرعية، كما قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي المكون من (12) جلسة إرشادية مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة.

تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً من تلاميذ صعوبات التعلم الذين يدرسون في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدارس الحكومية بمملكة البحرين من خلال التنسيق مع معلم التربية الخاصة، كما تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتي الدراسة بواقع (20) تلميذاً في كل مجموعة، بلغ معدل أعمارهم (11.75) سنة، وقد تم ضمان تجانس المجموعتين حسب الصف الدراسي والعمر، والمستوى التحصيلي، والمستوى الاقتصادي.

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس 'الثقة بالنفس البعدي' ومتوسطات درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي وذلك على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاد المقياس: بعد الاعتماد على النفس، بعد الإرادة واتخاذ القرار، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، البعد اللغوي، البعد الجسمي، وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، الثقة بالنفس، صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية

الإهداء

إلى من أحبهما بعد الله ورسوله والداي .
إلى من أحسنك تربيتي وتنشئتي معلمتي الأولى أمي الغالية .
إلى من ضحوا من أجل أن أحقق هدفي زوجتي وأبنائي .
إلى أستاذي ومشرفي الدكتور :محمد مقداد
إلى كل من علمني ووجهني وأسدي لي النصع والإرشاد.

أهدي هذا الجهد المتواضع

”

منصور عبد العزيز السويلم

شكر وتقدير

(رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ) . (الأحقاف : 15)

فبعد شكر المولى عز وجل، المتفضل بجليل النعم وعظيم الجزاء.

يجدر بي أن أتقدم ببالغ الامتنان وجزيل الشكر والعرفان إلى كل من وجهني، وأرشدني، وعلمني، وأخذ بيدي في سبيل إنجاز هذا البحث وأخص بذلك مشرفي الأستاذ الدكتور: محمد مقداد، الذي قوم، وتابع، وصوب، ووجه، وأرشد.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل أساتذتي الأفاضل من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس .

وشكري لوالدتي التي ربنتني على حب العلم وشجعتني على طلبه.

وشكري وتقديري لعائلتي التي شاركتني خطوات هذا الإنجاز، وجميع أخوتي وزملائي، وإلى كل من أعانني برأي ومشورة وعبرة ودعوة.

كما أكن الشكر والعرفان إلى كل من أمدني بالعلم، والمعرفة، وأسدى لي النصيح، والتوجيه والإرشاد.

أسأل الله المولى القدير أن يوفقهم ويجزيهم خير الجزاء.

قائمة المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	صفحة الاعتماد من قبل لجنة التحكيم
ب	الملخص باللغة العربية
ج	الإهداء
د	شكر وتقدير
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
2	الفصل الأول مدخل إلى الدراسة
2	المقدمة
4	مشكلة الدراسة
5	أسئلة الدراسة
6	أهداف الدراسة
6	أهمية الدراسة
7	حدود الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
10	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

الصفحة	المحتوى
11	الإطار النظري
11	المحور الأول: الثقة بالنفس
38	المحور الثاني: صعوبات التعلم
61	الدراسات السابقة:
72	التعليق على الدراسات السابقة
73	فروض الدراسة
75	الفصل الثالث الطريقة والإجراءات
75	منهج الدراسة
75	مجتمع الدراسة
75	عينة الدراسة
78	أدوات الدراسة
90	إجراءات الدراسة
91	الأساليب الإحصائية
93	الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

الصفحة	المحتوى
93	نتائج الدراسة
100	مناقشة النتائج
105	توصيات الدراسة
107	المصادر والمراجع

قائمة الجداول

الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
76	توزيع عينة لدراسة حسب المجموعة والصف	1
77	محاوّر التجانس بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة	2
77	دلالة الفروق بين متوسطات أعمار المجموعة التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة	3
80	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الأول "الاعتماد على النفس" كمؤشرات على صدق البناء	4
81	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الثاني "الإرادة واتخاذ القرار" كمؤشرات على صدق البناء	5
81	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الثالث " البعد الأكاديمي" كمؤشرات على صدق البناء	6
82	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الرابع " البعد الاجتماعي" كمؤشرات على صدق البناء	7
83	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الخامس " البعد الفسيولوجي" كمؤشرات على صدق البناء	8
83	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد السادس " البعد اللغوي" كمؤشرات على صدق البناء	9
84	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد السابع " البعد الجسمي" كمؤشرات على صدق البناء	10
85	قيم ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس	11
94	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي	12

الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
95	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي	13
97	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي	14
98	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي	15
99	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي	16

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

❖ مقدمة

❖ مشكلة الدراسة

❖ أسئلة الدراسة

❖ أهداف الدراسة

❖ أهمية الدراسة

❖ حدود الدراسة

❖ مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

تعتبر عملية التعلم العديد من الصعوبات يتعلق أهمها بخصائص الأفراد أنفسهم، حيث يعاني بعضهم من صعوبات في تعلم مختلف المهارات، وعلى رأسها المهارات الأكاديمية في اللغة العربية والرياضيات، حيث شغلت هذه الصعوبات الكثير من الباحثين حالياً؛ لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون مستوى ذكائهم حول متوسط الذكاء العام، أي مماثلاً لأقرانهم من العاديين، لكن أداءهم لا يكون بمستوى أداء أقرانهم العاديين، كما تعد صعوبات التعلم مقدمة لعدد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية أو نتيجة لها، مما يستوجب التدخل لفهم هذه الصعوبات والتعرف على التلاميذ الذين يعانون منها، والمشكلات التي يمكن أن يواجهوها، وذلك لأجل التدخل للتغلب عليها كإجراء وقائي (Wright & Wright, 2004).

يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم العديد من المشكلات التي تعوق نموهم وتقدمهم وقد ترجع هذه المشكلات إلى عدم تفهم الأسرة أو البيئة المدرسية إلى طبيعة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكون هذه المشكلات نابعة من التلاميذ أنفسهم. حيث يواجهون العديد من المشكلات السلوكية كالانسحاب أو تجنبهم الدخول مع زملائهم في علاقات اجتماعية. مما يتطلب ضرورة تزويدهم بالمهارات التي تساعد على التوافق مع هذه الظروف وتعمل على تنمية ثقتهم بأنفسهم.

وتتبع أهمية الثقة بالنفس من منطلق عدم استغناء أي شخص عنها، فالشخص قليل الثقة بنفسه هو شخص عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات لسببين: الأول أنه لا يثق فيما لديه من معلومات أو آراء، فلن يتمكن من النقاش والحوار مع غيره وسيفضل الصمت، والسبب الثاني أنه سيصدق كل ما يقال عنه بالسلب، أما الإيجابي فسيأخذه على محمل الاستهزاء أو أنه مجاملة لا أصل لها في الواقع، مما يعني أنه لن يتمكن من إحراز أي نقطة نجاح، وإن أحرز أي منها فلن يشعر بلذة الفرح والنجاح، وهذا بدوره سيجعله يعيش جواً من الملل والكآبة، ويفضل تجنب الناس ليتفادى انتقاداتهم له وتعليقاته الساخرة من حاله، ولاعتقاده أنه غير محبوب منهم وأنه شخص أقل منهم قدراً، وهذا التجنب المستمر سيحرم صاحبه من اكتساب الخبرات الحياتية (علي، 2009). كما أن الثقة بالنفس من المقومات والعناصر الرئيسية التي تعمل على رفع مستوى دافعية التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتزيد من مستوى أدائهم داخل المدرسة (الطائي، 2007).

والثقة بالنفس من المقومات الرئيسية للنجاح في الحياة، وهي تظهر من خلال إحساس الشخص بكفاءته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به، ويتسم الشخص الواثق بنفسه بالآتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي، وقبول الواقع، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير (السقاف، 2009).

ويرى روجرز Rogers أن تنمية قدرات الفرد منوطة بتوفير شرطين أساسيين هما السلامة النفسية التي تتمثل في تقبل الفرد واحترام أدائه وشخصيته، والحرية النفسية التي تمكن الفرد من الوصول إلى الخبرات والمعرفة واكتسابها. فتوفير هذين الشرطين يشعر الفرد بالارتياح والأمن، وبالتالي يتمكن من التعبير عن أفكاره المختلفة، مما يساعد على زيادة ثقته بنفسه للوصول إلى

النجاح والتفوق (Perkins, 2011). خاصة مع وجود العديد من الدراسات التي أثبتت إمكانية تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة على اختلاف فئاتهم.

مشكلة الدراسة:

يواجه تلاميذ صعوبات التعلم العديد من التحديات في مختلف المراحل الدراسية خاصة في المرحلة الابتدائية حيث تكون صعوبة التعلم لديهم أكثر بروزاً، مما يسبب لهم العديد من مشكلات سوء التكيف خاصة مع أقرانهم داخل المدرسة، حيث يتم تمييزهم على أنهم مختلفون عن أقرانهم العاديين، مع أن ذكاءهم في مستوى أقرانهم، وهذا يؤثر على مستوى ثقتهم بأنفسهم، حيث تتولد لديهم مشاعر عدم الثقة بالنفس، جراء التمييز الذي يتعرضون له، خصوصاً عند انضمامهم إلى غرفة التربية الخاصة، مما يتطلب خروجهم بشكل دوري من الصف للالتحاق بغرفة التربية الخاصة.

وتعد الثقة بالنفس إحدى السمات الشخصية الأساسية التي ترتبط بالتكيف العام، كما ترتبط بسلوك الفرد، وأن الثقة بالنفس تشكل اتجاهات الفرد سواء كانت إيجابية أو سلبية واتجاه الفرد نحو الأشياء ونحو نفسه (Blewer et al., 2012).

كما أن تقدير الذات والثقة بالنفس تعد من العوامل الحاسمة في إعطاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم الشعور الإيجابي، وجعلهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم أعضاء مهمون في المجتمع، بل تعد أيضاً تنمية الثقة بالنفس وسيلة مهمة لحماية ذوي صعوبات التعلم من الشعور بالاكتئاب والوحدة النفسية (Goleniowska, 2014).

لذلك تعد فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة إلى الدعم والمساندة وتنمية ثقتهم بأنفسهم كونهم في مثل مستوى أقرانهم من الناحية العقلية لكنهم لا يجارونهم من الناحية الأكاديمية. من هذا المنطلق واستنادا إلى قلة البرامج الإرشادية التي قدمت لهذه الفئة تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد

المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة

بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد

المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة

بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- بناء برنامج إرشادي يهدف إلى تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين .
- التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أ - الأهمية النظرية:

- من المتوقع أن تقدم الدراسة معلومات نظرية حول الثقة بالنفس وأهميتها وتأثيراتها على التلاميذ.
- تعد الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- تقدم الدراسة الحالية ملخصاً لعدد من الدراسات التجريبية التي أجريت حول تنمية الثقة بالنفس لدى مختلف فئات الطلبة خاصة طلبة صعوبات التعلم.

ب - الأهمية التطبيقية:

- مما يعطي أهمية للدراسة الحالية هو سعيها إلى تطوير الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، خاصة أن هذه الفئة تواجه العديد من المشكلات الناجمة عن اختلافهم عن أقرانهم من الناحية الأكاديمية.
- توجه الدراسة الباحثين والمؤسسات الاجتماعية المعنية بأهمية إعطاء المزيد من الاهتمام لتلاميذ صعوبات التعلم وحمايتهم من مختلف أشكال التمييز، والعمل على تنمية ثقتهم بأنفسهم.
- تقدم الدراسة برنامجاً إرشادياً يمكن الاستفادة منه من قبل الباحثين والمرشدين ومعلمي التربية الخاصة من خلال تطبيقه على عينات أخرى من صعوبات التعلم أو فئات التربية الخاصة الأخرى.

محددات الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

- **المحددات الزمنية:** تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014-2015م.
- **المحددات البشرية:** تم إجراء الدراسة الحالية على تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مملكة البحرين.
- **المحددات الموضوعية:** تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأدوات التي تستخدم لجمع المعلومات وهي: مقياس الثقة بالنفس والبرنامج الإرشادي.

- المحددات المكانية: تم إجراء الدراسة في مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنين بمملكة البحرين.

مصطلحات الدراسة:

- الثقة بالنفس .

يعرف العنزي (2001) الثقة بالنفس على أنها القدرة على تقديم استجابات توافقية من الفرد تجاه المنبئات التي تواجهه، وقدرته على إدراك تقبله من الآخرين.

ويعرّف الباحث الثقة بالنفس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الثقة بالنفس المعد لهذا الغرض.

- صعوبات التعلم

وضعت الحكومة الفيدرالية الأمريكية تعريفاً لصعوبات التعلم عام 2004 يعد من أكثر التعريفات شهرة حيث بينت بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بأنهم "الأطفال ذوو صعوبات التعلم الخاصة الذين يظهرون اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. وتظهر هذه الاضطرابات بوضوح في اضطرابات كل من الاستماع والتفكير، والحديث، والقراءة، والتهجي، والحساب. كما تشمل صعوبات التعلم الاضطرابات التي ترجع إلى كل من إعاقة الإدراك الحسي، وتلف المخ، واختلال المخ البسيط، وصعوبات القراءة، والحبسة النمائية. ولا يتضمن هذا المفهوم الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي تنشأ في المقام الأول من الإعاقة الحركية أو السمعية أو البصرية، أو الإعاقة العقلية أو الاضطرابات العاطفية أو الحرمان البيئي، والثقافي، والاقتصادي (البطانية والجراح وغوانمة، 2009).

ويعرّف الباحث صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم تلاميذ مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنين المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم بناء على محك التباعد بين الذكاء والتحصيل، والذين أظهرت نتائج اختبار الذكاء المطبق أن ذكاءهم ضمن المستوى المتوسط، في حين أظهرت نتائج التحصيل أن مستوى تحصيلهم كان متدنياً.

• البرنامج الإرشادي

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة أو سلسلة من النشاطات والعمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين ودور البرنامج هو تنظيم العلاقات بين أهداف الخطة ومشروعاتها.

ويعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الأنشطة والأساليب المحددة التي تستخدم بغية تحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج (زهران، 2002).

يعرف البرنامج الإرشادي الحالي بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والأنشطة المنظمة تستند بشكل أساسي على بعض نظريات علم النفس الإرشادي (النظرية السلوكية المعرفية، نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية فاعلية الذات)، حيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة العملية المختلفة والتي تقدم لعينة من تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (6) أسابيع يتم خلالها تنفيذ (12) جلسة إرشادية بواقع جلستين في كل أسبوع بهدف مساعدة تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على تنمية الثقة بالنفس.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

المحور الأول: الثقة بالنفس

المحور الثاني: صعوبات التعلم

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

التعليق على الدراسات السابقة

فروض الدراسة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الثقة بالنفس

تعد المرحلة الابتدائية من أهم مراحل العمر في حياة الإنسان. فهي مرحلة جوهريّة وتأسيسية تعتمد عليها مراحل النمو الأخرى. حيث تعمل الأسرة والمدرسة والتي تعتبر أهم المؤسسات الاجتماعية على بناء شخصية الأطفال من جميع النواحي وتوجيه وتعديل سلوكياتهم وتنمية قدراتهم، وكل من الأسرة والمدرسة لهما دور هام ومكمل لبعضهما البعض، والاتحاد بينهما يؤدي إلى شخصية سوية تؤهلهم أن يكونوا أفراداً نافعين لأنفسهم، وواثقين بها.

وتعد الثقة بالنفس إحدى متغيرات الشخصية الهامة التي تلعب دوراً لا يستهان به في مساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة والقدرة على التكيف فيها مع الخبرات الجديدة، فالثقة بالنفس لدى الفرد تمنحه القدرة على اتخاذ القرارات والتعبير عن الذات والإفصاح عن الرأي والاتجاه، إذ يمكن اعتبارها مفتاحاً للنجاح في مجالات عديدة من الحياة لدى الفرد، كالعمل والدراسة والعلاقات الاجتماعية (أبو هديوس والفراء، 2011).

وتبرز أهمية الثقة بالنفس بوصفها محور سمات الشخصية السوية القادرة على التفاعل الاجتماعي والتكيف السليم والتي قد يتأثر نموها أو تضعف من خلال أساليب التربية والتنشئة غير الصحيحة ومن الظروف الأسرية غير الطبيعية، ويشير علماء النفس والباحثون إلى أن الثقة بالنفس

تبدأ بالنمو منذ السنين الأولى في حياة الفرد عن طريق علاقة الفرد بوالديه، وبالذات الأم التي قد تمنح الفرد الرعاية والاهتمام والإحساس بالأمان بمن حوله (مجيد، 2008).

تعريف الثقة بالنفس:

يعرف جيلفورد Guilford (1988) الثقة بالنفس على أنها اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية، وأنها ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة أو التراجع عنها (السقاف، 2008).

ويعرف دوبرن Dubrine (1994) الثقة بالنفس على أنها اعتقاد المرء بقدرته على تحقيق الأهداف التي يريدها في كثير من المواقف أو في موقف معين (علوان والطلاع، 2014).

يرى باسفير Pasveer (1997) أن الثقة بالنفس تشير إلى القبول غير الخاضع للجدل- غير المشروط- لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية، وغرائزه، وانفعالاته باعتبارها مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد، كما أوضح أن قيمة الثقة بالنفس تعبر عن الإحساس الصادق بما أنت عليه بالفعل وأن تشعر بما أنت عليه فعلا (حسيب، 2013).

يعرف محمد (1997) الثقة بالنفس على أنها إدراك الفرد لكفاءته، أو مهارته وقدرته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة، وتتطلب أن يحيا في أمان وأن يشعر بالطمأنينة، أما عندما يشعر بالخوف، أو يفقد شعوره بالأمن فيبدو عليه عدد من المظاهر منها ضعف الروح الاستقلالية، والتردد، وانعقاد اللسان في وجود الآخرين، والتهته، والجلجة، وخصوصا عند

الأطفال، والخجل وعدم القدرة على التفكير في المستقبل، واتهام الظروف عند الإخفاق، والخوف من نقد الآخرين، إضافة إلى أحلام اليقظة، والتظاهر بطيب الخلق.

ويعرف الديب وعبد السميع مصطلح الثقة بالنفس (2000) بأنه إدراك الفرد لقدراته واستعداداته ومهاراته وخبراته وكفاءته في التعامل مع المواقف والأحداث بفاعلية واهتمام. كما يعرف مصطلح الثقة بالنفس بأنه إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته، وقدراته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة.

ويرى سوندرلاند (Sunderland, 2004) أن مفهوم الثقة بالنفس يعنى القدرة على تبوء الفرد وضعا معينا بطريقة صحيحة أو تخلص الفرد من أي نقص في المهارات اللازمة ليكمل مهامه مع مراعاة إمكانية اختلاف تلك المهام من النشاط الاجتماعي مثلما يحدث عندما يحاول الفرد الاقتراب من شخص ما ليس لديه معرفة سابقة به، أو مثلما يحدث في النشاط المهني كالقدرة على تحقيق مهام يحتاجها في العمل.

كما يعرف مفهوم الثقة بالنفس بأنه سمة من سمات تكامل شخصيه الفرد تتمثل بإيمان الفرد بقابليته وقدراته في الاعتماد على نفسه في إدارة أموره والشعور بتقبل الآخرين والمشاركة الإيجابية في الحياة الأسرية والمدرسية (زغير، 2006).

كما يعرف مصطلح الثقة بالنفس أنه إدراك الفرد لكفاءته وقدرته على إنهاء المهام بنجاح بالرغم من الضغوط، وإبداء الرأي والاختيار والاستعداد للتنفيذ، وشعوره بالرضا عن نفسه وتفاؤله المستمر، والقدرة على تقديم النفس أمام الآخرين بدون توتر، والترحيب بالصدقات وممارسة الأنشطة والتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة (يونس، 2010).

ويعرف أبو هديوس والفرا (2011) الثقة بالنفس بأنها نظرة الفرد الذاتية لنفسه ولكفاءته ولقدرته ومهارته في التعامل بكفاءة وفاعلية مع مختلف المواقف الحياتية التي يواجهها في البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها.

يرى الباحث من خلال التعريفات السابقة أن الثقة بالنفس سمة ضرورية يجب توافرها في الشخصية ولو بدرجة بسيطة، يكونها الفرد عن نفسه من معرفته بقدراته وإمكانياته، ويتصرف من خلالها بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة، وهي نابعة من ذاته يكونها من البيئة المحيطة به، وتعتمد بالدرجة الأولى على نظرة الفرد لنفسه سواء كانت النظرة إيجابية أم سلبية، إذا كانت إيجابية حقق الفرد النجاح، أما إذا كانت سلبية فسيكون عرضه للتردد وعدم الاطمئنان للإمكانيات وهذا هو بداية الفشل.

أهمية الثقة بالنفس

تعد الثقة بالنفس متغيراً من متغيرات الشخصية التي تلعب دوراً لا يستهان به في مساعدة الفرد على مواجهة التحديات، وصعوبات الحياة، إضافة إلى التكيف مع الخبرات الجديدة، ولا يكون ذلك إلا من خلال ما تؤدي إليه الثقة بالنفس من قدرة على المرونة الإيجابية، والتعبير عن الذات، والإفصاح عن ما يدور في النفس. وينظر للثقة بالنفس على أنها اعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدراته، إذ أنها أمر مهم لكل شخص، ولا يكاد شخص يستغني عن حاجته ولو مقدار محدود من الثقة بالنفس في أي أمر من الأمور الحياتية في كافة مجالاتها.

وتعد الثقة بالنفس غاية ينشدها جميع الناس بغض النظر عن الفروق في أجناسهم، وطبقاتهم الاجتماعية والاقتصادية، لأن من يتمتع بها يشعر بالسعادة، والهناء، والرضا، ويسعى إلى التقدم دائماً، فهي تمثل دوراً هاماً في حياة الفرد، وعاملاً من عوامل النمو الانفعالي، والاستقرار النفسي، والشعور بالكفاءة، والمقدرة على مواجهة الصعاب (لاحق، 2004).

وتسهم الثقة بالنفس بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي للأفراد وهي ترتبط بمفهوم الفرد الإيجابي عن ذاته وتقديره المرتفع للذات، ومن ثم فهي تلعب دوراً هاماً في تحقيق الفرد لذاته مما يكون له أكبر الأثر في تحقيق الهوية الإيجابية (محمد، 1997).

وفي هذا الصدد يرى أريكسون Arixson أن الإحساس بالثقة هو حجر الزاوية في بناء الشخصية السليمة، وأن الطفل الواثق من نفسه ومن العالم من حوله يمتلك إحساساً بيقين داخلي يجعله يثق في العالم الاجتماعي من حوله كمصدر للأمن بالنسبة له (عيد، 2005).

وأظهرت دراسة آلاء الرديني (2004) أن الفرد الواثق من نفسه يمتلك ضبطاً داخلياً ويكون متوافقاً مع نفسه ومع الآخرين ويكون لديه قدرة السيطرة على الأحداث والأفعال الخاصة بحياته فينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات ومهارات وذكاء فيرضى عن نفسه بحيث يستطيع تغيير سلوكه وتحقيق التوافق بينه وبين بيئته من جهة وبين بيئته من جهة أخرى.

وتظهر أهمية الثقة بالنفس في مجال التحصيل الدراسي حيث أفادت دراسة تافاني ولوش (Tavani & Losh, 2003) بأن الثقة بالنفس تعتبر منبئاً للأداء الأكاديمي، وأسفرت عن وجود

ارتباط إيجابي ودال بين الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي للطلاب، كما أظهرت أهمية الثقة بالنفس في مجال السعادة الإنسانية وإحساس الفرد بها.

ويرى أبو هدروس والفرا (2011) أن الثقة بالنفس ليست خاصية عامة تغطي جميع جوانب حياة الإنسان، إذ تغطي جانباً في حياة الإنسان دون جانب آخر، فقد يتسم الفرد بالثقة بالنفس في مجال الرياضة أو التحصيل، بينما لا يشعر بالثقة بالنفس في مجال العلاقات والتواصل الاجتماعي. وعلى الرغم من أن الثقة بالنفس تعني ثقة الفرد بنفسه وبقدراته على تحقيق رغباته وأهدافه، فإنها لا تعني أن الفرد قادر على أي شيء وكل شيء في حياته ؛ وعليه فإن الثقة بالنفس تعني أن يكون للمرء أهداف واقعية في حياته تجعله يحتفظ بنظرته الإيجابية للحياة، ويتقبله لذاته على الرغم من عدم تحقق بعض أهدافه وطموحاته، وعليه فمن المتوقع ألا يكون مستوى الثقة بالنفس لدى الطالب الموهوب معادلاً لمستوى الثقة بالنفس لدى الطالب ذوي صعوبات التعلم في الوقت الذي يمكن أن يقال عن أن كل منهما يشعر بالثقة بالنفس بمعنى أن كلا منهما ينظر إلى حياته نظرة إيجابية، ويتقبل ذاته كما هي وينظر للحياة نظرة واقعية.

وفي المقابل فإن انعدام الثقة بالنفس لدى الفرد تجعله يفقد تقديره لذاته، مما يترتب عليه تولد أفكار سلبية، ومشاعر العجز، وظهور أعراض الضغط النفسي، كما أن انعدام الثقة بالنفس صفة كثيرة الشيوخ، وهي عبارة عن ضعف الروح الاستقلالية في الأفراد، وترتبط بالخوف ارتباطاً شديداً، وتدلل في الغالب على فقدان الأمن، أو وجود الخوف (علوان والطلاع، 2014).

وتشير الدراسات أن فقدان الثقة بالنفس يولد الشعور بالنقص، والدونية والحياء، والخجل الزائد، لذلك يجد الفرد صعوبة في مواجهة الناس، أو في التحدث أمام مجموعة، أو في مصاحبة

الغريباء. وأكد ذلك أيزنك Eysenck حين بين أن الثقة بالنفس هي إحدى السمات الأساسية التي يفتقدها المنطوي، بالإضافة إلى ميله للعزلة والقلق والخوف من المواقف الاجتماعية، كما يعتبر أدلر أن الشعور بالنقص، وفقدان الثقة بالنفس، يعتبران من أبرز العوامل المسؤولة عن الاضطرابات النفسية لدى الفرد (علوان والطلاع، 2014).

وتعتبر الثقة بالنفس شرطاً أساسياً مهماً لتقدم العلوم والتكنولوجيا، وتساعد على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين من أجل مواكبة ثورة المعرفة والمعلومات التكنولوجية التي يعيشها العالم في هذا العصر، فإذا بدأ الطالب بتعلم محتوى علمي أو مادة أو أداء مهمة ما، وهو لا يثق بنفسه، فإن ذلك يشكل معوقاً أساسياً لعملية التعلم وما يتبعها، حيث ترسخ لدى الطالب اعتقاده بأنه غير قادر على عمل شيء ما، وهو في الحقيقة قادر على الأداء والإنجاز بالشكل المطلوب تقريباً. كما أن الثقة بالنفس تتمركز حول اتجاه الفرد نحو كفاياته النفسية والاجتماعية، ويؤدي الإحساس بالكفاية النفسية والاجتماعية إلى شعور الفرد بالأمن النفسي والاجتماعي في مواقف الحياة المختلفة، مما يجعله قادراً على تحقيق حاجاته، ومواجهة متطلبات الحياة، وحل مشكلاته، وبلوغ أهدافه (العنزي، 2003).

وللثقة بالنفس تأثير فعال في السلوك، فقد اعتبرها جيلفورد Guilford عاملاً لا يقتصر على مجال السلوك الانفعالي أو الاجتماعي وإنما يرتبط بالسلوك بشكل عام وقد افترض أن الثقة بالنفس تنتمي إلى مجموعه العوامل التي تمثل اتجاهات الفرد السلبية والإيجابية نحو الأشياء ونحو البيئة الاجتماعية وتعتبر الثقة بالنفس قيمة تربوية وأخلاقية واجتماعية وهي جوهر النجاح للفرد في الحياة عموماً وأن ثقة الفرد بقدرته على النجاح شيء أساسي عند اكتساب أي مهارة (زغير، 2006).

كما تسهم الثقة بالنفس في تحقيق التوافق النفسي، فهناك علاقة وثيقة بين كلاً من الثقة بالنفس والصحة النفسية وكذلك الإحساس بالسعادة، فالسعادة حالة من الارتياح النفسي تعتمد وبصفة أساسية على الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس، فليس من الممكن أن يشعر فرد ما بالاطمئنان إلا إذا توفرت له هذه الثقة، والشخص المتوافق نفسياً هو الذي يستمتع بثقته بنفسه، أما غير الواثق من نفسه فيكون غير متوافق نفسياً وبالتالي يصبح عرضة في أي لحظة للاضطراب، كما أن الثقة بالنفس تحمي صاحبها من التصرفات العدوانية التي قد تبطش بكيانه النفسي، والصحة النفسية لا تتحقق إلا عن طريق الجهد الدائم، والكفاح المستمر من أجل النمو السوي والتوافق مع المتغيرات الاجتماعية، والنفسية المتطورة باستمرار من أجل الحفاظ على مستوى الثقة بالنفس (السقاف، 2008).

وللثقة بالنفس دور فعال في مواجهة الصعاب والمشكلات فالحياة لا تسير وفق ما نهواه، ولا تسير أمور حياتنا حسبما رسمنا في أذهاننا، أو على النحو الذي علقنا به آمالنا، بل كثيراً ما يحدث عكس ما تخيلنا وعلى نقبض ما توقعنا وخلافاً لآمالنا التي وطنا النفس عليه. هنا تلعب الثقة بالنفس دوراً كبيراً وحاسماً في موقف الفرد من خلال المشكلات التي تعترض طريق حياته والصعاب التي تعرقل صوب أهدافه التي رسمها لنفسه والتي أناط بها آماله وعلق عليها مطامحه، فهي تكسبه قوة الاحتمال، وطاقة ينفذ بها مراميه، ولا شك أن التغلب على الصعاب التي تجابهنا في الحياة، والتوصل إلى حلول ناجحة للمشكلات التي تصادفنا في سبيل تحقيق أهدافنا بحاجة ماسة إلى قوة احتمال، وإلى طاقة نفسية كبيرة هذه الطاقة هيا بمثابة ضبط للنفس في المواقف الحرجة التي يمكن أن يفلت فيها قياد الشخص، فمثل هذه الطاقة إن لم يكن الشخص مجهزاً بالطاقة النفسية المطلوبة، وإذا لم يقم بالجام استجابته الطبيعية، لا يورث الإنسان وقتها سوى الندم (السقاف، 2008).

العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس

تتعلق بعض العوامل التي تؤثر في مستوى الثقة بالنفس بالطفل ذاته ومظاهر النمو الجسدي والعقلي المعرفي والانفعالي والاجتماعي لديه، وكذلك فإن بعض هذه العوامل تتعلق بالأسرة والمناخ الأسرى وطرق التربية، والعلاقات مع الأقران، والمقارنات مع الزملاء والجيران، والتقبل الاجتماعي بكل مظاهره. ويرى Taylor أن الثقة بالنفس تعتمد على عدة العوامل أهمها (حسيب، 2013):

- مجموعة الخبرات المتراكمة التي يستخدمها الفرد لبناء مجموعة من المهارات.
 - التعامل مع مجموعة من الأفراد يتمتعون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
 - الاتجاهات الإيجابية من الآخرين - ذوي الأهمية - نحو الفرد وتعليقاتهم بشأنه.
 - مواجهة المواقف الصعبة التي يستطيع الفرد التغلب عليها ويشعر بعدها بالراحة.
 - اعتدالية مستوى القلق بعيداً عن القلق المرتفع أو القلق المنخفض.
 - الوضع الاجتماعي للفرد والاستمتاع بالحياة الاجتماعية.
 - قيمة الاحترام التي يتمتع بها من جانب الآخرين.
 - الاعتقاد النابع من الذات باتجاه الفرد نحو أفكاره ووجهات نظره الخاصة.
 - التمتع بقدر من النجاح في الحياة العملية.
 - القدرة على مضاعفة الشعور بالثقة بالنفس عند الحاجة.
- إضافة إلى العوامل التي حددها تايلور هنالك العديد من العوامل الأخرى التي تؤثر على مستوى الثقة بالنفس لدى الأفراد يمكن إجمالها فيما يلي:

- الأسرة: تلعب الأسرة دوراً كبيراً وعميقاً في زرع الثقة في أبنائها حيث يحصل الأبناء على كثير من الثقة والاعتداد بالنفس اللازمين للنجاح من الأسرة، ومن الوالدين بالذات، اللذين يتمتعان بهما، عليه نستطيع أن نقول : أن موقف الطفل أو الفتى تجاه نفسه يتشكل من خلال المنزل، فكما يراه والده يكون، أو بالأحرى هو يميل إلى أن يريهم نفسه، وعلى هذا يستطيعان أن يبثا فيه الثقة، أو يبذرا فيه بذور الخوف و الفشل. كما أن الوالدين اللذين يحظيان باحترام زائد للذات، وقدر كبير من الثقة، ينظران لكل ما يحدث لطفلهما نظرة جديدة لمعاونته، وللاخذ بيده وعلى عكس ذلك في الأسرة التي لا تحظى بهذه الصفات، وبذلك يضطر الطفل في اللحظات الأخيرة إلى اتخاذ قرارات في مجالات لا يعرف عنها شيئاً لأنه مقتنع بأن والديه لا يهتمان كثيراً بما يحدث له، والأسرة التي تتمتع باحترام الذات أو الثقة الكبيرة بها، تسودها روح التسامح لتقدير كل فرد فيها للآخرين، وبذلك يستطيع كل عضو فيها أن يعبر عن رأيه بحرية كاملة (السقاف، 2008).

- النواحي الوجدانية: إن تغيير النواحي المزاجية وتعديلها ومحاولة السيطرة عليها لا يأتي إلا لمن لديه رصيد كاف من الثقة بنفسه وإمكاناته، وإيمان راسخ بقدرته على التحرر مما قد تلقى في طفولته من تربية خاطئة لا يمكنها إظهار الطاقات الكامنة في النفس ما لم يتم التحرر منها. ومن أهم المقومات الوجدانية التي تكسب الفرد ثقة بنفسه هو الخلو من المخاوف المرضية والشكوك المرضية والوساوس التي يؤدي تسلطها على الشخص إلى فقدانه ثقته بنفسه أو اهتزازها، وكذلك النظرة الواقعية الوجدانية إلى الذات بغير استعلاء أجوف أو احتقار مهين للذات، إضافة إلى الابتعاد عن التنزع بالنكوص المرضي إلى

مراحل عمرية سابقة من حياة الفرد، ثم إن افتقاد الثقة بالنفس يتسبب ببث شعور الحزن والاكتئاب المرضي في نفس الفرد؛ ذلك أن الفرد الذي لا يجد من واقعه الاجتماعي ما يستدعي إحساسه بالأنس، ولا يعرف سببا لما يشعر به من حزن دفين داخل أحشائه، فإنه سينتهي في نهاية المطاف إلى فقدان الثقة بنفسه (علي، 2009).

- وسائل الإعلام: أما عن وسائل الإعلام وما تحمله بالتحديد من برامج تعليمية وتربوية هادفة قد تكون عاملاً مساعداً ومدعماً إيجابياً لما يتعلمه الفرد من الآباء والمؤسسات التعليمية، خاصة تلك البرامج التي تهدف لتطوير الفرد وتحثه على أهمية الثقة بالنفس وما هي الفائدة التي قد يجنيها من وراء ذلك، إلى جانب البرامج التي تفتح باب الحوار للتعبير عن حرية الرأي في بعض المشكلات التي قد يعاني منها الشباب . كما أن العلاقات بين الرفاق تؤثر، فالعلاقات القائمة على الاستحسان، والانسجام وفيها تعاون وتضحية تؤدي بدورها إلى ثقة الفرد بنفسه، أما إذا كان العكس فإن ذلك يؤدي إلى القلق و الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس (السقاف، 2008).

- العوامل الاقتصادية: يرتبط المستوى الاقتصادي وتعدد سبل الكسب ارتباطاً وثيقاً بثقة الشخص بنفسه، فكلما زاد دخل الفرد وأصبح قادراً على تلبية احتياجاته وتحقيق كثير من رغباته فإن ثقته بنفسه ستزداد، بالإضافة إلى شعوره وإدراكه بمدى اهتمام الناس به والتفافهم حوله وتبجيله، والإفساح له في المجالس والأماكن التي ينزل فيها، ومخالطته للمجتمعات ذات المستوى الاقتصادي العالي كل ذلك سيشعر الفرد بأنه ذو مكانة مما يعزز ثقته بنفسه (لاحق، 2004).

- **العوامل الاجتماعية:** الفرد لا يعيش بمعزل منفصل عن المجتمع، بل هو جزء منه، يؤثر فيه ويتأثر به، فالمجتمع يقدم العلوم والمعارف التي تعود بالفائدة على الفرد نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه لتجعل منه إنساناً واثقاً من نفسه يشعر بإنسانيته قادراً على مواجهة الحياة، ومجابهة المستقبل بكل شجاعة وإقدام ليكون عنصراً فعالاً فيه، لكن في بعض الأحيان تكون العلاقة بينهما ليست ثابتة بحيث أنه قد ينحرف عن المجتمع الذي ينشأ فيه وربما يقف ضده ويقاومه وعندها يصبح من الصعب عليه التكيف معه، وقد يحصل العكس من ذلك حيث يأخذ المجتمع من الفرد موقفاً مضاداً وبالتالي يصبح غير مقبول اجتماعياً عندها سيشعر بعدم الثقة بالنفس ويكون ذلك سبباً في انسحابه وانعزاله عنه (شراب، 2013).

تنمية الثقة بالنفس لدى الأفراد

يرى جيرانو ودوسيك (Girdano and Dusek) أن الثقة بالنفس تتأثر بالشعور الذاتي للفرد بإمكاناته وقدرته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة، وتنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدو كأفكار في ذهن الفرد وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات (علوان والطلاع، 2014).

والثقة بالنفس ضرورية للمضي قدماً في الحياة واغتنام الفرص عند توفرها، ومن مزايا الثقة بالنفس نجد التفكير والتصرف بحرية، ودون الحاجة إلى القلق بشأن الآخرين. والثقة بالنفس ليست فطرية، إنها تُبنى في جميع مراحل الحياة، و يكمن سر احترام الذات في معرفتها و قبولها بكل

عيوبها و صفاتها وعدم محاولة أن تكون شخصا آخر، وهناك العديد من الطرق التي مكن من

خلالها تنمية وتطوير ثقة الأفراد بأنفسهم منها ما يلي (إبراهيم، 2014):

- الإقبال على كل التغيرات دون خوف: عليك بذل الكثير من الجهد لاكتساب الثقة بالنفس،

وعليك المضي قدما لتطوير نفسك وحياتك حيث يمكنك أن تكون "مهندس" حياتك

وتسيطر عليها من خلال اتخاذ القرارات وخلق شخصية خاصة بك، عليك أن لا تخاف

من المجازفة حتى لو كنت ترتكب الأخطاء، فهي تجعلك تنمو و تتطور.

- السيطرة على تقلبات الحياة لخلق التوازن: الحياة مليئة بالمتغيرات فهناك صعود و هبوط

وفشل ونجاح ويمكن مقارنتها بالسفينة الدوارة، والكلمة المفتاح هي بذل الجهد والبقاء

منفتحا لكل النتائج تحتاج إلى تحديد ما هو مهم بالنسبة لك والتركيز على أولوياتك

والاستعداد للعقبات غير المتوقعة التي قد تكون مفيدة.

- التعبير عن المشاعر: لا تتأثر بالآخرين ولا تتبع طريقهم، ولا تدع الآخرين يختارون لك.

عندما يسألك أحدهم سؤالا لا تُحبب "لا يهم"، بل عليك الاختيار في الحياة اليومية، لا

تكن تابعا للآخر بل تعلم أن تقول لا وتختار، لأن هذا يجعل علاقتك بالآخر أكثر ثراء،

كما أن الكشف عن مشاعرك، يمكنه إظهار شخصيتك الحقيقية للآخر، مما يثبت أن تثق

بنفسك حقاً.

- عدم الخوف من التجارب الجديدة: لا تنتظر أن تحدث الأشياء دون جهد، فأنت من

يتحكم فيها، ولا تخفض عينيك عندما ينظر إليك أحدهم، وحاول أن تناقش وتجبب عندما

يبدأ شخص غريب محادثة، فهذه التجارب الجديدة ستساعدك تدريجياً في المواقف العصبية.

- نسيان إخفاقات الماضي: حاول استخدام هذه الإخفاقات باعتبارها مصدراً للقوة، فرغم فشلك فقد حاولت بطريقة أو بأخرى و هذا في حد ذاته إنجاز، لا تتوقف و حاول مرة أخرى بطريقة مختلفة.

- تبني المواقف الإيجابية: عقلك يلعب دوراً حاسماً في تقنك بنفسك، ففي اليوم الواحد تأتينا آلاف الأفكار، ويمكن أن تكون مدمرة إذا كانت سلبية أو بناءة إذا كانت إيجابية، ولزيادة تقنك بنفسك، عليك أن تتبنى الأفكار الإيجابية أكثر من الأفكار السلبية.

إن زيادة الثقة بالنفس تعنى حياة أفضل وتفكيراً أفضل واتخاذ قرارات بشكل أفضل والتعامل مع الآخرين بثقة مما يعطى شعوراً بالسعادة وحباً للذات، ولا يقصد بحب الذات أن تكون متكبراً، وعلى العكس فإن انعدام الثقة بالنفس يترتب عليه اتخاذ قرارات متداخلة وحالة من الخوف من مواجهة الآخرين بالإضافة إلى التردد والشعور بالحزن وعدم القدرة على حب الذات، ومن الطرق الأخرى لزيادة الثقة بالنفس إضافة إلى ما ذكر سابقاً:

- الاعتناء بالمظهر الخارجي: بالطبع لا تظهر قيمة الإنسان بمجرد ارتدائه ملابس ذات مظهر جيد أو ما شابه، ولكن الظهور بمظهر أنيق أمام الناس يعطيك دفعة قوية وثقة أكبر وقدرة على التعامل بشكل أحسن، فالناس يحبون الشخص ذو المظهر الجيد والمرتب.

- رياضة المشي: المشي بسرعة يعطى شعوراً بأن الإنسان مهم، والمشي بمعدل 25% أسرع يعطى الشعور بالثقة، وذلك عكس الشخص الذي يمشى ببطء ويظهر عليه علامات التعب والإرهاق (عيد، 2005).
- الاهتمام بوضعية الجسد: إذا كنت تتحدث مع أحد فيجب أن تجعل ظهرك مستقيماً ورأسك مرتفعاً ومواجهة عينك في عين الشخص الذي تحاوره فذلك يعطى ثقة أكبر بالنفس على عكس الشخص الذي يجلس منحني الظهر منخفض الرأس وينظر في أعلى وأسفل حتى لا تتقابل عينه مع عين المحاور.
- دعم النفس: من أكثر الأساليب التي تعمل على زيادة الثقة بالنفس هي سماع كلمات المدح والثناء، وبما أن الله وهبك ميزات ونعم لم يعطها لكثير من الناس فيجب أن تعطى لنفسك دفعة بالمدح والدعم كلما شعرت بضعف ثقتك في نفسك ولكن احذر التكبر (Damirchi, et al., 2014).
- تقدير الآخرين: مهما كانت مشاعرك تجاه نفسك فيجب عليك تقدير ما يقوم به الآخرون والثناء عليهم فهذا يجعلك شخصاً محبوباً ومرغوباً في صداقته وهذا يعطيك زيادة في الثقة بالنفس.
- التحدث بنبرات واضحة: يتحدث البعض بصوت منخفض وغير واضح عند الجلوس في الاجتماع أو في النقاشات العائلية خشية أن يرى أحد خطأ في ما نقول وهذا خطأ فأغلب الناس يتقبلون كلامنا فهو أمر عادي، وتعد هذه الخطوة واحدة من أهم الخطوات لزيادة الثقة بالنفس.

- مشاركة الآخرين: لا تتغلق وتعيش حياتك وحيداً بل دع الآخرين يدخلون حياتك ويشاركوك لحظاتك فالشعور بالوحدة شعور سيء ودائماً ما يعطى مشاعر أخرى سلبية مثل الخوف والقلق وانعدام الثقة بالنفس (الحبار، 2012).
- معالجة الانتقاد الذاتي: حينما ينتقدك الآخرون قد تشعر بالغضب أو ربما بالإحباط، وكل هذا يسهم في خفض معنوياتك، وتحطيمك يوماً بعد يوم، ويؤدي بك ذلك إلى الانتقاد الذاتي.
- قيم نفسك: من السهل أن يكون المرء انتقادياً لأنها عادة، وعندما تستبدل هذا الانتقاد بالتقييم، وتركز على الأمور التي أنجزتها وحققتها؛ عند ذلك سوف تشعر بالتقدير والاعتزاز بنفسك.
- قبول الذات: عندما تسعى لتطوير وتغيير ذاتك عليك أولاً أن تتقبل ذاتك وتدعمها بدلاً من تثبيط همتك وفتور حيويك، بعد ذلك عزز احترامك لذاتك، واحرص على التعاون مع نفسك لإتمام صفقة نجاحك (Prue, 2012).
- تقبل الطفل: يعني تقبله على صورته التي هو عليها في الواقع، وليس على الصورة المثالية التي يريدها الأبوان، وإظهار المحبة للطفل بدون شروط، فلا بد من منع تقبل الفرد، وإشعاره بأن نجاحه في الحياة واعتزازه بنفسه هو نابع من نفسه وليس ممن حوله، حيث اعتماد الفرد في إحساسه بقيمته الذاتية على غيره يعني المخاطرة وإيقاع الأذى بنفسه، وما من إنكار أن محبة المرء شيء طيب، ولكن محبته لنفسه شيء مهم وأن

نجاحه وحياته هي لنفسه وليست لغيره، وذلك لنضمن استمرار المرء في العطاء والتقدم في حال فقد مصدر المحبة له ومنبع الأمل.

- **الاستقلالية:** فإحساس الطفل باستقلاليته وخصوصيته يمنحه ثقة بأنه كبير وبأنه قادر على تحمل المسؤولية، فمثلاً استقلال الطفل إلى حد ما في ألعابه وأدواته الخاصة يجعله يثق في نفسه وفي أهله، ويتحمل مسؤولية أي حدث أو خلل يحدث لممتلكاته الخاصة، هذا ولابد من التدرج في تدريب الطفل على تحمل المسؤولية؛ فيبدأ بالتعود على خلع ملابسه وارتدائها بمفرده ثم وضعها في مكانها، وترتيب مكان نومه، ثم يتعود بعضاً من آداب المجلس ليعتاد مجالسة الكبار ويلتزم آداب مجلسهم، ثم يعتاد التحكم في الانفعالات والعواطف، مع العلم أنه "من الخطأ قيام الوالدين بفعل أشياء يستطيع الطفل القيام بها بمفرده (سيفير، 2001).

وبين أوضح إيمونس وتوماس أنه يمكن تنمية مستوى الثقة بالنفس من خلال التركيز على العناصر التالية (بهنام وعبد الله، 2006):

- القدرة على الاستماع إلى الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم.
- تنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد.
- القيام بالأعمال المنوطة بالفرد بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسه.
- قدرة الفرد على تصميم خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح.
- قدرة الفرد على قبول وتحمل المسؤولية عن كافة أفعاله.
- تنمية المهارات الفكرية وهي: بناء الأهداف، والتفكير الذاتي، والقدرة على التخيل، والرقابة الذاتية.

النظريات المفسرة للثقة بالنفس

حاولت العديد من النظريات تفسير الثقة بالنفس لدى الأفراد وكيفية تطورها والعوامل المؤثرة

فيها، ومن هذه النظريات:

1. نظرية النمو النفسي الاجتماعي

يرى إريكسون *Ericsson* أن هناك ثلاث خصال للشخصية السليمة هي: السيطرة الفعالة والإيجابية على البيئة وإظهار قدر من وحدة الشخصية والقدرة على إدراك الذات والعالم إدراكاً صحيحاً. أما جوهر النظرية فإنه "يعتمد على تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها، حيث اهتم إريكسون بوصف سلسلة من الأزمات التي تحدث استجابةً لمطالب المجتمع التي يفرضها على الفرد النامي، والتي تتمثل في مطالب المسايرة لتوقعات الكبار والراشدين حول التعبير الذاتي والاعتماد على الذات (ملحم، 2004).

ويرى إريكسون أن النمو عملية مستمرة، كل مرحلة منها جزء متساوٍ من الاستمرارية؛ ذلك أن كل مرحلة تجد سوابقها في المراحل السابقة، وتجد حلها النهائي في المراحل التالية لها، وبناءً على ذلك فإن إريكسون يصف نمو الفرد في ثمان مراحل متتالية، تقع الأولى منها في دور الطفولة، وتشمل مراحل المهد والطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة، وتقع المراحل الأربعة التالية في دور البلوغ وتشمل المراهقة والرشد ومنتصف العمر والشيخوخة (ملحم، 2004). وتاليا عرض هذه المراحل باختصار (الريماوي، 2014؛ Hearn, et al., 2012):

- الثقة في مقابل عدم الثقة (0-2 سنوات) الرضاعة: وتقابل مرحلة الرضاعة، فإذا تناولنا الطفل تناولاً حسناً وتمت تغذيته بكل الإشباع والحنو، فإن ذلك ينمي في نفسه الثقة والأمان وعكس ذلك يفقده الأمان والثقة؛ وهذه المرحلة تقابل المرحلة الفمية عند فرويد Freud.

- الاستقلالية في مقابل الشعور بالخجل والشك (2-4 سنوات) (الطفولة المبكرة): وتقابل المرحلة الشرجية عند فرويد Freud فالطفل في هذه المرحلة يتعلم الاستقلالية من خلال التدريب على الأكل الفردي وارتداء الملابس والتدريب على عادات الإخراج فالمهم في هذه المرحلة هو إحساس الطفل بالاستقلالية بحيث يصبح أقل اعتماداً على الكبار فيخرج الطفل الذي تلقى معاملة حسنة في هذه المرحلة خلال عملية الإخراج مثلاً أكثر استقلالية ومتأكداً من ذاته أما الفشل في تحقيق هذا الاستقلال فيشعره بالخجل والشك.

- المبادأة في مقابل الشعور بالذنب (4-6 سنوات) (الطفولة الوسطى): وهي مرحلة ما قبل المدرسة وهي مرحلة التعبير الفعلي عن الإحساس بالاستقلال الذاتي من خلال سلوك المبادأة ويبدأ بتطوير الضمير ويلعب الوالدان الدور الرئيسي في شعور الطفل بالذنب من خلال التأكيد المتطرف على الصحيح والخطأ.

- الاجتهاد في مقابل الشعور بالنقص (6-12 سنة) (الطفولة المتأخرة): هذه المرحلة تحدث في سنوات المرحلة الابتدائية ويطلق اريكسون Ericsson لفظ الاجتهاد على المرحلة لأن الطفل يدرك أنه بحاجة إلى أن يجد له مكاناً بين الأطفال الآخرين -من سنه- أما النقص فينتج عن خوف الطفل من أن يصبح إنتاجه أقل من مستوى عمل رفاقه وهنا

يظهر دور الآباء والأساتذة في تشجيع الطفل على الإنتاج. ففي هذه المرحلة يتقن الطفل المهارات الاجتماعية كالتعامل مع الجماعة وفق قواعد والتقدم من اللعب الحر إلى اللعب الجماعي المنظم كما يتعلم القيام بواجباته المدرسية في المنزل.

– **تعلم الهوية في مقابل اضطراب الهوية (12-18 سنة) (المراهقة):** في هذه المرحلة يتعرض المراهق لصراع تحديد الهوية، ويتساءل من أنا؟ ويعمل على تجريب عدة هويات مختلفة بحثاً عن هويته و الهوية يجب أن ترتبط بالجنس و بالمهنة يحاول وعلى المربين استغلال ميول وقدرات المراهقين لتنمية شخصيته مع ضرورة التعامل معه بمرونة وتجنب اتساع الفجوة بين الآباء والأبناء والمراهق الناجح أن يحصل على بعض الإنجازات لإثبات هويته، وعكس ذلك فإنه يدخل في نطاق اضطراب الهوية.

– **تعلم الصداقة الحميمة مقابل العزلة (18-30 سنة) (الشباب):** وفي هذه المرحلة يميل الفرد إلى تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية وبالنسبة لإريكسون Ericsson فإن علاقة الصداقة مع الآخر تتطلب هوية شخصية آمنة، وإلا فإن الفرد سيدخل عالم العزلة.

– **تعلم الإنتاجية مقابل الاستغراق في الذات أو الركود (30-50 سنة) (النضج):** في مرحلة الشباب والنمو في هذه المرحلة يتطلب الإنتاج سواء في الزواج أو الأبوة والعمل والإبداع والإنتاج في أعلى مستوى والإنتاج هنا يقصد به كيفية العطاء للآخر.

– **تعلم التكامل في مقابل اليأس (50-الوفاة) (الشيخوخة):** وهذه المرحلة نتاج للمراحل السابقة والتي إذا مرت بنجاح فإن الفرد يصل إلى قمة التكيف أي التكامل فهو الآن يثق

في نفسه ويشعر بالاستقلال وينمي في نفسه مفهوماً إيجابياً عن الذات، ويكون فخوراً بما يبتكر، أما إذا فشل في حل الأزمات والمراحل السابقة فإنه يشعر باليأس.

وقد شدد أريكسون Ericsson على أهمية المرحلة الأولى من حياة الفرد في تنمية الثقة بالنفس حيث أطلق على هذه المرحلة مرحلة اكتساب الثقة، حيث يرى أن الفرد عند الولادة يواجه أول لقاء له مع العالم الخارجي، بعد أن كان في دواء الرحم وحمايته، فيبدأ لديه إحساس بالترقب ورغبة في التعرف على مدى تقبل العالم الخارجي له، وبحسب درجة التقبل التي يشعر بها تكون درجة الثقة أو الشك، وأكثر ما يعني الطفل في هذه المرحلة هو تقبل أمه له أو من يقوم مقامها، ويعني هذا ضمها له وإشعاره بالحنان والدواء، وخاصة في عملية الرضاعة؛ ذلك أن طفل هذه المرحلة تتمثل مطالب نموه بالدرجة الأولى في المحافظة على الوظائف العضوية الأساسية من تنفس ومأكل ومشرب ونظافة شخصية وحركة، وهذه المطالب إن أحس الطفل بتلبيتها له وتوفرها مع إحاطتها بجو من الحنان والتقبل والدواء العاطفي، زادت ثقته بمن حوله، وزادت محبته للمحيطين به (الريماوي، 2014).

2. نظرية سينج وكومبز Snygg & Combs

استخدمت هذه النظرية مصطلح المجال الظاهري ليشير إلى البيئة السيكولوجية، وأن سلوك الشخص إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي نفسه، والمجال الظاهري عندهم ليس شيئاً ثابتاً، بل يعتبر من الحاجات المتغيرة للفرد، وينقسم المجال الظاهري إلى قسمين فرعيين (Russell, 1999):

الذات الظاهرية، ومفهوم الذات الذي يتكون من أجزاء للمجال الظاهري التي تتميز عن طريق الفرد كخصائص محدودة وثابتة لذاته، أي أن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك. ومن هذا المجال تتحدد الذات الظاهرية، وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديدا للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد.

يعتقد سينج وكومبز أنه على علم النفس قبول فكرة أن الوعي سبب السلوك وأن ما يعتقده المرء وما يشعر به يحدد ما سوف يفعله. ويؤكد على أنه ثمة حاجة إنسانية أساسية واحدة نستطيع بموجبها أن نفهم السلوك الإنساني وأن نتنبأ به. وهذه الحاجة هي المحافظة على الذات الظاهرية وتأكيدا ورفع قيمتها.

وبما أن الإدراك الشخصي يحدد السلوك فإن السلوك دائما معقول وهادف، وأن الفرد يختار طريقة السلوك الأكثر فاعلية حسب تفسيره لخبراته. فكل سلوك إنما يحدد المجال الإدراكي. ويشير دالاس إلى رأي كومبز القائل أن النفس تتكون من إدراك يتعلق بالفرد، وهذا النظام الإدراكي بدوره له آثار حيوية وهامة على سلوك الفرد (شاكر، 2014).

3. النظرية السلوكية

طبقاً للسلوكية فإن أنماط الثقة بالنفس تعد متعلمة، أو مكتسبة، وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، والسلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة، والتي سوف تقابل بالتعزيز، أو التدعيم، ولقد اعتقد واطسون Watson وسكنر Skinner أن عملية التوافق النفسي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة، أو اثاباتها. وأوضح كل من يولمان Uiolman وكراسنر Krasner أنه

عندما يجد الأفراد أن علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة، أو لا تعود عليهم بالإثابة، فإنهم قد ينسلخون عن الآخرين، ويبدون اهتماماً أقل فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية، وينتج عن ذلك أن يأخذ هذا السلوك شكلاً شاذاً، أو غير واثق من نفسه (كجاجة، 2011).

4. النظرية العقلانية الانفعالية ألبرت الـس: Albert Ellis

ينتمي الاتجاه العقلاني الانفعالي إلى النظرية التي طورها ألبرت الـس Ellis، حيث يعتبر أحد رواد هذا الاتجاه إلى أن الثقة بالنفس كمعيار من معايير الشخصية السوية، حيث حدد ثلاثة عشر معياراً للشخصية السوية منها (الشناوي، 1998):

- اهتمام الفرد بذاته وتحقيقه لـرغباته السوية .
- حصول الفرد على الاهتمام الاجتماعي من الآخرين .
- تقبل الفرد للإحباط وإمكانية التعامل معه بواقعية .
- قدرة الفرد على توجيه ذاته، واعتماده على نفسه .
- القدرة على الحصول على السعادة .
- القدرة على التفكير العلمي .
- الواقعية .
- تقبل الذات .
- تحمل المسؤولية الذاتية عن الاضطراب الانفعالي، وعدم لوم الآخرين.

ويؤكد أليس Ellis على دور الجانب العقلائي في تنمية الثقة بالنفس حيث يرى أن الإنسان يولد ولديه الاستعداد للتصرف بالطريقتين العقلانية واللاعقلانية، وأن الأفراد مركبون بيولوجيا على أن يفكروا بطريقة ملتوية في مناسبات عديدة أو أن يهزموا أنفسهم، وأن يبالغوا في كل شيء وان يشعروا بالإثارة الشديدة ويتصرفوا بغرابة شديدة لأتفه الأسباب ويقترح أليس أيضا أن الإنسان من الناحية الجينية مستعد للانفعال العاطفي والاضطراب النفسي ثم بعد ذلك (الولادة والنمو) يتعرض لمواقف وتأثيرات تساعده على تحقيق ما فطر عليه ولكن على الرغم من أن أليس يؤمن أن الإنسان يجد أن من الأسهل عليه أن يتصرف بطفولية إلا أنه ينبغي ألا يفعل ذلك، وتؤكد هذه النظرية على دور العوامل التالية وتأثيرها على تطور الثقة بالنفس لدى الأفراد (الزيتون، 2008):

- **العمل العضوي المترابط Holistic Functioning:** ويفترض أليس Ellis أن الإنسان يحتاج إلى أربعة أمور ضرورية للحياة السعادة: الإحساس أو الشعور أو الانفعال، والحركة والعمل، والتفكير، ويفترض أليس أن هذه الأمور الأربعة تحدث في تصرفات الإنسان متداخلة بعضها مع بعض.

- **المشاعر الملائمة مقابل المشاعر غير الملائمة Appropriate V.S Inappropriate Emotions:** المشاعر مهمة وضرورية للإنسان فهو بدونها لا يستطيع أن يشعر بالسعادة والمرح والحياة الجميلة وهذه تسمى المشاعر الإيجابية وهناك أيضا المشاعر السلبية كالحزن فبعضها مهم للإنسان لأنه نتيجة وجود تهديد لحاجات الإنسان.

- الألم العاطفي مقابل البدني **Physical V.S. motional**: يوجد نوعين رئيسيين من

الألم: الألم البدني مثل كسر اليد، والألم النفسي مثل شعور الشخص أنه مرفوض من الجماعة وغيرها.

- التفكير العقلاني مقابل اللاعقلاني **Rational V.S Irrational**

Thinking: التفكير العقلاني يقود إلى التفاعل الملائم ويتفق مع العواطف الجياشة أما

التفكير اللاعقلاني والمشاعر غير الملائمة فأمران يتفقان والتفكير العقلاني يقود إلى سعادة متزايدة وذلك بتقليل المشاعر الهدامة والمضطربة.

5. النظرية الإسلامية في الثقة بالنفس

قدم ابن القيم الجوزية تعريفاً جامعاً لمصطلح الثقة، جاء قريباً جداً من التعريفات المعاصرة للثقة بالنفس، حيث يعرف ابن القيم الثقة بأنها سكون يستند إلى أدلة وأمارات يسكن القلب إليها، فكلما قويت تلك الأمارات قويت الثقة واستحكمت، ولا سيما كثرة التجارب وصدق الفراسة، واللفظة كأنها من الوثاق وهو الرباط، فالقلب قد ارتبط بمن وثق به توكلأ عليه وحسن ظن به، فصار في وثاق محبته ومعاملته والاستناد إليه والاعتماد عليه، فهو في وثاقه بقلبه وروحه و بدنه (علي، 2009).

بإمعان النظر في تعريف الجوزية نجد قوة العلاقة بين تعريفه و تعريف العلماء المعاصرين للثقة بالنفس، حيث يكاد العلماء المعاصرون أن يجمعوا على أن الثقة بالنفس تتضمن جانباً إدراكياً يتمثل في الاعتقاد الإيجابي عن النفس والرضا عنها ومعرفة إمكانياتها وقدراتها، يتمخض عن ذلك الجانب السلوكي المتمثل في الإتيان بمظاهر الثقة بالنفس السلوكية والجسمية وغيرها، وتبرز نقاط الاتفاق هذه في أن الشخص المتوكل على الله، والمتسم بحسن الظن بالله هو شخص يؤدي كل

المهام الملقة على عاتقه على أحسن حال ويتقن صناعته، ويأخذ بالأسباب من كل النواحي، ويعتقد في قرارة نفسه أن النتيجة لن تكون إلا من عند الله عز وجل ولن تأتي إلا كما يريد سبحانه، وفي أخذه بالأسباب وقيامه بالواجبات فإنه يدرس إمكاناته جيدا ويمعن النظر فيها تارة بعد تارة، فيعرفها و يعرف إلى أين يمكن لها أن تصل به وما الذي باستطاعتها فعله.

إن الشخص الراضي بقضاء الله وقدره هو شخص يواجه المصاعب ويتحداها ويقف صلبا على قدميه بعد كل كارثة تلم به أو نازلة تحل به مؤمنا أن الضربة التي لا تقتله تقويه، وموقنا أن مع العسر يسرا، أليست هذه مزايا يتمتع بها الواصل بنفسه؟ كيف لا وهو شخص يؤمن أن الحياة محطات وتجارب، فلا بد وأن يواجه الشخص في حياته تجارب نجاح سيفرح لها قلبه، وسيواجه أيضا تجارب فشل سيألم لها ويحزن ولكنه سينهض من جديد ويقف على قدميه رابط الجأش ليحاول ثانية وثالثة، بل وليتعلم من تجارب الفشل ويستفيد منها ليتفادى أخطاءه في المرات القادمة، ومما يساعده على ذلك تحليله بروح التفاؤل وانطلاقه من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم "عجا لأمر المؤمن إن أمره كله له خير، وليس ذاك لأحد إلا للمؤمن إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له (النيسابوري، 1998).

ومن الأمور التي ركز عليها الإسلام ولها تأثير على الثقة بالنفس علو الهمة، إن الهمة نفسها لها علو ولها دنو، علوها يرجع إلى أخلاق فاضلة مثل الجد في الأمور والإباء والترفع عن الصغائر والدنايا، والطموح إلى المعالي . أما دنو الهمة فيرجع إلى عكس ذلك من رذائل مثل الكسل والتسفل والضعف والرضا بالدنايا والصغائر وتعلق النفس بها . فطالما أنها من الأخلاق السامية والنبيلة فلا بد أن يكون الإسلام قد حبيبها وشجع عليها، وأدلة ذلك كثيرة، فهذا الحبيب

المصطفى _ صلى الله عليه وسلم_ يقول: "اليَدُ العُلْيَا خَيْرُ مِنَ اليَدِ السُّفْلَى" (الطبراني، 131). هذه الأحاديث وغيرها هي أدلة قوية على ترغيب الرسول صلى الله عليه وسلم بعلو الهمة والتحلي بفضائلها، ثم إن أمره بجهاد النفس وأهوائها رغم عدم سهولته (النيسابوري، 1998).

كما بين الدين الإسلامي أهمية قوة الإرادة في تنمية ثقة الفرد بنفسه، فمن كانت لديه إرادة قوية ولكنه لم يضبطها العقل ضمن حدود الحكمة، فاستتفر قواه كاملة ولم يوزعها على المطلوب منه، حتى نفذت هذه القوى فانقطع في الطريق، فلا هو حافظ على نفسه وصان قواه، ولا وصل إلى مبتغاه وما يريد. وعلاقة هذا الكلام بالثقة بالنفس هي علاقة قوية وطيدة، حيث الشخص الواثق بنفسه هو شخص يعرف إمكاناته جيدا ويتصرف ضمنها ويوزع جهوده وقواه بشكل ملائم، فلا يعطي توافه الأمور وسفاسفها فوق ما تحتاج، ولا يصغر الكبير ويستهين به، وبذلك فهو بعيد عن المنبت.

وإذا ما اتضح أن الحق كان في طريق غير التي سار بها الشخص فلا بد من الرجوع إليه واللتحي عن غيره من الطرق، فهذا هو عين قوة الإرادة أو التماسك في الخطأ فهو من ضعف الإرادة أو من الرعونة والحماقة والمتأمل في هذه العوامل التي تساعد على تقوية الإرادة يجد أن لها علاقة بالعوامل التي تساعد على تقوية الثقة بالنفس، فتقوية العلاقة مع الله تعني التوكل والتفاؤل والرضا بالقدر وتعني أيضا الصدق، فالصادق الذي يقول الحق و لو كان على نفسه و لو كان هو المذنب والمخطئ لا يمكنه إطلاقاً فعل ذلك ما لم يكن لديه رصيد كاف من الثقة بنفسه، لأنه بقوله الصدق هذا يعني أنه قادر على تحمل مسئولية أعماله وأخطائه كاملة، وهذا ليس سهلاً ولا يستطيع أي شخص القيام بذلك، ومن يستطيع قول الحق في وجه سلطان جائر لا يمكنه فعل ذلك إلا إذا تحلى بالقدر الكافي لذلك من الثقة بنفسه (علي، 2009).

المحور الثاني: صعوبات التعلم

إن عملية التعلم يعترضها بعض الصعوبات يتعلق أهمها بخصائص الأفراد أنفسهم، حيث يعاني البعض من صعوبات في تعلم مختلف المهارات وعلى رأسها المهارات الأكاديمية في اللغة العربية والرياضيات، حيث شغلت هذه الصعوبات الكثير من الباحثين حالياً لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون مستوى ذكائهم حول متوسط الذكاء العام، أي مماثلاً لأقرانهم من العاديين، لكن أداءهم لا يكون بمستوى أداء أقرانهم العاديين، وخاصة في تعلم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، كما تعد صعوبات التعلم مقدمة لعدد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية أو نتيجة لها، مما يستوجب التدخل لفهم هذه الصعوبات والتعرف على التلاميذ الذين يعانون منها، وذلك لأجل التدخل للتغلب عليها كإجراء وقائي (Wright & Wright, 2004).

وقد حظيت فئة صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة بالكثير من الاهتمام نتيجة الارتفاع المطرد في أعداد التلاميذ المشخصين على أنهم ذوو صعوبات تعلم، حيث تكمن المشكلة في أن التلاميذ في هذا المجال غالباً ما يبدون أنهم عاديون تماماً إلا أنهم يعانون من اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية، إلا أنهم يبدون انخفاضاً في التحصيل الدراسي مقارنة بقدراتهم العقلية المتوسطة أو أكثر من المتوسط وربما مرتفعه (الناطور، 2006).

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عُرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية، وانطلاقاً من هذا، يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الآثار، والأبعاد، التي تتداعى لتدور حول اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

تعريف صعوبات التعلم

يعد التعريف الذي قدمه كيرك Kirk عام 1962 من أوائل التعريفات التي قُدمت لمصطلح صعوبات التعلم حيث عرف كيرك صعوبات التعلم بأنها تشير إلى تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين: اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية. ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن الإعاقة العقلية، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو التعليمية أو التدريسية (هلالاهان وآخرون، 2007).

وفي عام 1968م وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفاً لصعوبات التعلم والذي تضمنه القانون الأمريكي لتعليم المعوقين رقم 94-192 وتعديلاته اللاحقة في سنة 1990م والذي ينص على أن مصطلح ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا

القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة في الكلام، ولا يشتمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (عوض الله والشحات وعاشور، 2006).

ومن أشهر التعريفات التي قدمت لصعوبات التعلم تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، حيث يعد هذا التعريف من أكثر تعريفات صعوبات التعلم قبولاً وانتشاراً، وينص هذا التعريف على ما يلي: صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ذات دلالة في اكتساب مهارات الاستماع أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية. وهي اضطرابات ذات منشأ داخلي، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشأ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعد ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (فروق ثقافية أو التدريس غير الكافي/ غير الملائم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (الزيات، 2007).

ووضعت الحكومة الفيدرالية الأمريكية تعريفاً لصعوبات التعلم عام 2004 يعد من أكثر التعريفات شهرة حيث بينت بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بأنهم "الأطفال ذوو صعوبات التعلم الخاصة الذين يظهرون اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات النفسية

الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. وتظهر هذه الاضطرابات بوضوح في اضطرابات كل من الاستماع التفكير، والحديث، والقراءة، والتهجي، والحساب. كما تشمل صعوبات التعلم الاضطرابات التي ترجع إلى كل من إعاقة الإدراك الحسي، وتلف المخ، واختلال المخ البسيط، وصعوبات القراءة، والحبسة النمائية. ولا يتضمن هذا المفهوم الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي تنشأ في المقام الأول من الإعاقة الحركية أو السمعية أو البصرية، أو الإعاقة العقلية أو الاضطرابات العاطفية أو الحرمان البيئي، والثقافي، والاقتصادي (البطائنة والجراح وغوانمة، 2009).

تصنيف صعوبات التعلم

تصنف صعوبات التعلم إلى الفئات التالية.

أولاً: صعوبات الإدراك:

الإدراك هو عملية تعرف وتفسير للمعلومات الحسية، ويمثل القدرة العقلية التي تهيب المعاني للمنبهات الحسية، والمقدمة الضرورية للمعرفة، والعمليات العقلية العليا (الوقفي، 2012). وتحل صعوبات الإدراك موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم النمائية بصفه عامة، واضطراب العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه، بل وتتوقف في معظمها عليها، إن لم تكن نتيجة لها (الزيات، 2007).

وتصنف صعوبات الإدراك إلى ثلاث أنماط هي التالية:

أ. صعوبات الإدراك السمعي.

يعرف الإدراك السمعي بأنه القدرة على إعطاء رد فعل ومعنى للمعلومات التي بعثت للمخ عن طريق حاسة السمع، أي انه يستنتج أن حاسة السمع هي الوسيط والعلاقة التي تربط الدماغ مع العالم الخارجي. وفي حالة حدوث خلل في الإدراك السمعي، فإن ذلك يؤدي إلى سماع الأطفال ذوي الإعاقات في الإدراك السمعي لأصوات وأنغام تختلف تماماً عما يسمعه الطفل العادي. ويجدون الطلاب الذين يعانون من خلل في الإدراك السمعي صعوبة في استقبال وتنظيم وإعطاء معنى للمحفزات والمثيرات السمعية مع أن حاسة السمع سليمة (عبد الهادي و نصر الله، 2000).

ب. صعوبات الإدراك البصري

بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة، وقابلة للتنبؤ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع بطريقة آمنة، قبل أن تصدمه سيارة، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء، (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً).

ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئاً فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخها، إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن

الأرضية، أو في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً، أو في عقد مقارنة بصرية، أو في إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية، بصورة أفضل من التعليمات البصرية .

ثانياً: صعوبات الذاكرة

تعرف الذاكرة بأنها العمليات التي يتم استخدامها لاكتساب وتخزين المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها في وقت لاحق (Wagner, 2008).

إن من لديه صعوبة في التعلم عند الأطفال نجده لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه لذا لا يستطيع تذكر الأشياء، فالطفل مثلاً لديه ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى وذو الصعوبة في التعلم نجد أن ذاكرته قصيرة المدى وطويلة المدى مضطربة. كما أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب في عمليتي التذكر والنسيان وهذا يعني أنهم لا يتعلمون ولن يبق أثر لما تعلموه ولذا يفترض أن يراعى المعلمون في أثناء تدريسهم للطلاب أن يعمقوا هذه المعارف، لكي يحتفظ بها الطلاب ويتذكروها ويتمكنوا من استخدامها في الوقت المناسب (العمرى، 2012).

وتشير البحوث التي أجريت حول الذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أنها أقل كفاءة وفاعلية لديهم مقارنة بالعاديين وذلك بسبب الافتقار إلى اختيار وتنفيذ واشتقاق الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم والترميز وتجهيز ومعالجة المعلومات. كما تشير الدراسات التي أجريت على الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم والعاديين إلى وجود فروق دالة

في الأنشطة المعرفية التي تنهض بها الذاكرة العاملة لصالح العاديين، ومن هذه الأنشطة: الفهم القرائي، وترابط المعاني، ومهام التصور البصري المكاني، والعلاقات اللفظية، والتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق تخزينها (الزيات، 2008).

وتظهر اختلالات الذاكرة في صعوبات التعلم في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه أو خبره، بمعنى أنهم كثيراً ما يعانون من اختلالات في الذاكرة البصرية أو الذاكرة السمعية، فالأطفال ذوو المشكلات الظاهرة في التذكر البصري يمكن أن يواجهوا صعوبة في تعلم القراءة وفق طريقة القراءة التي تعتمد على تذكر المظهر البصري للكلمة أو الرمز أو الرقم أو الحقائق الحسابية، ويقال بالمثل بالنسبة للصعوبة في الذاكرة السمعية بصفتها تتدخل في تطور اللغة الشفوية للطفل (الوقفي، 2012).

ثالثاً: صعوبات التفكير:

التفكير وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات المعرفية، التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات، وهو ما يحدث في خبرة الإنسان حين يواجه مشكلة، أو يتعرف عليها، أو يسعى لحلها (ملحم، 2002).

وتشمل عملية التفكير على الحكم، والمقارنة، والعمليات الحسابية، والتساؤل، والاستدلال، والتقويم، والتفكير الناقد، وحل المشكلة واتخاذ القرار، وهذه العملية يصعب تحديدها، أو وصفها، فهي تتم بداخل الفرد، ويستدل عليها فقط من الآخرين. إن مظاهر صعوبات التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم عدم استخدامهم لعملية التفكير الفعالة، ومن أهم تلك السلوكيات الاندفاعية،

والاعتمادية الزائدة على المعلم، وعدم القدرة على التركيز، وتصلب التفكير، وعدم المرونة، والنقص الشديد في الثقة بالنفس، وفقدان المعنى، ومقاومة محاولة التفكير (كيرك، 1988).

وبمعنى آخر المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه وحل المشكلات وربط الأفكار بعضها ببعض لتكوين أفكار جديدة خاصة الأفكار المجردة لضعف في عدد المفردات أو ضعف في امتصاص المعاني الكاملة للمفردات. ويتمثل تكوين المفهوم بالقدرة على تصنيف الأشياء والحوادث كأن يلاحظ بأن الهاتف والراديو والتلفزيون تستخدم للتواصل. أما حل المشكلات فهو شكل من السلوك المعرفي في هرمية التعلم يتطلب تحليل وتركيب المعلومات ويساعد الفرد في الاستجابة إلى المواقف الجديدة والمختلفة أو التكيف معها. كما يلاحظ على كثيرين من ذوي صعوبات التعلم ضعف في الوعي المعرفي أي الوعي على استراتيجيات التعلم الأساسية (الوقفي، 2004).

خامساً: صعوبات القراءة

تعتبر القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، حيث لا بد له من توسيع دائرة معرفته فيما تقدمه هذه الوسائل المتعددة، فالقراءة مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات (طارق وربيعة، 2008).

وتعرف صعوبات القراءة بأنها القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول ببطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول

ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى بحيث لا يستطيع الطفل القراءة والتهجي والكتابة بكفاءة بشكل يتناقض مع الأداء المتوقع منه نمائياً (السيد، 2003).

ومن جانب آخر يتفق هذا أيضا مع ما ذهب إليه وولف وآخرون Wolff من أن العسر القرائي اضطراب نمائي غير متجانس حيث يشير إلى أن القدرة على القراءة لا تتناسب مع العمر والذكاء وفرص التعليم المتاحة (Shapiro, Ogden & Lind-Blad, 1990). ومن أشهر التعريفات التي قدمت للعسر القرائي التعريف الذي قدمه ليون (Lyon, 1996) من المعهد القومي للصحة حيث عرف العسر القرائي بأنه اضطراب يستند إلى اللغة، وهو بنيوي المنشأ يتميز بصعوبات في فك شفرة الكلمة المفردة، ويعكس دائماً تجهيزاً فونولوجياً ناقصاً، وهذه الصعوبات ليس لها علاقة بالعمر الزمني والقدرات المعرفية الأكاديمية الأخرى، كما أنها ليست نتيجة للعجز النمائي المعمم أو الاضطراب الحسي، ويظهر العسر القرائي من خلال صعوبة متغيرة ذات أشكال مختلفة للغة تشمل في أغلب الأحيان مشكلة واضحة في اكتساب البراعة في الكتابة والتهجي إضافة إلى المشكلات في القراءة.

كما تشير الدراسات والبحوث أيضا إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة، لإدراك العلاقة القائمة على المزوجة بين منطوق الحروف، وإدراكها كرموز، وبصورة أكثر تحديداً فإن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد، حيث يميل صغار الأطفال إلى توجيه معاني انتباههم على معاني الكلمات، دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى (الزيات، 1998).

مظاهر صعوبات القراءة :

لقد بيّنت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الطّلبة ذوي صعوبات القراءة أن

أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها بما يلي (Mercer , 2000):

1- العادات القرائية والتي تتضمن :

أ - الحركات الاضطرابية عند القراءة .

ب- الشعور بعدم الأمان .

ج- فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادرٍ على المحافظة على المكان الذي وصل

إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التّقلّ بين أسطر الكتاب مما يسبب له

الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه .

ح- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة .

خ- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما

يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة .

2- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة وتضم :

- الحذف (Omission) : حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف

أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة .

- الإضافة (Insertion) : حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجوداً فيه .
- الإبدال (substitution) : حيث يبدل الطالب عند القراءة كلمةً بكلمةٍ أخرى أو حرفاً بحرفٍ آخر في الجملة الواحدة .
- التكرار (Repetition) : ويعمل الطالب هنا على إعادة كلمةٍ معينةٍ في النصّ إذا توقّف عندها في القراءة .
- الأخطاء العكسيّة (Reversal errors) : حيث يقرأ الكلمة معكوسةً من نهايتها بدلاً من بدايتها .
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة .
- التهجئة غير السليمة للكلمات .
- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلماتٍ غير معروفةٍ لديه .
- القراءة السريعة غيرالصّحيحة (fast and inaccurate Reading) : يلجأ الطالب إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء وخاصةً أخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها .
- القراءة البطيئة : وهي قراءة الطالب للنصّ ببطءٍ حتّى يتمكّن من التّعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النّصّ والمعنى المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النصّ.

- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها .
- القراءة بصوت مرتفع .
- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف (Mercer , 2000) .

3- أخطاء في الاستيعاب القرائي وتضم :

- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص ثم قراءته .
- عدم القدرة على اتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما .
- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيس للقصة المقروءة .

سادساً: صعوبات الكتابة:

تعرف صعوبات الكتابة على أنها صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة، وتقف أمام قدرة الطفل على ضبط التأزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ أو الكلمات، وتشير أن صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي تشيع لدى نسب تتراوح بين (8-15%) من طلاب المدارس العامة (الزيات، 2007).

وتتضمن صعوبات الكتابة أنواعاً متعددة يرجع بعض منها إلى صعوبة الضبط الحركي (Motor Control) وبعضها يرجع إلى صعوبات أو نواحي قصور تخص الإدراك البصري، أو التأزر البصري -الحركي، أو لأسباب أخرى متنوعة. ومنها مثلاً أن المخ يقوم بإرسال رسائل عصبية كهربية خاطئة للنظام المسؤول عن التكامل البصري - الحركي، ينتج عنه خلل لدى

الطفل يعوق قدرته على نسخ أو كتابة الحروف والكلمات أو الجرافيمات Graphemes (هلاهان وآخرون، 2007).

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، ومن المشاكل الأخرى التي يواجهونها ضعف القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات عملية. كما يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة، ويعتقد كثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي، فلا يستطيع بعض الطلبة التعبير عن أفكارهم كتابة لأن (الزيات، 2008):

- خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون الطلاب الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابياً عن أفكارهم من أولئك الطلبة الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين، ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم الطالب التعبير عن نفسه شفوياً حتى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعده في الكتابة عنها .

- وهناك فئة أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدريب على خبرات إيجابية في الكتابة.

- لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير-الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء الطلبة بعدم التنظيم

والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات، وينبغي تدريب هؤلاء الطلبة على ربط الأفكار مع بعضها بعضاً في الكتابة عن طريق تعريفهم بالعلاقة بين الأفكار والجمل.

وهناك فئة أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدريب على خبرات إيجابية في الكتابة. ولا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير-الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء الطلبة بعدم التنظيم والترتيب، - وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات، وينبغي تدريب هؤلاء الطلبة على ربط الأفكار مع بعضها بعضاً في الكتابة عن طريق تعريفهم بالعلاقة بين الأفكار والجمل (عوض الله والشحات وعاشور، 2006).

وتوجد عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية على كتابة الموضوعات التعبيرية، تتمثل في (Kenyon, 2003):

- عدم تنظيم الكتابة.
- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.
- يفتقر إلى الغرض الواضح للكتابة.
- خط اليد غير واضح ومشوّه بشكل يصعب على القراء.
- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائم.

- ضعف القابلية للرسم.
- استعمال غير ملائم لتراكيب النصّ.
- الأخطاء النحوية وأخطاء الترقيم داخل الجمل.
- التنظيم الرديء لل فقرات.
- عكس الأحرف.
- إبدال موضع الأحرف.
- حذف الأحرف أو الكلمات.

سابعاً: صعوبات الرياضيات

تمثل صعوبات تعلم الرياضيات إحدى الأنماط الرئيسة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتشيع لدى نسبة تتراوح بين 5-12% من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتستمر هذه الصعوبات حتى المرحلة الجامعية، ويؤثر استمرارها على القرارات المستقبلية والمهنية للعديد من طلاب ما بعد المرحلة الثانوية (الزيات، 2008).

ويرى بيلزا (Bellezza) أن الرياضيات تعتبر إحدى المواد الدراسية التي يظهر الكثير من التلاميذ أداء ضعيفاً في إتقان مهاراتها إلى جانب عدم قدرتهم على تذكر الحقائق الأساسية، ولا يمكنهم إكمال حل المسائل الحسابية المختلفة، ولا يتمكنون من إيجاد استراتيجيات الحل التي يستخدمونها للنجاح في حل المهمة بأنفسهم، وهؤلاء ما نطلق عليهم ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (الزعبى، 2007).

مع ذلك لم تلق صعوبات تعلم الرياضيات الاهتمام الكافي من البحث والدراسة بالمقارنة بالمجالات الأكاديمية الأخرى كالقراءة والتهجي، فعلى الرغم من أن صعوبات القراءة تعتبر أكثر انتشاراً إلا أنه يوجد نسبة كبيرة من التلاميذ يظهرون صعوبات في تعلم الرياضيات (Hallahan, 2001).

يرى المركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities, 2014) أن مصطلح صعوبات تعلم الرياضيات يشير إلى مجموعة واسعة من صعوبات التعلم التي تتضمن مختلف مجالات الرياضيات والتي تستمر مدى الحياة. ويرى بأنه لا يوجد نوع واحد من حالات صعوبات تعلم الرياضيات، وأنه قد يختلف من شخص لآخر. ويمكن أن يؤثر على الأفراد بشكل مختلف في مراحل مختلفة من الحياة. ويرى المركز الوطني لصعوبات التعلم بوجود مجالين رئيسيين يساهمان صعوبات تعلم الرياضيات هما:

- الصعوبات البصرية المكانية: التي تؤدي إلى أن يكون الشخص لديه مشاكل في معالجة ما تراه العين.
- صعوبات معالجة اللغة: التي تؤدي إلى أن يكون الشخص لديه مشاكل في معالجة ما تسمعه الأذن .

ومع هذا الانتشار يعاني الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبة في أداء المهام الرياضية، وصعوبة في فهم المفاهيم والرموز والمصطلحات الرياضية، وانخفاض المهارات الإدراكية مثل قراءة الإشارات الحسابية، أو قصور في مهارات الانتباه، والمهارات الرياضية (زيادة، 2005).

هذا وتحتاج العمليات الحسابية الأولية إلى قدرات على إدراك الترتيب والتتابع، كما يتمثل في عملية العد، وتستمر هذه القدرات كجزء من العمليات الحسابية والفهم والاستيعاب، وتظهر المشكلات الإضافية لدى بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم عند استخدام مصطلحات ورموز مجردة مثل: أكثر من، أقل من، يساوي الخ، كذلك فإن صعوبات القراءة يمكن أن تنعكس على الصعوبة في تعلم الحساب في المواقف التي تستخدم فيها المشكلات الحسابية المكتوبة (العمرى، 2012).

تشخيص صعوبات التعلم

من أهم طرق تشخيص صعوبات التعلم الطرق التالية:

1. بطاريات الاختبارات

يقصد ببطاريات الاختبارات مجموعة تكاملية أو توافقية أو مؤلفة من الاختبارات التي تقيس خاصية أو سمة أو متغيراً أحادياً أو متعدد الأبعاد. وتؤخذ الدرجة الكلية أو الموزونة أو نمط الدرجات كأساس للقياس والتقويم والتشخيص والتنبؤ. ويتم تطبيق هذه البطاريات فردياً أو جماعياً خلال جلسة واحدة أو عدة جلسات.

يتطلب تطبيق هذه البطاريات وقتاً وجهداً أكبر، كما أنها تحتاج إلى مهارات متميزة في التطبيق والتفسير. وعلى الرغم من أن نتائج الدراسات والبحوث الناشئة عن استخدام هذه البطاريات لا تبرر تكاليف إعدادها، من حيث الوقت والجهد المستنفذ في تطبيقها، إلا أن الباحثين مستمرون في إعداد وتقنين هذه البطاريات وتحسينها ورفع القيمة التنبؤية لها. ومن عيوب

بطاريات الاختبارات انخفاض قيمتها التنبؤية في الكشف عن ذوي الصعوبات، والاختبارات الفرعية لها تتباين في هذه القيمة، فبينما كانت القيمة التنبؤية للاختبارات اللغوية عالية، كانت هذه القيمة لاختبارات المهارات الحركية البصرية منخفضة، كما ارتفع تكلفتها، والوقت والجهد المستنفذ في إعدادها وتطبيقها وتفسير نتائجها (جمعة، 2015).

2. مقاييس القراءة غير الرسمية

وهذه المقاييس عبارة عن مجموعة من الفقرات، أو قطع القراءة، أو قوائم الكلمات المترتبة في صعوبتها، حيث يبدأ التلميذ بالقراءة من القطع السهلة وبعد ذلك تزداد صعوبة هذه القطع، وأثناء القراءة يقوم المعلم بمراقبة أداء التلميذ، ويرصد الأخطاء التي يقع فيها. وقد يسأل المعلم أسئلة عدة تساعد على تقدير مدى استيعاب التلميذ للمادة، وبناءً على مدى دقته في القراءة والإجابة عن الأسئلة، يمكن تحديد العديد من مستويات مهارة القراءة. وقد لاقت هذه الاختبارات قبولا، لأن هناك عدم تفضيل للاختبارات الرسمية المقننة، وخصوصاً تلك التي تتجه نحو عمليات معينه. ولكن من العيوب الرئيسية في هذا النوع من الاختبارات كما يرى هالان Hallahan هي أن ثباتها وصدقها يعتمدان كثيراً على مهارات المعلم الذي يقوم بتطويرها. لكنها من ناحية أخرى يمكن أن تكون أداة بين يدي المعلم الماهر لتحديد مستوى مادة القراءة الذي يجب أن يتقنها التلاميذ (البطانية والجراح وغوانمه، 2009).

3. محك التباعد

انبثق هذا المحك من وجود تباين واضح لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية، ومستويات الأداء المدرسي، حيث يظهر تباعد في واحد من المحكين التاليين أو كليهما (البطانية والجراح وغوانمه، 2009):

- وجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل: مثل الانتباه، والإدراك، واللغة، والذاكرة والقدرة البصرية أو السمعية أو الحركية، حيث نجد بعض هذه الوظائف تنمو بصورة عادية لدى الطفل، بينما تتأخر وظائف أخرى في النمو، فقد تنمو القدرات اللغوية، والبصرية، والسمعية، لدى الطفل بصورة عادية، بينما يتأخر في المشي أو التناسق الحركي.
- التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي: فقد يتميز بعض الأطفال بمستوى أو أعلى من المتوسط في قدراتهم العقلية، إلا أن مستوى تحصيلهم الدراسي قد يماثل أداء المتخلفين عقلياً.

4. محك الاستجابة للتدخل

يعتبر الاستجابة للتدخل إطاراً تعليمياً عاماً يتضمن تعليمًا وتدخلات قائمة على البحث والمراقبة المنتظمة لتقدم الطلاب والاستخدام المتتابع لهذه البيانات بمرور الوقت عند اتخاذ القرارات التربوية. ويعتبر تطبيق التدخلات القائمة على أساس علمي هو مفتاح عملية الاستجابة للتدخل والتي ثبتت فعاليتها في التجارب العشوائية، ويهدف إلى الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي الصعوبات الدراسية بهدف توفير فرص للتدخل والعلاج لهم، فالمنحى يركز على العلاج أولاً وليس على التشخيص، ويرى المنحى بالتشخيص حاجة ملحة بعدما يتم تنفيذ تدخل مدروس ينتج عنه تجاوب ضئيل من قبل الطالب.

ويضم منحى الاستجابة للتدخل خمس نقاط، يمكن اختصارها بكلمة: (اختلاق، اكشف،

خطّط، تدخل، لاحظ، قيم) موضحة كالاتي (دائرة التربية الخاصة، 2009):

– الكشف عن مواطن الضعف لدى التلاميذ وتصنيفها وفق معايير (المتعلم، المنهجية، وخطط التعليم)، وبالتالي التدخل يجب أن يكون فوراً ولا يتطلب الانتظار حتى يتم إرسال التلميذ إلى مشخص والحصول على تشخيص رسمي منه.

– التخطيط لعملية التدخل مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل المتعلقة بالمتعلم/التلميذ (قيم اجتماعية وبيئية، قدرات ذهنية، قدرات اجتماعية، ودافعية للتعليم)، والعوامل المتعلقة بالمهام المطلوبة (الأسلوب والمنهجية)، والعوامل المتعلقة بخطة التعليم.

– التدخل والتطبيق للخطة المراد تحقيقها وفق الخطوات التي تقدمت بها، من نواحي الاستراتيجيات المستخدمة، تسلسل العمل وكمية أو حجم العمل على كل هدف من الأهداف، وعند نقاط التحول سجل السبب التي دعت إلى تغيير مسار التدخل أو تعديله.

– الملاحظة والمشاركة والمراجعة لعملية التطبيق بهدف استخلاص العبر وتوجيه عملية التدخل بما يتلاءم مع التلاميذ، وتحديد كمية التدخل المستقبلية بما يحقق الأهداف المرجوة منه.

– القياس والتقويم لعملية التدخل من خلال تقدم التلاميذ هل يحدث تقدم لدى التلاميذ أم لا؟ هل تنقلص الفجوة بين التلاميذ وأقرانهم؟ هل هناك نقاط تعيق مسار تقدم التلاميذ وإلى ماذا ترجع هل هي عائدة إلى (المتعلم، المنهجية، أم لخطط التعليم)؟

5. محك العلامات الفيورولوجية

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي. وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ

في الاضطراب الإدراكية "البصري، والسمعي، والمكاني والنشاط الزائد، الاضطرابات العقلية وصعوبة الأداء الوظيفي". ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلباً على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (ملحم، 2002).

ويؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحي القصور العصبية لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، والإعاقة الإدراكية وفقاً لما يتضمنه تعريف صعوبات التعلم من وجود اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي ترجع لظروف نمائية ولا تكون نتيجة لوجود إعاقات، وذلك على أساس أن المعرفة بالعوامل العصبية تساعد على تفهم أوجه القوة والضعف في الناحية التعليمية لدى الطفل، ويحدث كثيراً أن تصاحب صعوبات التعلم بعض مظاهر أخرى لها دلالتها النيورولوجية مثل: اضطرابات الإدراك، ونقص الانتباه البصري والسمعي والمكاني، واضطرابات نمائية خاصة حركية، وكلامية ولغوية، ويسوق "أرون" عدداً من الدلائل العصبية البسيطة المصاحبة لصعوبات القراءة على سبيل المثال، من بينها: عدم مقدرة الطفل على تحريك اليد اليمنى مثلاً، أو أحد أصابعها إلا مع القيام بالحركة نفسها في الجانب الأيسر من الجسم، والخلط في الاتجاه بين اليمين - اليسار، وعدم إمكانية تعرف أو تسميته الأصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار بينما الطفل مغمض العينين (جامعة الباح، 2014).

6. محك الاستبعاد:

من بين المحكات التي تستخدم في التعرف على حالات صعوبات التعلم، المحكات التي تعرف بمحكات الاستبعاد. في هذه الحالة تعمل محكات الاستبعاد كموجه أو مرشد للتعرف على صعوبات التعلم. وعلى أساس محكات الاستبعاد، فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور سواء كانت إعاقة سمعية أو بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عوامل بيئية، يستبعدون من فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم. على أن استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات أخرى، لا يعني بأي حال من الأحوال أنه ليس بين هؤلاء من يعانون من صعوبات في التعلم. بمعنى آخر، أن الاستبعاد لا يعني أكثر من أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة، يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب إعاقاتهم الأساسية (البطاينة والجراح وغوانمه، 2009).

7. المحك الكيفي:

يركز هذا المحك على أنماط الأخطاء التي تظهر عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. ومن الأخطاء التي يحدثها الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات نجلها فيما يلي (زيادة، 2005):

- الأخطاء الناتجة من الإكمال الجزئي للمشكلة المقدمة للأطفال. وفي هذا النوع من الأخطاء يكمل المفحوص نصف المشكلة المقدمة له ويترك الجزء المتبقي.
- الأخطاء الناتجة من إعادة التجميع والوضع الخطأ وبدل هذا النمط من الأخطاء على وجود عيوب في التطبيقات الإجرائية للوضع و إعادة التجميع.
- الأخطاء الناتجة من الإجراءات الخاطئة في الحساب. وفيه يجد الأطفال صعوبة واضحة في

الإجراءات الصحيحة في العمليات الحسابية. وتساعد هذه الطريقة على اكتشاف

الاستراتيجيات الخاطئة التي يستخدمها هؤلاء الأطفال في عملياتهم الحسابية.

- الأخطاء الناتجة من الإخفاق في فهم مفهوم الصفر.
- أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم مثل (أحاد وعشرات) وما شابه ذلك، إجراء عمليتي الجمع والضرب في المسألة نفسها، وأحياناً يقرأ الأرقام بطريقة معكوسة، وقد يبدأ عملية الجمع من اليسار بدلاً من اليمين فيكون الجمع صحيحاً والنتيجة خطأ.

8. محك صعوبة النضج

ويشير إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم. على سبيل المثال: من الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال من الذكور يتقدمون اتجاه النضج بمعدل أبداً من الإناث. لذلك ففي حوالي سن الخامسة أو السادسة يكون عدد كبير من الذكور وبعض الإناث غير مستعدين أو مهينين من ناحية المظاهر الإدراكية والمهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية. وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم الأطفال في سن الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية. وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بتخلف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه. إذن يمكن القول أن الاضطرابات النمائية في تعلم الكلام واللغة ترجع إلى خطأ أو عيب وراثي عند الطفل عندما تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج. ويترتب على ذلك أن كثيراً من الأطفال الذين يشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم، هم في حقيقة الأمر متخلفون في النمو. وفي مثل هذه الحالات قد تكون أساليب التربية

الخاصة مطلبا ضروريا من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو، و الذي تنعكس آثاره على عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال (جامعة الباحة، 2014).

9. محك التربية الخاصة:

يحتاج التلميذ ذو صعوبة التعلم إلى خدمات التربية الخاصة، ويجدر الإشارة إلى أن هذا المحك يعنى أن التلميذ ذي صعوبة التعلم لابد أن يكون ملتحقاً ببرامج التربية الخاصة، هذا ما يأخذ به عديد من الباحثين في الولايات المتحدة وأوروبا نظرا لوجود فصول لتقديم برامج التربية الخاصة في المدارس الحكومية هناك إلى جانب فصول التلاميذ العاديين (إبراهيم، 2003).

الدراسات السابقة

أجرى ولدريدج وريتشاردسون (Wooldridge & Richardson, 1998) دراسة بهدف التعرف على أثر برنامج إرشادي يهدف إلى مساعدة الأفراد ذوي صعوبات التعلم ليشعروا بالرضا عن أنفسهم وذلك من خلال تحسين مهارات الاسترخاء لديهم، إضافة إلى تنمية تأكيد الذات والثقة بالنفس لدى عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (8) أفراد مصنفيين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم. استمر البرنامج الإرشادي لمدة (12) أسبوعا، بواقع أربع جلسات أسبوعيا. وتم تنفيذ البرنامج الإرشادي من قبل (4) مدربين مختصين في الخدمات الصحية والاجتماعية. أظهرت النتائج بعد انتهاء البرنامج الإرشادي زيادة مستويات الرضا عن النفس وتأكيد الذات والثقة بالنفس لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي أثبتت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

واستهدفت دراسة بهنام وعبد الله (2006) معرفة أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب في نينوى. اختار الباحثان طلاب الصف الثاني في نينوى للعام الدراسي 2005/2004 وقد بلغ العدد الإجمالي لمجتمع البحث (62) طالباً. أما عينة الدراسة فقد بلغت (20) طالباً قسمت إلى قسمين فكانت (10) طلاب للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة. تم التحقق من تكافؤ المجموعتين من عدد من المتغيرات واستخدم الباحثان مقياس الثقة بالنفس الذي أعده البدراني (1986)، وفي ضوء هدف البحث اعد الباحثان "برنامجاً إرشادياً يعتمد أسلوب الإرشاد المباشر، وقد استغرقت مدة تنفيذ البرنامج (6) جلسات إرشادية. أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الثقة بالنفس بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

وهدف دراسة الرمادي (2007) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس. والتعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج المستخدم في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس. تكونت عينة الدراسة من 45 طالباً وطالبة من مركز الوفاء بمدينة الرستان بسلطنة عمان، طبق الباحث عليهم مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الثقة بالنفس، والبرنامج التدريبي السلوكي وجميعهم من إعداد الباحث الحالي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة بين متوسطات عينة البحث في كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح البعدي مما يبين أن البرنامج له

نتائج إيجابية. ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الثقة بالنفس وأبعاده لصالح التجريبية. ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي مما يبين نتائج البرامج الإيجابية في تنمية الثقة بالنفس.

وهدفنا دراسة عبد الله وجاسم وعبد الله (2007) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيتين من التعلم التعاوني في تحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية ثقتهن بالنفس، وتكونت عينته من (120) طالبة في الصف الثاني متوسط تم اختيارها قصدياً من متوسطة الشام للبنات ثم قسمت إلى ثلاث مجموعات متكافئة، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية الأولى وعددها (35) طالبة درست باستراتيجية التعلم التعاوني 1، ومثلت الأخرى المجموعة التجريبية الثانية وعددها (32) طالبة درست باستراتيجية التعلم التعاوني 2، أما المجموعة الثالثة فمثلت المجموعات الضابطة وعددها (35) طالبة، درست بالطريقة الاعتيادية، وقد قام الباحثون بتكافؤ المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات وهي (حاصل الذكاء، المعدل العام، درجة مادة الرياضيات للصف الأول المتوسط، درجة الثقة بالنفس)، كما أعد الباحثون اختباراً تحصيلياً في مادة الرياضيات، اعتمدوا مقياس الثقة بالنفس الذي أعده البدراني (1986)، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين كلا على حدة مع المجموعة الضابطة في التحصيل، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين كلا على حدة مع المجموعة الضابطة في تنمية الثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذو دلالة

إحصائية بين المجموعتين التجريبتين في تنمية الثقة بالنفس، واستنتج الباحثون فاعلية الاستراتيجيةتين في تنمية ثقة طالبات الصف الثاني متوسط بأنفسهن.

وهدف دراسة علي (2009) الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، والتعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد العينة. منهج الدراسة كان المنهج شبه التجريبي، حيث كانت عينة الدراسة عينة تجريبية فقط وكان عددها ١٧ طالبة من طالبات الجامعة الإسلامية، في حين كانت العينة الاستطلاعية عبارة عن ٦٢ طالبة من طالبات كلية التربية، المستوى الأول، تم اختيارهن بطريقة عشوائية حسب جدول المسافات. وقد تمثلت أدوات الدراسة في استبيان للثقة بالنفس وجلسات البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية الثقة بالنفس. أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، مما يعني فعالية البرنامج المقترح لتنمية الثقة بالنفس، في حين لم توجد تلك الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يعني استمرارية فعالية البرنامج المقترح بعد شهرين من تطبيقه.

وأجرى جلالى ونزاري (Jalali & Nazari, 2009) دراسة بهدف التعرف على أثر نموذج التدريب على التعلم الاجتماعي على تقدير الذات والثقة بالنفس وتأكيد الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الصف الثالث المتوسط. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (304) طلاب وطالبات تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية من طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس الإيرانية في العام الدراسي 2006-2007. استخدمت الدراسة مقياس راوتر لتقدير الذات Router ، ومقياس الثقة بالنفس لكوبر سميث Cooper Smith، ومقياس تأكيد الذات إعداد وامزون Wamonz. طبقت الدراسة برنامجا تدريبيا مكون من (15) جلسة تدريبية

مدة كل جلسة (75) دقيقة باستخدام نموذج المشاركة التفاعلية في التدريب على المهارات الاجتماعية. أظهرت النتائج أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وتأكيد الذات، والتحصيل الأكاديمي كانت أعلى وبشكل دال إحصائياً على الاختبار البعدي والاختبار التتبعي مقارنة بدرجاتهم على الاختبار القبلي.

وهدفت دراسة يونس (2010) التعرف على فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، والتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الثقة بالنفس بعد تطبيق البرنامج التدريبي. تم اختبار عينة الدراسة من روضة مدرسة قومية جمال عبد الناصر، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (60) طفلاً وطفلة مقسمة إلى (30) ذكور، و(30) إناث، تم توزيعهم بالتساوي عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تكون أدوات الدراسة من: اختبار رسم الرجل لجود أنف هاريس تقنين فاطة حنفي (1983)، ومقياس المستوى الثقافي الاقتصادي إعداد محمد رزق البحيري (2002)، ومقياس الثقة بالنفس المصور لطفل الروضة إعداد الباحثة، وبرنامج تنمية الثقة بالنفس إعداد الباحثة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية من أطفال الروضة على مقياس الثقة بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما تبين من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث على مقياس الثقة بالنفس في القياس البعدي لتطبيق البرنامج.

وهدفت دراسة أبو هدروس والفرا (2011) إلى التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم؛

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان ثلاثاً أدوات هي: مقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثين)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثين)، ودليل للمعلم في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط (إعداد الباحثين)، وقد تأكد الباحثان من صدق وثبات أدوات الدراسة بطرق إحصائية مختلفة، وبلغ حجم عينة الدراسة (80) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منهما (40). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الانجاز ولصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة إحصائية أيضاً بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس ولصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروق دالة إحصائية أيضاً في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس.

وهدفنا دراسة توفيق (2012) معرفة أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تنمية الثقة بالنفس لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ. تكونت عينة البحث من (28) طالبة للمجموعة التجريبية و(30) طالبة للمجموعة الضابطة بعد استبعاد الطالبات الراسبات قامت الباحثة باستخدام (اختبار الذكاء، اختبار الثقة بالنفس)، واعتمدت على مقياس (أبو علام) لصلاحية المرحلة الثانية ومنبثقاً من واقع البيئة العراقية حسبت الباحثة صدق وثبات المقياس وأصبحت المقياس جاهز وبعدها قامت بتحديد المادة العلمية وإعداد الخطة التدريسية وطبقت التجربة.

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية (اختبار T.Test ، مربع كا2 ومعامل ارتباط بيرسون). أظهرت نتائج البحث: تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في مقياس الثقة بالنفس توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات منها: إنَّ التدريس عن طريق الأسئلة التحضيرية كان له أثراً واضحاً في تنمية الثقة بالنفس. كما أوصت بعدد من التوصيات والمقترحات.

وهدفنا دراسة الحوار (2012) إلى معرفة أثر استخدام طريقة الحوار في تحصيل طلاب الثانويات الإسلامية في مادة الحديث النبوي الشريف وتنمية الثقة بأنفسهم. استعملت الباحثتان التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. تكونت عينة البحث من (29) طالباً من طلاب الصف الثاني بواقع (13) طالباً من شعبة (أ) من ثانوية (أبو أيوب الأنصاري الإسلامية) والتي مثلت شعبة المجموعة التجريبية و(16) طالباً من شعبة (ب) من ثانوية (سعد بن معاذ الإسلامية) والتي مثلت المجموعة الضابطة. أعدت الباحثتان اختباراً تحصيلياً مكوناً من (50) فقرة بصيغة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والتكميل. ولقياس الثقة بالنفس استخدمت الباحثتان مقياساً جاهزاً مكوناً من (33) فقرة. تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال (الاختبار التائي ومعادلة كورد ريتشاردسون 21). وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الثقة بالنفس لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق طريقة الحوار ومتوسط الثقة بالنفس لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات منها ضرورة استخدام طرائق التدريس المتنوعة من قبل المدرسين داخل غرفة الصف ومنها طريقة الحوار لما لها من قدرة على شد انتباه الطلاب وزيادة فاعليتهم وثقتهم بأنفسهم.

وهدفت دراسة الزيادات وحداد (2012) التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في تنمية كل من المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من ذوات صعوبات التعلم تم اختيارهن بالطريقة القصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات الآتية : البرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية، واشتمل على (18) وحدة دراسية، واختبار المهارات الاجتماعية وتكون من (50) فقرة، واختبار الثقة بالنفس وتكون من (41) فقرة، واختبار الذات الأكاديمي وتكون من (19) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر طريقة التدريس؛ لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية ككل، وفي تنمية مفهوم الثقة بالنفس، ومفهوم الذات الأكاديمي. وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحثان مجموعة من التوصيات.

وهدفت دراسة الازمازي (2012) إعداد برنامج إرشادي يعتمد على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال ذوي العُسر القرائي، والتعرف على فعاليته في خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية)، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (20 طفلاً وطفلة) من الأطفال ذوي العُسر القرائي، بمدرستي منشأة قاسم للتعليم الأساسي ومدرسة ديرب السوق الابتدائية رقم 2 بإدارة ديرب نجم تم تقسيمهم إلى مجموعتين تراوحت أعمارهم بين (121 و 129 شهراً)، من متوسطي الذكاء والذي يتراوح ما بين "90- 110"، الأولى المجموعة التجريبية واشتملت على "10" أطفال (تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم)، والثانية المجموعة الضابطة وتكونت من "10" أطفال (لم يتعرضوا لإجراءات

البرنامج الإرشادي عليهم)، وتم إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، وبتطبيق أدوات الدراسة "اختبار القدرات العقلية للأطفال مستوى (9-12) سنة (إعداد: فاروق عبدالفتاح موسى، 2008)، واختبار تشخيص عُسر القراءة (إعداد: نصره جلجل)، اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على صعوبات التعلم (إعداد: مارجريت موتي وآخرون، تعريب وتقنين عبدالوهاب كامل، 2001)، ومقياس الانسحاب الاجتماعي للأطفال (إعداد الباحثة)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثة)، وبعد إجراء القياس القبلي و البعدي و التتبعي للعينة التجريبية والضابطة تم تحليل البيانات باستخدام مقاييس الإحصاء الوصفي ومعاملات الارتباط لسبيرمان، واختبار "ت" وغيرها من الأساليب الإحصائية المناسبة، وقد أكدت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال ذوي العُسر القرائي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال، فقد زادت ثقة هؤلاء الأطفال بأنفسهم وبإمكانياتهم وقدراتهم وكانوا أكثر تفاعلاً مع الباحثة مقارنة بحالتهم قبل تطبيق البرنامج .

وأجرى ماننتشاندا وسود (Manchanda & Sood, 2012) دراسة بهدف التعرف على تأثير برنامج تدريبي مستند إلى إستراتيجية الحساب الذهني في تنمية الثقة بالنفس وفي حل المشاكل الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في مستويات الثقة بالنفس بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي. تكونت عينة الدراسة الحالية من 52 طالبا في الفئة العمرية من 10-12 سنة والذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمدينة أمبالا الهندية، منهم 26 طالبا (12 فتاة و 14 فتى) في المجموعة الضابطة وكان 26 طالبا (11 فتاة و 15 فتى) في المجموعة التجريبية. استخدمت

الدراسة مقياس الثقة بالنفس في الرياضيات من إعداد الباحثين. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي للثقة بالنفس لصالح أفراد المجموعة التجريبية، واستنتجت الدراسة أن برنامج الحساب الذهني للأعداد يساعد في تطوير الثقة بالنفس لدى الطلاب، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على اختبار الثقة بالنفس البعدي، وبالتالي فإن كل من الفتيات والفتيان في المجموعة التجريبية لديهم نفس المستوى من الثقة بالنفس بعد البرنامج التدريبي.

وأجرى شراب (2013) دراسة هدفت إلى معرفة درجة كلا من الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية والتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، وتعديل سلوكهم وتبصيرهم بالحلول البديلة التي تساعد على مواجهة مشكلاتهم وإيجاد الحلول المناسبة لها وتحقيق مستوى عالٍ من الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية. استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (32) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة الشهيد عبد القادر الحسيني، مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (16) طالبا، وهي التي تم تطبيق البرنامج عليها، والأخرى ضابطة ومكونة أيضا من (16) طالبا لم تتعرض للبرنامج الإرشادي. للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس الثقة بالنفس إعداد الباحث، ومقياس المسئولية الاجتماعية إعداد أحمد الصادي وصلاح عثمانة وتعديل الباحث، واستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة إعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل

لتحسين المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحث. أسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس وتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وهدف دراسة عبد الهادي (2013) التعرف على مدى فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة مرحلة الأساسية في محافظات قطاع غزة، كما هدفت التعرف على مدى استمرارية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي في تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة مرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (55) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي في محافظة غزة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ومقياس الثقة بالنفس. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى نوهي وبرهاني وهلالبرجاندي (Nohi, Borhani & HelalBirjandi, 2013) دراسة بهدف التعرف على أثر برنامج الإرشاد في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب التمريض في منطقة آزاد في إيران. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين (30) طالبا في المجموعة التجريبية التي تم إخضاعها للبرنامج الإرشادي، و(30) طالبا في المجموعة الضابطة. تم جمع البيانات من خلال مقياس الثقة بالنفس إعداد مونتالتو (Montalto, 2001) المكون من 10 أسئلة والذي تم تطبيقه على المجموعتين قبل وبعد التدريب. تم تحليل البيانات باستخدام اختبار ت وتحليل التباين الأحادي. أظهرت النتائج أن

مستويات الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي كانت أعلى من مستوياتها لدى أفراد المجموعة الضابطة، وبالتالي استخلصت النتائج أن البرنامج التعليمي يوفر الفرصة للطلاب لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من تحليل الباحث للدراسات السابقة أنها جميعاً أجمعت على أهمية تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة، كما أكدت نتائج هذه الدراسات أن للبرامج الإرشادية دوراً فعالاً في تنمية الثقة بالنفس إذا ما أحسن إعدادها، لكن يلاحظ أن غالبية هذه الدراسات حاولت تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب العاديين كدراسة شراب (2013)، ودراسة نوهي وبرهاني وهلالبرجاندي (2013)، ودراسة علي (2009)، وهناك دراسة وحيدة حاولت تطوير برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي دراسة ولدريدج وريتشاردسون (1998)، وهذا يستدعي إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول البرامج الإرشادية لتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم خاصة في البيئة البحرينية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به من خلال التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء مقياس الثقة بالنفس، كما استفاد منها في

بناء جلسات البرنامج الإرشادي.

وبناء على تحليل الدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة كما يلي:

فروض الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية اختبار الفروض التالية:

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد

المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة

بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد

المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة

بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

إجراءات الدراسة

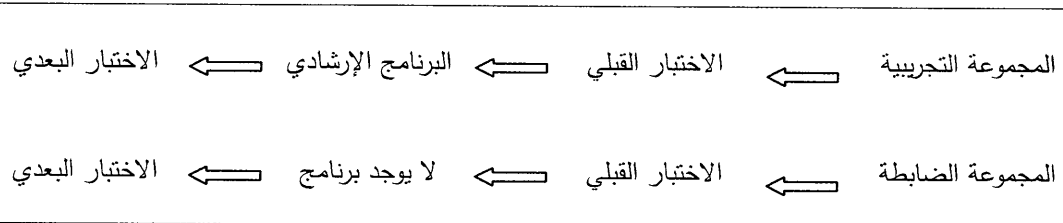
طرق تحليل البيانات

الفصل الثالث

الإجراءات الدراسية

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي للتحقق من أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وذلك وفق تصميم القياس القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضح تالياً:



مجتمع الدراسة :

يشتمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ صعوبات التعلم الذكور بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين في العام الدراسي (2014-2015) والبالغ عددهم 4332 تلميذاً وتلميذة حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً من تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تم اختيارهم من إحدى المدارس الحكومية بمملكة البحرين وهي مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنين من خلال التنسيق مع معلم التربية الخاصة بالمدرسة المسؤول عن الكشف عن طلبة صعوبات التعلم وتدريسهم، حيث يبلغ عدد تلاميذ صعوبات التعلم في المدرسة في الحلقين الأولى والثانية

(142) تلميذاً، وتم اختيار تلاميذ صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس كعينة للدراسة الحالية كون الصفين الأكبر في المدرسة، وبلغ عددهم (59) تلميذاً، منهم (29) تلميذاً في الصف الخامس الابتدائي، و(30) تلميذاً في الصف السادس الابتدائي، حيث تم تطبيق مقياس الثقة بالنفس القبلي عليهم، ومن ثم تم اختيار (40) تلميذاً بواقع (20) تلميذاً من كل صف ليشكلوا عينة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على أدنى درجات على مقياس الثقة بالنفس، ثم تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتي الدراسة بواقع (10) تلاميذ من كل صف، لضمان تجانس المجموعتين من ناحية الصف الدراسي، حيث تكونت عينة المجموعة التجريبية من (20) تلميذاً بلغ معدل أعمارهم (11.75) سنة بانحراف معياري (0.716) سنة، تكونت عينة المجموعة الضابطة من (20) تلميذاً بلغ معدل أعمارهم (11.80) سنة بانحراف معياري (0.768) سنة، ويوضح في الجدول التالي خصائص عينة الدراسة حسب الصف الدراسي والمجموعة:

جدول (1)

توزيع عينة لدراسة حسب المجموعة والصف

المجموع	الصف		التكرارات والنسب المئوية	المجموعة
	السادس الابتدائي	الخامس الابتدائي		
20	10	10	العدد	المجموعة التجريبية
50.0%	50.0%	50.0%	النسبة المئوية	
20	10	10	العدد	المجموعة الضابطة
50.0%	50.0%	50.0%	النسبة المئوية	
40	20	20	العدد	المجموع
100.0%	100.0%	100.0%	النسبة المئوية	

تظهر نتائج الجدول أن عينة الدراسة توزعت بالتساوي بنسبة (50%) حسب متغيرات المجموعة والصف الدراسي، مما يضمن تكافؤ مجموعتي الدراسة من ناحية الصف الدراسي.

وقد تم ضمان التجانس بين المجموعتين في العوامل التالية:

جدول (2)

محاور التجانس بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة

محاور التجانس	خصائص العينة
الجنس	ذكور
العمر	11-13 عاماً
المستوى التحصيلي	منخفض
المستوى التعليمي	حلقة ثانية (خامس، سادس)
المستوى الاقتصادي	متوسط

وقد تم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات أعمار التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة، وذلك من خلال استخدام اختبار مان وتني للتحقق من تكافؤ المجموعتين في العمر ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3)

دلالة الفروق بين متوسطات أعمار المجموعة التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلكسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	20.30	406.00	196.0	406.0	-0.117	0.907
المجموعة الضابطة	20.70	414.00				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات أعمار المجموعة التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير العمر قبل تطبيق البرنامج الإرشادي في الثقة بالنفس على أفراد المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية الأدوات التالية:

أولاً: مقياس الثقة بالنفس

قام الباحث ببناء مقياس الثقة بالنفس من خلال الاطلاع والاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الثقة بالنفس، إضافة إلى مقاييس الثقة بالنفس التي أعدها الباحثون الآخرون في دراساتهم منها دراسة العنزي (2001)، ودراسة شراب (2013)، ودراسة منال السقاف (2008)، ودراسة سمية علي (2009)، ودراسة أنوار الطائي (2007)، بحيث يتضمن المقياس في صورته الأولى (43) عبارة موزعة على سبعة أبعاد هي (ملحق 1):

1. البعد الأول: البعد النفسي: وتكون من (5) عبارات.

2. البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار: وتكون من (7) عبارات.

3. البعد الثالث: البعد الأكاديمي: وتكون من (7) عبارات.

4. البعد الرابع: البعد الاجتماعي: وتكون من (6) عبارات.

5. البعد الخامس: البعد الفسيولوجي: وتكون من (6) عبارات.

6. البعد السادس: البعد اللغوي: وتكون من (7) عبارات.

7. البعد السابع: البعد الجسمي: وتكون من (5) عبارات.

مؤشرات صدق وثبات مقياس الثقة بالنفس

تم التحقق من مؤشرات الصدق والثبات التالية لمقياس الثقة بالنفس:

صدق المحكمين

للتحقق من صدق المحكمين لمقياس الثقة بالنفس تم عرضه على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين وجامعة القصيم في المملكة العربية السعودية لأخذ مقترحاتهم (معلق رقم 2)، وتم الطلب منهم تحكيم المقياس والاطلاع عليه وتعديل ما يرونه مفيداً ومناسباً لأغراض الدراسة، وإضافة ما يرونه مناسباً من عبارات، وحذف العبارات التي يرونها غير مناسبة للدراسة. وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم إعادة صياغة عبارة واحدة، كما تم حذف البعد الأول: البعد النفسي، وإضافة بعد بدلاً منه بعد الاعتماد على النفس وتكون من (8) عبارات.

صدق البناء

قام الباحث بالتحقق من صدق البناء لمقياس الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) تلميذاً من تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، تم اختيارهم من مدرسة سافرة الابتدائية الإعدادية للبنين من الصفين الخامس والسادس

الابتدائي، من خلال التنسيق مع مدرس التربية الخاصة بالمدرسة المسؤول عن حصر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة وتدريبهم، ثم تم حساب مؤشرات صدق البناء من خلال حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون للعبارات مع البعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الأول "الاعتماد على النفس" كمؤشرات على صدق البناء

الرقم	العبارات	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع المقياس
1	أنا قادر على تحمل المسؤولية.	.651(**)	.608(**)
2	أخطط لمستقبلي بكل ثقة .	.588(**)	.499(**)
3	أنا شخص اتكالي لا يمكنني الاعتماد على نفسي.	.349(*)	.324(*)
4	أحب أن يقوم شخص ما بأداء المهام المناطة بي بدلاً عني.	.478(**)	.412(**)
5	أنجز المهام المناطة بي كما يرام .	.709(**)	.619(**)
6	أرغب أن أحصل على ما أريد دون بذل أي جهد.	.534(**)	.432(**)
7	أخشى الفشل عند القيام بعمل ما.	.533(**)	.470(**)
8	لدي القدرة الكافية في الدفاع عن النفس .	.709(**)	.593(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الأول مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (8) عبارات.

جدول (5)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارة البعد الثاني "الإرادة واتخاذ القرار" كمؤشرات على صدق البناء

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أثق في قدرتي على اتخاذ القرار .	.592(**)	.596(**)
2	إذا صممت على شيء فسأصل إليه .	.346(*)	.382(*)
3	بإمكاني تحقيق الأهداف التي أعددتها.	.577(**)	.369(*)
4	أنا شخص متردد يصعب علي اتخاذ القرار .	.597(**)	.525(**)
5	أقوم بتبديل الشيء الذي اشتريه مرات عدة .	.505(**)	.414(**)
6	عزيمتي هي السبب الرئيس الذي يساعدني على اجتياز العقبات.	.339(*)	.346(*)
7	أفتقد الإرادة في تحقيق ما أريد .	.565(**)	.523(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الثاني مع

بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات

ارتباطها دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد

عبارات البعد (7) عبارات.

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارة البعد الثالث " البعد الأكاديمي" كمؤشرات على صدق البناء

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أسأل معلمي عن شيء لا أفهمه في الدرس.	.730(**)	.734(**)
2	درجاتي في نهاية الفصل تكون كما كنت أتوقع.	.677(**)	.597(**)
3	لدي القدرة على الاستعداد للاختبارات.	.767(**)	.678(**)
4	أؤدي الواجبات المدرسية في موعدها.	.335(*)	.327(*)
5	أتردد في رفع يدي والمشاركة داخل غرفة الصف.	.694(**)	.480(**)
6	أشعر بالرضا عن الدرجات التي أحصل عليها.	.573(**)	.473(**)
7	أشعر بالرضا عن مستواي الدراسي	.472(**)	.446(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الثالث مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (7) عبارات.

جدول (7)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الرابع " البعد الاجتماعي " كمؤشرات على صدق البناء

الرقم	العبرة	ارتباط العبرة مع البعد	ارتباط العبرة مع البعد
1	أحب الاختلاط بالناس	.441(**)	.398(*)
2	أفضل الجلوس بعيداً عن الآخرين.	.650(**)	.538(**)
3	أجد صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية .	.336(*)	.365(*)
4	أبادر الأصدقاء بالترحيب والسلام .	.686(**)	.733(**)
5	أشعر بالثقة والاطمئنان بين أصدقائي.	.666(**)	.376(*)
6	أشارك طلاب صفّي بالإذاعة المدرسية.	.683(**)	.449(**)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الرابع مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (6) عبارات.

جدول (8)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الخامس " البعد الفسيولوجي " كمؤشرات على صدق البناء

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أشعر بالارتباك عندما أقابل الغرباء.	.407(**)	.292(*)
2	أحس بضيق التنفس في الأماكن العامة.	.485(**)	.386(*)
3	تزداد دقات قلبي عند مقابلة ناس جدد.	.441(**)	.486(**)
4	يضطرب صوتي عند التحدث أمام زملائي في الصف.	.346(*)	.395(*)
5	أصيب عرقاً عندما يوجه المعلم لي سؤالاً مفاجئاً.	.520(**)	.511(**)
6	أنتوتر أكثر من زملائي وقت الاختبارات	.323(*)	.364(*)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الخامس مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (6) عبارات.

جدول (9)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد السادس " البعد اللغوي " كمؤشرات على صدق البناء

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أسأل الآخرين للتعرف على مكان لا أعرفه.	.583(**)	.551(**)
2	استطيع الرد على من يوجه لي كلام بذيء .	.324(*)	.356(*)
3	أعبر بثقة عما يدور بخاطري.	.458(**)	.252
4	أتحدث بتلقائية أمام جيرانني بالحي .	.671(**)	.728(**)
5	أعبر عن أفكارني بحرية تامة وسط أسرتي.	.344(*)	.374(*)
6	أتكلم بصوت واضح وكلمات معبرة في الصف.	.386(*)	.382(*)
7	أبادر بالحديث مع الأشخاص الذين أقابلهم لأول مرة.	.670(**)	.551(**)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد السادس مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، باستثناء العبارة رقم (3) حيث كان ارتباطها مع المقياس غير دال إحصائياً، لكنه مرتفع ودال إحصائياً مع المحور لذلك تم الإبقاء عليها، وبالتالي فإن مؤشرات الصدق مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (7) عبارات.

جدول (10)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد السابع " البعد الجسمي " كمؤشرات على صدق البناء

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	مظهري الجسمي غير جذاب.	.732(**)	.609(**)
2	أحب تغيير مظهري الجسمي	.794(**)	.368(*)
3	أشعر بالرضا عن مظهري الجسمي	.486(**)	.453(**)
4	يبدو مظهري بشكل لائق	.610(**)	.423(**)
5	أتمنى لو أنني أستطيع تغيير مظهري الجسمي.	.439(**)	.397(*)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$.

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد السابع مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (5) عبارات.

ثبات الاتساق الداخلي (التجانس)

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس من خلال تطبيق معادلة كرونباخ

ألفا على نتائج العينة الاستطلاعية مكونة من (40) تلميذاً، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (11)

قيم ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس

الرقم	المحاور	قيمة كرونباخ ألفا
1	بعد الاعتماد على النفس	0.76
2	بعد الإرادة واتخاذ القرار	0.69
3	البعد الأكاديمي	0.72
4	البعد الاجتماعي	0.75
5	البعد الفسيولوجي	0.79
6	البعد اللغوي	0.81
7	البعد الجسمي	0.80
	المقياس ككل	0.87

يتبين من الجدول السابق أن قيم ثبات الاتساق الداخلي كانت للمقياس الكلي (0.87)، وللبعد

الأول (0.76)، وللبعد الثاني (0.69)، وللبعد الثالث (0.72)، وللبعد الرابع (0.75)، وللبعد

الخامس (0.79)، وللبعد السادس (0.81)، وللبعد السابع (0.80)، وهي قيم مقبولة لأغراض

الدراسة الحالية.

وبعد التحقق من صدق وثبات مقياس الثقة بالنفس، أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون

من (46) عبارة موزعة على أبعاد المقياس كما يلي (ملحق رقم 3):

1. البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس: وتكون من (8) عبارات.

2. البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار: وتكون من (7) عبارات.

3. البعد الثالث: البعد الأكاديمي: وتكون من (7) عبارات.

4. البعد الرابع: البعد الاجتماعي: وتكون من (6) عبارات.

5. البعد الخامس: البعد الفسيولوجي: وتكون من (6) عبارات.

6. البعد السادس: البعد اللغوي: وتكون من (7) عبارات.

7. البعد السابع: البعد الجسمي: وتكون من (5) عبارات.

الإجابة على المقياس

تستغرق الإجابة عن فقرات المقياس من 10 - 15 دقيقة، حيث أن إتمام المقياس يتطلب من الطلبة الاستجابة لجمل تقريرية بسيطة باختيار واحدة من 3 استجابات : نعم، أحيانا، لا. حيث تعطى عند التصحيح الدرجات التالية على التوالي: 3، 2، 1 عندما تكون الفقرات إيجابية، أما الفقرات السلبية فتعكس الدرجة حيث تعطى الدرجات التالية على التوالي: 1، 2، 3، والعبارات السلبية هي:

- البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس: العبارات ذوات الأرقام (3، 4، 6، 7).
- البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار: العبارات ذوات الأرقام (4، 5، 7).
- البعد الرابع: البعد الاجتماعي: العبارات ذوات الأرقام (2، 3).
- البعد الخامس: البعد الفسيولوجي: العبارات ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6).
- البعد السابع: البعد الجسمي: العبارات ذوات الأرقام (2، 5).

ثانياً: البرنامج الإرشادي لتطوير الثقة بالنفس

البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية هو برنامج موجه نحو توظيف فنيات ومبادئ وأسس وطرق إرشاد، بهدف مساعدة تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على تنمية الثقة بالنفس، وإدارة انفعالاتهم من خلال تعديل سلوكياتهم السلبية المتعلقة بالثقة بالنفس وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي وتساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية.

تعريف البرنامج الإرشادي

يعرف البرنامج الإرشادي الحالي على أنه مجموعة من الخطوات المحددة والأنشطة المنظمة تستند بشكل أساسي على نظريات الإرشاد النفسي (نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، نظرية فاعلية الذات، النظرية السلوكية المعرفية)، وما تقدمه هذه النظريات من فنيات ومبادئ وأسس وطرق إرشاد، وحيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم لتلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (6) أسابيع يتم خلالها تنفيذ (12) جلسة بهدف مساعدة تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على تنمية الثقة بالنفس، وإدارة انفعالاتهم من خلال تعديل سلوكياتهم السلبية المتعلقة بالثقة بالنفس وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي وتساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية.

بناء البرنامج الإرشادي:

مر بناء البرنامج الإرشادي بالخطوات التالية:

- تحديد أفراد الفئة المستهدفة بالبرنامج الإرشادي.
- تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي.
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالثقة بالنفس، خاصة الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تحديد الإطار النظري للبرنامج الإرشادي
- الاطلاع على محتوى البرامج الإرشادية التي هدفت إلى تنمية الثقة بالنفس.
- مقابلة أخصائي التربية الخاصة بالمدرسة للتعرف على خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- بناء محتوى البرنامج الإرشادي وتحديد الأنشطة والفعاليات والفنيات.
- تحديد مراحل البرنامج الإرشادي وتحديد عدد جلساته والمدد الزمنية اللازمة لكل جلسة، إضافة إلى تحديد خطوات تنفيذ كل جلسة من جلساته.
- التحقق من مؤشرات صدق البرنامج الإرشادي من خلال توزيعه على المحكمين.

التحقق من صدق المضمون للبرنامج الإرشادي

تم التحقق من صدق المضمون للبرنامج الإرشادي من خلال عرضه على (8) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين وجامعة القصيم في السعودية لأخذ مقترحاتهم (معلق رقم 2)، وتم الطلب منهم تحكيم البرنامج والاطلاع عليه وتعديل ما يرونه مفيداً ومناسباً لأهداف الدراسة.

أهداف البرنامج الإرشادي

يسعى البرنامج الإرشادي إلى تحقيق الأهداف التالية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

- توعية المشاركين حول الثقة بالنفس ودورها في الصحة النفسية والجسمية.
- تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- تزويد المشاركين بالاستراتيجيات والفنيات والمهارات التي تساعد على تطوير مهارات الثقة بالنفس لديهم.
- مساعدة المشاركين على تعميم ما تعلموه داخل الجلسات التدريبية من مهارات وفنيات متعلقة بالثقة بالنفس على حياتهم اليومية.
- تنمية قدرة تلاميذ صعوبات التعلم على المشاركة الفعالة بالمناقشات التي تجرى داخل المدرسة مع زملائهم ومع مدرسيهم.
- تنمية قدرة تلاميذ صعوبات التعلم على وضع الأهداف الخاصة بهم وتنفيذها، سواء الأهداف المتعلقة بالدراسة أو بالحياة اليومية.
- تنمية قدرة تلاميذ صعوبات التعلم على تحمل المسؤولية فيما يتخذونه من قرارات.

الحدود الزمنية للبرنامج الإرشادي

- يستمر البرنامج الإرشادي (6) أسابيع.
- يتكون البرنامج الإرشادي من (12) جلسة إرشادية.
- يتم تطبيق ما معدله جلستين أسبوعياً.
- مدة الجلسة الإرشادية الواحدة هي ساعة واحدة (60 دقيقة).
- يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي في غرفة الإرشاد الاجتماعي في المدرسة.

المستفيدون من البرنامج الإرشادي

- البرنامج الحالي هو برنامج إرشادي موجه لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم مستوى منخفض من الثقة بالنفس.

إجراءات تطبيق الدراسة

مرت إجراءات تطبيق الدراسة بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالثقة بالنفس، خاصة الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- بناء مقياس الثقة بالنفس
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) تلميذاً، والتحقق من مؤشرات صدقه وثباته.
- الاطلاع على محتوى البرامج الإرشادية التي هدفت إلى تنمية الثقة بالنفس.
- بناء محتوى البرنامج الإرشادي وتحديد الأنشطة والفعاليات والفنيات.
- مقابلة أخصائي التربية الخاصة بالمدرسة وتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصنفين في المدرسة.

- اختيار عينة عشوائية من تلاميذ صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الابتدائي مكونة من (40) تلميذا وتوزيعها عشوائيا إلى مجموعتين بالتساوي: تجريبية وضابطة.
- تطبيق مقياس الثقة بالنفس القبلي على المجموعتين لتحديد احتياجات تلاميذ صعوبات التعلم في مجال الثقة بالنفس.
- تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس الثقة بالنفس البعدي على المجموعتين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.
- جميع البيانات وتحليلها.
- الخروج بالتوصيات.

الأساليب الإحصائية

تستعمل الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية :

- معاملات ارتباط بيرسون.
- معادلة كرونباخ ألفا.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية
- اختبار مان وتني Mann-Whitney U للعينات المستقلة.
- اختبار ويلكسون Wilcoxon للعينات المترابطة..

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

❖ نتائج الدراسة

❖ مناقشة النتائج

❖ التوصيات

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

يستعرض الباحث في الفصل الحالي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشة هذه النتائج، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي في تطوير الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين حيث تم التوصل إلى النتائج بإتباع عدة خطوات، فقد تم أولاً التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الثقة بالنفس والعمر قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، ومن ثم تم التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية مع أداء المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي، ومن خلال مقارنة بين أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي وأدائها على الاختبار القبلي، حيث توضح النتائج التالية التحقق من صحة فروض الدراسة:

فرض الدراسة الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي.

تم استخدام اختبار مان ويتي للتحقق من تكافؤ المجموعتين على مقياس الثقة بالنفس القبلي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلكسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس	تجريبية	25.1	502.5	107.5	317.5	-2.5	0.561
	ضابطة	15.9	317.5				
البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	تجريبية	25.2	504.5	105.5	315.5	-2.6	0.761
	ضابطة	15.8	315.5				
البعد الثالث: البعد الأكاديمي	تجريبية	22.4	448.0	162.0	372.0	-1.0	0.300
	ضابطة	18.6	372.0				
البعد الرابع: البعد الاجتماعي	تجريبية	21.1	422.0	188.0	398.0	-0.3	0.742
	ضابطة	19.9	398.0				
البعد الخامس: البعد الفسيولوجي	تجريبية	19.5	390.0	180.0	390.0	-0.6	0.581
	ضابطة	21.5	430.0				
البعد السادس: البعد اللغوي	تجريبية	21.6	432.0	178.0	388.0	-0.6	0.550
	ضابطة	19.4	388.0				
البعد السابع: البعد الجسمي	تجريبية	20.6	412.0	198.0	408.0	-0.1	0.956
	ضابطة	20.4	408.0				
الدرجة الكلية	تجريبية	21.4	428.0	182.0	392.0	-0.5	0.626
	ضابطة	19.6	392.0				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وعلى أبعاد المقياس السبعة، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الثقة بالنفس قبل تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية. وبناء على هذه النتيجة تم قبول فرض الدراسة الأول الذي ينص على: "لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي".

فرض الدراسة الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة

التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي.

تم استخدام اختبار ويكلسون للتحقق من فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى

تلاميذ صعوبات التعلم، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (13)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على

مقياس الثقة بالنفس القبلي

البعد	الاختبار	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.921	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		
البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.922	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		
البعد الثالث: البعد الأكاديمي	الرتب الإيجابية	1.0	1.0	-3.884	.000
	الرتب السلبية	11.0	209.0		
البعد الرابع: البعد الاجتماعي	الرتب الإيجابية	4.0	4.0	-3.779	.000
	الرتب السلبية	10.8	206.0		
البعد الخامس: البعد الفسولوجي	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.945	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		
البعد السادس: البعد اللغوي	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.924	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		
البعد السابع: البعد الجسمي	الرتب الإيجابية	3.5	3.5	-3.806	.000
	الرتب السلبية	10.9	206.5		
الدرجة الكلية	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.936	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		

يتبين من نتائج الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وعلى أبعاد المقياس التالية: بعد الاعتماد على النفس، الإرادة واتخاذ القرار، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، البعد اللغوي، البعد الجسمي. وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تعد مؤشرا على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الجوانب. وبناء على هذه النتيجة تم رفض فرض الدراسة الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي".

فرض الدراسة الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي.

تم استخدام اختبار مان وتني للتحقق دلالة الفروق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (14)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس
الثقة بالنفس البعدي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلكسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس	تجريبية	29.5	590.0	20.000	230.000	-4.9	0.000
	ضابطة	11.5	230.0				
البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	تجريبية	30.4	607.0	3.000	213.000	-5.4	0.000
	ضابطة	10.7	213.0				
البعد الثالث: البعد الأكاديمي	تجريبية	30.1	601.0	9.000	219.000	-5.2	0.000
	ضابطة	11.0	219.0				
البعد الرابع: البعد الاجتماعي	تجريبية	30.1	601.0	9.000	219.000	-5.2	0.000
	ضابطة	11.0	219.0				
البعد الخامس: البعد الفسولوجي	تجريبية	28.5	570.0	40.000	250.000	-4.4	0.000
	ضابطة	12.5	250.0				
البعد السادس: البعد اللغوي	تجريبية	27.5	550.0	60.000	270.000	-3.8	0.000
	ضابطة	13.5	270.0				
البعد السابع: البعد الجسمي	تجريبية	27.8	556.0	54.000	264.000	-4.1	0.000
	ضابطة	13.2	264.0				
الدرجة الكلية	تجريبية	28.5	570.0	40.000	250.000	-4.4	0.000
	ضابطة	12.5	250.0				

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وأبعاد مقياس الثقة بالنفس التالية: بعد الاعتماد على النفس، الإرادة واتخاذ القرار، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي، البعد الفسولوجي، البعد اللغوي، البعد الجسمي. وكانت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعد مؤشراً على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الجوانب. وبناء على هذه النتيجة تم رفض فرض الدراسة الثالث الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي ".

فرض الدراسة الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي. تم استخدام اختبار ويكلسون للتحقق من مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (15)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي

البعـد	الاختبار	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعـد الأول: بعد الاعتماد على النفس	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-1.342	.180
	الرتب السلبية	1.5	3.0		
البعـد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-1.342	.180
	الرتب السلبية	1.5	3.0		
البعـد الثالث: البعد الأكاديمي	الرتب الإيجابية	5.8	11.5	-0.423	.672
	الرتب السلبية	3.3	16.5		
البعـد الرابع: البعد الاجتماعي	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-1.604	.109
	الرتب السلبية	2.0	6.0		
البعـد الخامس: البعد الفسيولوجي	الرتب الإيجابية	1.5	3.0	-0.730	.465
	الرتب السلبية	3.5	7.0		
البعـد السادس: البعد اللغوي	الرتب الإيجابية	1.5	3.0	-1.214	.225
	الرتب السلبية	4.0	12.0		
البعـد السابع: البعد الجسمي	الرتب الإيجابية	1.5	3.0	-0.730	.465
	الرتب السلبية	3.5	7.0		
الدرجة الكلية	الرتب الإيجابية	1.5	3.0	-0.736	.461
	الرتب السلبية	3.5	7.0		

يتبين من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس. وبناء على هذه النتيجة تم قبول فرض الدراسة الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي".

فرض الدراسة الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي.

تم استخدام اختبار ويلكسون للتحقق من استمرار فعالية البرنامج في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي

البعـد	الاختبار	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعـد الأول: بعد الاعتماد على النفس	الرتب الإيجابية	8.00	88.00	-1.147	.251
	الرتب السلبية	9.60	48.00		
البعـد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	الرتب الإيجابية	8.25	99.00	-1.124	.261
	الرتب السلبية	10.80	54.00		
البعـد الثالث: البعد الأكاديمي	الرتب الإيجابية	6.15	61.50	-0.728	.467
	الرتب السلبية	13.07	91.50		
البعـد الرابع: البعد الاجتماعي	الرتب الإيجابية	8.73	96.00	-1.005	.315
	الرتب السلبية	9.50	57.00		
البعـد الخامس: البعد الفسولوجي	الرتب الإيجابية	8.00	88.00	-0.593	.553
	الرتب السلبية	10.83	65.00		
البعـد السادس: البعد اللغوي	الرتب الإيجابية	7.00	70.00	-0.110	.912
	الرتب السلبية	11.00	66.00		
البعـد السابع: البعد الجسمي	الرتب الإيجابية	9.00	108.00	-1.698	.090
	الرتب السلبية	9.00	45.00		
الدرجة الكلية	الرتب الإيجابية	6.50	65.00	-0.163	.870
	الرتب السلبية	11.83	71.00		

يتبين من نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وعلى أبعاد المقياس السبعة، وهذه النتيجة تعد مؤشرا على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الجوانب. وبناء على هذه النتيجة تم قبول فرض الدراسة الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي".

مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وعلى أبعاد المقياس التالية: بعد الاعتماد على النفس، الإرادة واتخاذ القرار، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، البعد اللغوي، البعد الجسمي. وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تعد مؤشراً على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وعلى أبعاد المقياس السبعة وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من عدة جوانب، منها أن هذا البرنامج تم بناؤه انطلاقاً من نظريات أثبتت الدراسات أن لها دوراً في تعديل العديد من السلوكيات الإنسانية كالنظرية المعرفية السلوكية والنظرية الاجتماعية. إضافة إلى أن البرنامج الحالي احتوى العديد من الفنيات التي كان لها دور في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ كالنمذجة، والمناقشة الجماعية، والواجبات المنزلية، وحل المشكلات، والحديث الإيجابي مع الذات، ولعب الأدوار، والتعزيز، والأحاديث الذاتية، والعصف الذهني، والحوار الداخلي، والتخيل، واختبار صحة الأفكار. حيث ساهم تنوع الفنيات التي

استخدمها البرنامج الإرشادي في مخاطبة الحاجات المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتعلقة بالثقة بالنفس.

كما يمكن تفسير نتائج الدراسة من خلال خصائص تلاميذ صعوبات التعلم أنفسهم، حيث يواجهون العديد من التحديات في مختلف المراحل الدراسية خاصة في المرحلة الابتدائية حيث تكون صعوبة التعلم لديهم أكثر بروزاً، مما يسبب لهم العديد من مشكلات سوء التكيف وتدني الثقة بالنفس، حيث تتميز هذه الفئة من التلاميذ بأنهم مختلفون عن أقرانهم العاديين من ناحية التحصيل الدراسي، لكن ذكاءهم في مستوى أقرانهم، وبالتالي فهم يحتاجون إلى من يقوم الثقة بأنفسهم ومن يستغل مستوى ذكائهم العادي في تطوير مختلف الفعاليات النفسية لديهم ومنها الثقة بالنفس، حيث أظهرت نتائج التطبيق القبلي وجود تدني واضح في مستوى الثقة بالنفس لديهم. خاصة أن الثقة بالنفس تعد من العوامل الحاسمة في إعطاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم الشعور الإيجابي، وجعلهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم أعضاء مهمون في المجتمع، بل تعد تنمية الثقة بالنفس وسيلة مهمة لحماية ذوي صعوبات التعلم من الشعور بالوحدة النفسية (Goleniowska, 2014).

ومن العوامل التي ساهمت في نجاح البرنامج الإرشادي الحالي سعي البرنامج في العديد من أسطته إلى بث روح التحدي والأمل في نفس المشاركين لاستعادة ثقتهم بأنفسهم، إضافة إلى تقديم العديد من الأنشطة التي عملت على زيادة دافعية وتركيز المشاركين ومحاولة رفع ثقتهم بأنفسهم، كما سعى البرنامج الحالي إلى الوقوف على المواقف التي زادت من ثقة التلاميذ بأنفسهم والأشخاص الذين ساهموا في زيادة ثقتهم بأنفسهم، ثم في المقابل الوقوف على المواقف التي كانت سببا في تدني ثقتهم بأنفسهم والأشخاص الذين كانوا سببا في ذلك، وتشجيع التلاميذ على ممارسة

المواقف الأولى وتجنب المواقف الثانية. كما ساعد تدريب التلاميذ على تحديد الأفكار السلبية والإيجابية والتعبير عنها بطريقة فعالة وبناءة، في زيادة ثقتهم بأنفسهم، إضافة إلى الدور الفعال للبرنامج في التوضيح للتلاميذ أهمية المشاعر في الحياة، وعلاقتها بزيادة الثقة بالنفس، وربط ذلك بضرورة أن نعبر عن مشاعرنا بصورة إيجابية من خلال حديث الذات الإيجابي مع النفس، وحديث الذات الإيجابي مع الآخرين، وتشجيع التلاميذ على ممارسات السلوكيات الداعمة للثقة بالنفس داخل وخارج جلسات البرنامج الإرشادي.

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال تركيزه طوال الجلسات على أهمية الثقة بالنفس في الحياة، وتحفيز المشاركين على تطويرها لديهم، حيث تعد الثقة بالنفس غاية ينشدها جميع الناس بغض النظر عن الفروق في أجناسهم، وطبقاتهم الاجتماعية والاقتصادية، لأن من يتمتع بها يشعر بالسعادة، والهناء، والرضا، ويسعى إلى التقدم دائماً، فهي تمثل دوراً هاماً في حياة الفرد، وعاملاً من عوامل النمو الانفعالي، والاستقرار النفسي، والشعور بالكفاءة، والمقدرة على مواجهة الصعاب (لاحق، 2004).

إضافة إلى ذلك ساهم تركيز البرنامج الإرشادي على دور الثقة بالنفس في تحقيق التوافق النفسي في زيادة فاعلية الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، فهناك علاقة وثيقة بين كلاً من الثقة بالنفس والصحة النفسية وكذلك الإحساس بالسعادة، فالسعادة حالة من الارتياح النفسي تعتمد وبصفة أساسية على الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس، فليس من الممكن أن يشعر فرد ما بالاطمئنان إلا إذا توفرت له هذه الثقة، والشخص المتوافق نفسياً هو الذي يستمتع بثقته بنفسه، أما غير الوائق

من نفسه فيكون غير متوافق نفسياً وبالتالي يصبح عرضة في أي لحظة للاضطراب (السقاف، 2008).

وقد لاحظ الباحث فاعلية البرنامج الإرشادي في تطوير الثقة بالنفس لدى التلاميذ من خلال التفاعل الإيجابي لذوي صعوبات التعلم مع فنيات البرنامج الإرشادي وأنشطته خاصة بعد مرور عدة جلسات وبدء التلاميذ بالشعور بتحسن نظرتهم إلى أنفسهم.

وقد أظهرت غالبية الدراسات السابقة التي سعت إلى تطوير الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن البرامج الإرشادية والتدريبية التي نفذتها ساهمت بشكل فعال في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذا يلتقي مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من فاعلية البرنامج الإرشادي في تطوير الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، ومن هذه الدراسات التي أجريت في البيئة العربية دراسة بهنام وعبد الله (2006) التي أظهرت نتائجها أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب في نينوى في العراق، ودراسة الرمادي (2007) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس لدى الطالبات بسلطنة عمان، ودراسة عبد الله وجاسم وعبد الله (2007) التي تبين من نتائجها أثر استخدام استراتيجيتين من التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، كذلك دراسة علي (2009) التي كشفت نتائجها عن فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية الثقة بالنفس لدى الطالبات بغزة، ودراسة يونس (2010) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدي طفل الروضة.

ومن الدراسات العربية الأخرى التي توصلت إلى نتيجة مشابهة لنتائج الدراسة الحالية دراسة توفيق (2012) التي أظهرت نتائجها أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تنمية الثقة بالنفس لطالبات الصف الثاني متوسط، ودراسة الحبار (2012) التي أظهرت نتائجها أثر استخدام طريقة الحوار في الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، كذلك دراسة الزيادات وحداد (2012) حيث تبين من نتائجها أثر برنامج تدريبي في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن، ودراسة الازمازي (2012) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج إرشادي يعتمد على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال في زيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي العسر القرائي، ودراسة شراب (2013) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وأخيراً دراسة عبد الهادي (2013) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة مرحلة الأساسية في محافظات قطاع غزة.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الأجنبية التي تناولت برامج تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة بشكل عام ولدى طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص يتضح وجود تشابه بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية ومن هذه الدراسات دراسة ولدريدج وريتشاردسون (Wooldridge & Richardson, 1998) التي أظهرت نتائجها أثر برنامج إرشادي في مساعدة الأفراد ذوي صعوبات التعلم على تنمية الثقة بالنفس لديهم، ودراسة جلالى ونزاري (Jalali & Nazari, 2009) التي أظهرت نتائجها أثر نموذج التدريب على التعلم الاجتماعي في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الصف الثالث المتوسط، ودراسة ماننتشاندا وسود (Manchanda & Sood, 2012) التي تبين من نتائجها تأثير برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الحساب الذهني في تنمية الثقة بالنفس وفي حل المشاكل الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كذلك دراسة توكي (Torkey, 2013) التي أظهرت نتائجها أثر استراتيجيتين تعليميتين تطبقان مفهوم

التأمل الذاتي في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة، كما تبين من نتائج دراسة نوهي وبرهاني وهلالبرجاندی (Nohi, Borhani & HelalBirjandi, 2013) تأثير برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب في إيران، وتبين من نتائج دراسة نوهي وبرهاني وهلالبرجاندی (Nohi, 2013) أثر برنامج الإرشاد في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب.

بناء على ما سبق تلقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في إمكانية تطوير الثقة بالنفس لدى مختلف فئات الطلبة كالطلبة العاديين، والطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة بطيئي التعلم، إضافة إلى إمكانية استخدام مختلف الاستراتيجيات والفنيات والمهارات لتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة كالسباحة، والأسئلة التحضيرية، وطريقة الحوار، والإرشاد المعرفي السلوكي، والتعلم الاجتماعي، واستراتيجية الحساب الذهني.

توصيات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية للمعنيين:

- زيادة الاهتمام بالجوانب الأخرى لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى جانب التحصيل الدراسي، وذلك من خلال تدريب معلمي التربية الخاصة على كيفية تطوير هذه الفئة في مختلف الجوانب وعدم الاقتصار على جانب التحصيل الدراسي.
- تطبيق البرنامج الإرشادي على الفئات الأخرى من الطلبة الذين يظهرون مستويات متدنية من الثقة بالنفس.
- تطبيق البرنامج الإرشادي على فئات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، للتعرف على فاعليته في تنمية الثقة بالنفس لدى الإناث المصنفات ضمن فئات صعوبات التعلم.

- تطبيق البرنامج الإرشادي على فئات طالبات التربية الخاصة الأخرى كالإعاقة الذهنية الخفيفة، والتوحيدين، وغيرهم.
- تطبيق مزيد من البرامج الإرشادية الأخرى على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة تتناول أثر برنامج إرشادي في تطوير مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المصادر والمراجع

إبراهيم، مجدي عزيز (2003). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية . مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

إبراهيم، محمد. (2014). نصائح للمزيد من الثقة بالنفس. استرجع بتاريخ 2015/2/23م من: <http://anaman.net/article/الرجل-و-المرأة/10-نصائح-للمزيد-من-الثقة-بالنفس>

أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب، والفرا، معمر أرحيم سليمان . (2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية، 13(1)، 89-130.

الأزماني، ولاء كرم محمد محمد. (2012). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي العسر القرائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

البطائية، أسامة، والجراح، عبد الناصر، وغوانمة، مأمون. (2009). علم نفس الطفل غير العادي (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بهنام، شوقي يوسف، وعبد الله، مهنا بشير. (2006). أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب معهد أعداد المعلمين. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل،

3(3)، 99-134.

توفيق، بشائر مولود. (2012). مقالة أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تنمية الثقة بالنفس عند طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ: بحث تجريبي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 34، 413-438.

جامعة الباحة. (2014). محكات تشخيص صعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية، منشورات جامعة الباحة.

جمعة، إبراهيم عبد القادر رشيد. (2015). تشخيص صعوبات التعلم. الأكاديمية العلمية لصعوبات التعلم والنطق ولتسريع التعليم والتعلم والاستشارات والتدريب. وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الحبار، ندى لقمان محمد أمين. (2012). أثر استخدام طريقة الحوار في تحصيل طلاب الثانويات الإسلامية في مادة الحديث النبوي الشريف وتنمية الثقة بأنفسهم. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، 11(3)، 106-140.

حسيب، حسيب محمد. (2013). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية بسوهاج.

حسين، طه. (2004). الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا. عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

دائرة التربية الخاصة. (2009). مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

مشروع التعاون التربوي الفلسطيني الفنلندي، وزارة التربية والتعليم العالي.

الديب، مصطفى، وعبد السميع، صلاح (2000). الثقة بالنفس ومستوى التحصيل عند الطلاب

وطالبات القسم العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة

المنوفية، 3، 175-231.

الرديني، ألاء. (2004). الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط (داخلي - خارجي) والتوافق

النفسي والاجتماعي لدى طلبة الشهادة العامة بشعبية المرقب. رسالة ماجستير، غير

منشورة كلية التربية جامعة المرقب - كلية الآداب والعلوم.

الرمادي، نور أحمد محمد أبو بكر. (2007). فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض

المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مجلة كلية

التربية بالفيوم، 7، 249-307.

الريماوي، محمد عودة. (2014). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. عمان: دار المسيرة

للطباعة والنشر والتوزيع.

الزعبي، سودان حمد مخلص. (2007). مدى تباين انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بتباين

بعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير

غير منشورة: جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

زغير، لمياء ياسين. (2006). الثقة بالنفس وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لطلبة الجامعة.

مجلة البحوث التربوية والنفسية، 12(3)، 44-2.

زهران، حامد عبد السلام. (2002). التوجيه والإرشاد النفسي، ط3. القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.

القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (2007). صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل

العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (2008). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية.

القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيادات، ماهر مفلح، وحداد، نهلا أمجد. (2012). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات

الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات

التعلم في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 362-333.

زيادة، خالد. (2005). صعوبات تعلم الرياضيات: (الديسكلوليا). القاهرة: دار إيتراك للنشر

والتوزيع والطباعة.

الزيود، نادر فهمي. (2008). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

السقاف، منال بنت محمد بن عمر. (2009). الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى .

السيد، رأفت رخا. (2003). أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم: دراسة تجريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة.

سيفير، سال. (٢٠٠١). كيف تكون قدوة حسنة لأبنائك؟ مكتبة جرير للنشر والترجمة، الرياض.

شاكر، زهير. (2014). مفهوم الذات. موسوعة العلم والمعرفة والإبداع:
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1016053811744912&id=884223381594623&substory_index=0

شراب، عبد الله عادل. (2013). فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

الشناوي، محمد محروس. (1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة، دار الغريب للنشر والطباعة.

طارق، عامر، وربيعة، محمد. (2008). التربية الخاصة. القاهرة: دار طيبة للنشر.

الطائي، أنوار. (2007). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل. مجلة التربية والعلم، 14(1)، 293-312.

عبد الله، غزوان راكان قاسم، وجاسم، عبد العالي، وعبد الله، عبد الرزاق ياسين. (2007). أثر استراتيجيتين من التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات وتنمية ثقتهن بأنفسهن. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، 5(2)، 116-141.

عبد الهادي، نبيل ونصر الله، عمر. (2000). بطء التعلم وصعوباته. عمان: دار وائل للنشر.

عبد الهادي، نيفين محمد صالح. (2013). فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح. رسالة ماجستير غير منشورة، الإسلامية، غزة.

علوان، نعمات شعبان، والطلاع، عبد الرؤوف. (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية: دراسة على عينة من أفراد الشرطة الفلسطينية. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 18(2)، 175-211.

علي، سميرة مصطفى رجب. (2009) فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

العمرى، محمد احمد شحادة. (2012). أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثالث من ذوى صعوبات التعلم في محافظة اربد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 28 (1)، 11 - 30.

العنزي، سعود بن شايش. (2003). الثقة بالنفس ودفع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

العنزي، فريح. (2001). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل دراسة ارتباطيه عامليه. مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت، 29 (3)، 47-77.

عوض الله، محمود، والشحات، مجدي محمد، وعاشور، أحمد حسن. (2006). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

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

كباجة، صالح إبراهيم محمود. (2011). التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الأطفال الصم بمحافظات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الإسلامية، غزة.

كيرك ، كالفانت (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

لاحق، لاحق عبدالله. (2004). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مجيد، سوسن شاكر. (2008). مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها.

عمان: دار صفاء للنشر.

محمد، عادل. (1997). قياس الثقة بالنفس. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

ملحم، سامي (2002). صعوبات التعلم المفهوم-التشخيص- الأسباب . عمان . دارالمسيرة.

ملحم، سامي. (٢٠٠٤). علم نفس النمو. دورة حياة الإنسان ، دار الفكر ناشرون وموزعون،

عمان.

الناطور، مياده (2006). تقييم صعوبات التعلم في الألفية الثالثة: صراعات وقضايا جدلية

جديدة . المؤتمر الدولي للأمانة العامة للتربية الخاصة بعنوان صعوبات التعلم، وزارة التربية

والتعليم، المملكة العربية السعودية.

النيسابوري، أبو عبد الله. (١٩٩٨). صحيح مسلم. بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، الرياض.

هاللاهان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون وويس، مارجريت ومارتنيز، اليزابيث. (2007).

صعوبات التعلم: مفهوما، طبيعتها، التعليم العلاجي. ترجمة عادل عبد الله محمد. عمان:

دار الفكر.

الوقفي، راضي (2012). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي (ط3). عمان: دار المسيلة للنشر

والتوزيع.

- الوقفي، راضي. (2004). أساسيات التربية الخاصة. عمان: جبهة للنشر والتوزيع.
- يونس، أمل عبد الكريم قاسم. (2010). فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- Blewer, A. L., Leary, M., Esposito, E. C., Gonzalez, M., Riegel, B., Bobrow, B. J., & Abella, B. S. (2012). Continuous chest compression cardiopulmonary resuscitation training promotes rescuer self-confidence and increased secondary training: A hospital-based randomized controlled trial. **Critical care medicine**, 40(3), 787-792.
- Damirchi, Q. V., Kazemian, M., Hafezian, M., Kani, B. K., & Gholizadeh, S. (2014). The Effect of Workers In-Service Training on their Self-Confidence at Health Organization of Mazandaran. **International SAMANM Journal of Business and Social Sciences**, 2(1), 1-13.
- Goleniowska, H. (2014). The importance of developing confidence and self-esteem in children with a learning disability. **Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities**, 8(3), 188-191.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). Learning Disabilities: Historical Perspectives. Executive Summary, **ERIC Number: ED458756**.

- Hearn, S., Saulnier, G., Strayer, J., Glenham, M., Koopman, R., & Marcia, J. E. (2012). Between integrity and despair: Toward construct validation of Erikson's eighth stage. **Journal of Adult Development, 19**(1), 1-20.
- Jalali, D., & Nazari, A. (2009). Effects of social learning model training on self-esteem, self-confidence, self assertiveness and academic achievement in third grade students of intermediary schools. **Journal of Research in Behavioural Sciences, 7**(1), 43-53.
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. **Learning Disability Quarterly, 32**(1), 39-48.
- Kenyon, E., Beail, N., & Jackson, T. (2014). Learning disability: experience of diagnosis. **British Journal of Learning Disabilities, 42**(4), 257-263.
- Lyon G. R. (1996). Learning Disabilities The Future of Children. *Special Education For Students With Disabilities, 6* (1), 56-76.
- Manchanda, R., & Sood, R. (2012). Effect of abacus mental arithmetic program on self-confidence of students in

mathematics. **ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal**, 2(12), 342-350.

Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., & Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**, 15(4), 179-189.

National Center for Learning Disabilities. (2014). **What Is Dyscalculia?**
<http://www.ncld.org/types-learning-disabilities/dyscalculia/what-is-dyscalculia>

Nohi, E., Borhani, F., & HelalBirjandi, M. (2013). Effect of using nursing field students in clinical teaching team (mentorship program) on the self-confidence of nursing students. **Modern Care Journal**, 10(1), 19-25.

Perkins, R. A. (2011). Using Rogers' Theory of Perceived Attributes as a Framework for Understanding the Challenges of Adoption of Open Educational Resources. **International Journal of Humanities and Social Sciences**, 1(18), 59-66.

- Prue, E. (2012). **Self-confidence introduction**. Barts Health NHS.
https://www.bartshealth.nhs.uk/media/87106/Self%20confidence_E_LW.pdf
- Russell, J. T. (1999). The Snygg-Combs phenomenological theory of perception and its implications for adult education theory and practice. **ERIC Number: ED039487**.
- Shapiro, K. L., Ogden, N., & Lind-Blad, F. (1990). Temporal processing in dyslexia. **Journal of learning Disabilities**, **23**(2), 99-107.
- Sunderland, L. C. (2004). Speech, language, and audiology services in public schools. **Intervention in School and Clinic**, **39**(4), 209-217.
- Tavani , C. & Losh , F. (2003). " Motivation , self – confidence , & expectations as predictors of academic performances among our high school students. **Child Study Journal**. **33**(3),141-151.
- Torkey, Shayma'a. (2013). Effect of two alternative self-reflection strategies on developing EFL students' speaking ability and their perceived self-efficacy. **The Educational Journal**, **28**(109), 11-51.
- Wagner, A. R. (2008). Ethical and legal issues associated with using response-to-intervention to assess learning disabilities. **Journal of School Psychology**, **46**(3), 263-279.
- Wooldridge, N., & Richardson, N. (1998). Helping people with learning disabilities to feel good about themselves: a brief report on a group

to improve skills in relaxation, assertiveness and self-confidence. **Journal of Intellectual Disabilities**, 2(3), 131-137.

Wright, P. W.D., & Wright, P.D., (2004). **IDEA 2004**, Parts A & B: With Commentary, Strategies, Cross-References. Harbor House Law Press, Inc.

الملاحق

ملحق (1): أداة الدراسة بصورتها الأولية

ملحق (2): أسماء المحكمين

ملحق (3): أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ملحق (4): نموذج لتحكيم البرنامج الإرشادي

ملحق (5): كتاب تسهيل المهمة.

ملحق (6): البرنامج الإرشادي

ملحق (1)

الأداة بصورتها الأولى



برنامج علم النفس الإرشادي

جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

مقياس الثقة بالنفس لطلاب المرحلة الابتدائية

إعداد الطالب :

منصور السويلم

إشراف أ.د. محمد مقداد

عزيزي الطالب

تحية طيبة وبعد ،،،

نضع بين أيديكم هذه الاستبانة لغرض تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان ""، مؤكدا لكم بأن البيانات والمعلومات التي تدلون بها سوف تحظى بسرية تامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط ، متمنيا منكم وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيكم مقابل المؤشرات الواردة في الاستبانة .

وتفضلوا بقبول بالغ الشكر والتقدير ،،،

الباحث /

أولاً: بيانات شخصية

يرجى وضع إشارة (√) أمام الإجابة المناسبة :

• العمر:..... سنوات

• الصف:

☐ الرابع

☐ الخامس

☐ السادس

البعد الأول: البعد النفسي

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أشعر بالارتياح عند التحدث مع المعلمين			
2	أشعر بالتردد عند توضيح رأيي لأصدقائي			
3	أخشى الفشل عند القيام بعمل ما.			
4	لدي القدرة الكافية في الدفاع عن النفس.			
5	يقل شعوري الراحة عندما أكون مع أفراد أكثر.			

البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أثق في قدرتي على اتخاذ القرار.			
2	إذا صممت على شيء فسأصل إليه .			
3	بإمكاني تحقيق الأهداف التي أعددتها.			
4	أنا شخص متردد يصعب علي اتخاذ القرار.			
5	أقوم بتبديل الشيء الذي اشتريه مرات عدة .			
6	عزيمتي هي السبب الرئيس الذي يساعدني على اجتياز العقبات.			
7	أفتقد الإرادة في تحقيق ما أريد .			

البعد الثالث: البعد الأكاديمي

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أسأل معلمي عن شيء لا أفهمه في الدرس.			
2	درجاتي في نهاية الفصل تكون كما كنت أتوقع.			
3	لدي القدرة على الاستعداد للاختبارات.			
4	أؤدي الواجبات المدرسية في موعدها.			
5	أتردد في رفع يدي والمشاركة داخل غرفة الصف.			
6	أشعر بالرضا عن الدرجات التي أحصل عليها.			
7	أشعر بالرضا عن مستوى الدراسي			

البعد الرابع: البعد الاجتماعي

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أحب الاختلاط بالناس			
2	أفضل الجلوس بعيداً عن الآخرين.			
3	أجد صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية .			
4	أبادر الأصدقاء بالترحيب والسلام .			
5	أشعر بالثقة والاطمئنان بين أصدقائي.			
6	أشارك طلاب صفّي بالإذاعة المدرسية.			

البعد الخامس: البعد النفسي

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أشعر بالارتباك عندما أقابل الغرباء.			
2	أحس بضيق التنفس في الأماكن العامة.			
3	تردد دقات قلبي عند مقابلة ناس جدد.			
4	يضطرب صوتي عند التحدث أمام زملائي في الصف.			

5	أتصيب عرقا عندما يوجه المعلم لي سؤالاً مفاجئاً.			
6	أتوتر أكثر من زملائي وقت الاختبارات			

البعد السادس: البعد اللغوي

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أسأل الآخرين للتعرف على مكان لا أعرفه.			
2	استطيع الرد على من يوجه لي كلام بذيء .			
3	أعبر بنقطة عما يدور بخاطري.			
4	أتحدث بتلقائية أمام جيرانني بالحي .			
5	أعبر عن أفكاري بحرية تامة وسط أسرتي.			
6	أتكلم بصوت واضح وكلمات معبرة في الصف.			
7	أبادر بالحديث مع الأشخاص الذين أقابلهم لأول مرة.			

البعد السابع: البعد الجسمي

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	مظهري الجسمي غير جذاب.			
2	أحب تغيير مظهري الجسمي			
3	أشعر بالرضا عن مظهري الجسمي			
4	يبدو مظهري بشكل لائق			
5	أتمنى لو أنني أستطيع تغيير مظهري الجسمي.			

ملحق (2)
قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة
1	الدكتورة: جيهان العمران	جامعة البحرين
2	الدكتور: توفيق عبدالمنعم	جامعة البحرين
3	الدكتور: محمد المطوع	جامعة البحرين
4	الدكتورة: شيخة الجنيد	جامعة البحرين
5	الدكتور: جمال جادو	جامعة القصيم
6	الدكتور: محمد مصطفى	جامعة القصيم
7	الدكتور: أحمد المعمرى	جامعة القصيم

ملحق (3) أداة الدراسة بصورتها النهائية



برنامج علم النفس الإرشادي

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس

مقياس الثقة بالنفس لتلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد الطالب :

منصور عبدالعزيز السويلم

إشراف أ.د. محمد مقداد

عزيزي التلميذ

تحية طيبة وبعد ،،،

نضع بين أيديكم هذه الاستبانة لغرض تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين"، مؤكدا لكم بأن البيانات والمعلومات التي تدلون بها سوف تحظى بسرية تامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط ، متمنيا منكم وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيكم مقابل المؤشرات الواردة في الاستبانة .

وتفضلوا بقبول بالغ الشكر والتقدير ،،،

الباحث /

أولاً: بيانات شخصية

يرجى وضع إشارة (√) أمام الإجابة المناسبة :

• العمر: سنوات

• الصف:

☐ الرابع

☐ الخامس

☐ السادس

ثانياً: عبارات المقياس

الرقم	العبرة	نعم	أحياناً	لا
1	أنجز المهام المناطة بي كما يرام .			
2	أنا قادر على تحمل المسؤولية.			
3	أخطط لمستقبلي بكل ثقة .			
4	أنا شخص اتكالي.			
5	لدي القدرة الكافية في الدفاع عن النفس .			
6	أحب أن يقوم شخص ما بأداء المهام المناطة بي بدلاً عني.			
7	إذا صممت على شيء فسأصل إليه .			
8	أرغب أن أحصل على ما أريد دون بذل أي جهد.			
9	أخشى الفشل عند القيام بعمل ما.			
10	أقوم بتبديل الشيء الذي اشتريه مرات عدة .			
11	أثق في قدرتي على اتخاذ القرار .			
12	أفتقد الإرادة في تحقيق ما أريد .			
13	بإمكاني تحقيق الأهداف التي أعددتها.			
14	أنا شخص متردد يصعب علي اتخاذ القرار .			

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
15	عزيمتي هي السبب الرئيس الذي يساعدني على اجتياز العقبات.			
16	أتردد في رفع يدي والمشاركة داخل غرفة الصف.			
17	أسأل معلمي عن شيء لا أفهمه في الدرس.			
18	درجاتي في نهاية الفصل تكون كما كنت أتوقع.			
19	أحب الاختلاط بالناس			
20	لدي القدرة على الاستعداد للاختبارات.			
21	أؤدي الواجبات المدرسية في موعدها.			
22	أجد صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية .			
23	أشعر بالرضا عن الدرجات التي أحصل عليها.			
24	أشعر بالرضا عن مستواي الدراسي			
25	أفضل الجلوس بعيداً عن الآخرين.			
26	أحس بضيق التنفس في الأماكن العامة.			
27	أبادر الأصدقاء بالترحيب والسلام .			
28	أشعر بالثقة والاطمئنان بين أصدقائي.			
29	أتصعب عرقاً عندما يواجه المعلم لي سؤالاً مفاجئاً.			
30	أشارك طلاب صفّي بالإذاعة المدرسية.			
31	أشعر بالارتباك عندما أقابل الغرباء.			
32	تزداد دقات قلبي عند مقابلة ناس جدد.			
33	يضطرب صوتي عند التحدث أمام زملائي في الصف.			
34	أتوتر أكثر من زملائي وقت الاختبارات			

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
35	أسأل الآخرين للتعرف على مكان لا أعرفه.			
36	أستطيع الرد على من يوجه لي كلام بذيء .			
37	أشعر بالرضا عن مظهري الجسدي			
38	أعبر بثقة عما يدور بخاطري.			
39	أتحدث بتلقائية أمام جيرانني بالحي .			
40	أعبر عن أفكاري بحرية تامة وسط أسرتي.			
41	أتكلم بصوت واضح وكلمات معبرة في الصف.			
42	أبادر بالحديث مع الأشخاص الذين أقابلهم لأول مرة.			
43	مظهري الجسدي غير جذاب.			
44	أحب تغيير مظهري الجسدي			
45	يبدو مظهري بشكل لائق			
46	أتمنى تغيير مظهري الجسدي.			



ملحق (4)

نموذج لتحكيم البرنامج الإرشادي

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي والمقياس

سعادة أستاذي المحترم الدكتور : وفقه الله ،،،

يعتزم الباحث إجراء دراسة شبة تجريبية في تخصص علم النفس الإرشادي للحصول على درجة الماجستير بعنوان :

" أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين "

ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة في الميدان، وكونكم من المتخصصين في هذا المجال ، فإن الباحث يأمل منكم تحكيم البرنامج والمقياس المرفقين .
ونرجو منكم التكرم بتحكيم البرنامج الإرشادي والمقياس والحكم على مدى ملاءمتهما ، وسيكون لملاحظاتكم وتوجيهاتكم وآرائكم أكبر الأثر في الارتقاء بهذا البرنامج وهذه الدراسة للوصول إلى الأهداف المرجوة بإذن الله تعالى .

ولسعادتكم جزيل الشكر والتقدير والعرفان على تعاونكم في خدمة البحث العلمي
مع خالص تحياتي وتقديري ،،،

التعريف الإجرائي للثقة بالنفس :

يعرف الباحث الثقة بالنفس على أنها " قدرة الفرد على الاعتماد على النفس ، واتخاذ القرار ، وإدراكه لكفاءته الأكاديمية واللغوية والاجتماعية والفسولوجية والجسمية "

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

أولاً : تحكيم البرنامج الإرشادي :

م	الموضوع	مناسب	غير مناسب	الملاحظات
1	عنوان البرنامج			
2	الهدف العام من البرنامج			
3	محتوى البرنامج			
4	فنيات البرنامج			
5	مدة البرنامج			
6	ترتيب جلسات البرنامج			

الملاحظات والتوجيهات التي ترونها :

[illegible]

ثانيا : تحكيم الجلسات الإرشادية : (مناسب، غير مناسب)

م	الجلسة الإرشادية	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	أهداف الجلسة	إجراءات سير الجلسة	أنشطة الجلسة	تقييم الجلسة
1	الأولى						
2	الثانية						
3	الثالثة						
4	الرابعة						
5	الخامسة						
6	السادسة						
7	السابعة						
8	الثامنة						
9	التاسعة						
10	العاشر						
11	الحادية عشر						
12	الثانية عشر						

ملحق رقم (5)
كتاب تسهيل المهمة

2020
البحرين
BAHRAIN

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts

Department of Psychology

جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس



2013/12/23

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

يرجى من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب منصور عبدالعزيز محمد السويلم ،
الرقم الجامعي (20114713) والتي يدرس في برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي بقسم علم
النفس بجامعة البحرين ، في العمل الميداني وتطبيق المقياس على عينة الدراسة والتي عنوانها
" برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية
بمملكة البحرين " ، وذلك تحت إشراف الأستاذ الدكتور محمد مقداد .
الأستاذ بقسم علم النفس بجامعة البحرين . مقدرين وشاكرين تعاونكم .

وتفضلوا بقبول وافر التحية والاحترام ،،

رئيسة قسم علم النفس

د. أماني الشيراوي

المشرف على الأطروحة

د. د. محمد مقداد



ملاحظات :-

- نسخة من المقياس

ملحق (6) البرنامج الإرشادي

برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في

المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

مقدمة

يواجه طلبة صعوبات التعلم العديد من التحديات في مختلف المراحل الدراسية خاصة في المرحلة الابتدائية حيث تكون صعوبة التعلم لديهم أكثر بروزاً، مما يسبب لهم العديد من مشكلات سوء التكيف خاصة مع أقرانهم داخل المدرسة، حيث يتم تمييزهم على أنهم مختلفون عن أقرانهم العاديين، مع أن ذكاءهم في مستوى أقرانهم، وهذا يؤثر على مستوى ثقتهم بأنفسهم، حيث تتولد لديهم مشاعر عدم الثقة بالنفس، جراء التمييز الذي يتعرضون له، خصوصاً عند انضمامهم إلى غرفة التربية الخاصة، مما يتطلب خروجهم بشكل دوري من الصف للالتحاق بغرفة التربية الخاصة.

والثقة بالنفس من المقومات الرئيسية للنجاح في الحياة ، وهي تظهر من خلال إحساس الشخص بكفاءته الجسمية ، والنفسية ، والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد ، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به، ويتسم الشخص الواثق بنفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي ، وقبول الواقع ، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير (السقاف، 2009).

وتعد الثقة بالنفس من العوامل الحاسمة في إعطاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم الشعور الإيجابي، وجعلهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم أعضاء مهمون في المجتمع، بل تعد تنمية الثقة بالنفس وسيلة

مهمة لحماية ذوي صعوبات التعلم من الشعور بالاكتئاب والوحدة النفسية (Goleniowska, 2014).

لذا جاء البرنامج الإرشادي الحالي بهدف تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

أولاً: تعريف البرنامج الإرشادي

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أسسها على نظريات الإرشاد النفسي وفنياته ومبادئه، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية حسين (2004، 283).

تعريف البرنامج الإرشادي الحالي

يستند الباحث على التعريف الذي قدمه حسين (2004) لتعرف البرنامج الإرشادي الحالي على أنه مجموعة من الخطوات المحددة والأنشطة المنظمة تستند بشكل أساسي على نظريات الإرشاد النفسي (نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، نظرية فاعلية الذات، النظرية السلوكية المعرفية)، وما تقدمه هذه النظريات من فنيات ومبادئ وأسس وطرق إرشاد، وحيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم لتلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (6) أسابيع يتم

خلالها تنفيذ (12) جلسة بهدف مساعدة تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على تنمية الثقة بالنفس، وإدارة انفعالاتهم من خلال تعديل سلوكياتهم السلبية المتعلقة بالثقة بالنفس وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية.

ثانياً: أهمية البرنامج الإرشادي

يشمل البرنامج الإرشادي على مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية التي يمكن أن تساعد في تغيير السلوكيات السلبية المتعلقة بالثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، إضافة إلى تدعيم السلوكيات الإيجابية المتعلقة بالثقة بالنفس لديهم.

كما تأتي أهمية هذا البرنامج من مجتمع الدراسة والذي سوف يتم تطبيقه على عينه من تلاميذ صعوبات التعلم، وما لهذه الفئة من خصائص أهمها أن مستوى ذكائها ضمن المستوى الطبيعي والذي يقابله تدني في مستوى التحصيل لديهم بشكل يؤثر على مختلف المكونات النفسية لديهم التي من ضمنها الثقة بالنفس.

ثالثاً: أهداف البرنامج :

وتنقسم إلى أهداف عامة وأهداف إجرائية

1. الأهداف العامة للبرنامج

هناك مجموعة من الأهداف العامة التي يتوقع الباحث أن يحققها البرنامج الإرشادي الحالي لعينة الدراسة من تلاميذ صعوبات التعلم وهي:

- رفع درجة الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- المساهمة في رفع الفاعلية النفسية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من خلال الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس لديهم.
- تحقيق أعلى درجة ممكنة من التوافق والصحة النفسية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .

2. الأهداف الإجرائية للبرنامج

هناك مجموعة من الأهداف الإجرائية التي يسعى الباحث إلى تحقيقها خلال تطبيق الجلسات الإرشادية للبرنامج وهي:

- توعية المشاركين حول الثقة بالنفس ودورها في الصحة النفسية والجسمية.
- تزويد المشاركين بالاستراتيجيات والفنيات والمهارات التي تساعد على تطوير مهارات الثقة بالنفس لديهم.
- مساعدة المشاركين على تعميم ما تعلموه داخل الجلسات التدريبية من مهارات وفنيات متعلقة بالثقة بالنفس على حياتهم اليومية.
- تنمية مهارة التعبير عن المواقف لدى المشاركين.
- تنمية قدرة المشاركين على المشاركة بالمناقشات المدرسية والاجتماعية.
- تنمية قدرة المشاركين على وضع الأهداف الخاصة وتنفيذها.

- تنمية قدرة المشاركين على تحمل المسؤولية.
- تنمية قدرة المشاركين على الحديث الإيجابي مع النفس والآخرين.

رابعاً: أسس البرنامج الإرشادي :

ينطلق البرنامج الإرشادي الحالي من مجموعة من الأسس يمكن توضيحها كما يلي:

1. الأساس النظري:

المقصود بذلك الإطار النظري الذي استفاد منه الباحث والمادة العلمية حول موضوع وأهداف البرنامج الإرشادي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعه البرنامج الحالي، وغيرها من الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية، وأيضاً تحليل محتوى العديد من البرامج الإرشادية التي تم تطبيقها من قبل والاستفادة منها في عمل جلسات البرنامج الإرشادي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن محتوى هذه البرامج الإرشادية تختلف عن البرنامج الإرشادي الحالي من حيث المشكلة والأهداف والعمر الزمني لأفراد العينة، ومن المصادر التي استفاد منها الباحث: (علي، 2009؛ شراب، 2013؛ السقاف، 2009؛ زهران، 2002).

2. الأساس الديني

حيث يؤكد الأساس الديني على ضرورة توفر الفاعلية النفسية الإيجابية لدى الفرد من أجل حياة سعيدة ومنضبطة، حيث روى مسلم عن أبي هريرة: أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف، وفي كل خير، احرص على ما ينفعك، واستعن

بالله ولا تعجز" (أخرجه البخاري ، كتاب بدء الخلق ، باب ما جاء في صفة الجنة ، رقم (3244)).

3. الأساس النمائي

وينطلق هذا الأساس من أن لكل مرحلة من مراحل النمو لدى الإنسان خصائصها ومتطلباتها، فعينة الدراسة هم من مرحلة الطفولة المتوسطة، حيث تعتبر مرحلة الطفولة المتوسطة من أهم المراحل والركائز لشخصية الإنسان، بعد تشكل أولى لبنات مرحلة الطفولة المبكرة، إن هذه المراحل المهمة تعتبر بمثابة حجر الأساس في البناء، الذي تبنى عليه المراحل الأخرى، وهنا يبدأ الطفل في هذه المرحلة بالتوسع في علاقاته الاجتماعية، والتي تتميز في بناء الصداقات مع الأقران، حيث ينتقي الطفل أصدقاءه عكس المرحلة السابقة التي كان فيها الأصدقاء هم الأم والأب والأخوة وبعض الأقارب. ويحاول الطفل في هذه المرحلة تأكيد استقلاليتته، ويرسم صورة تكيفه مع المجتمع، ويعتمد في ذلك على المهارات التي اكتسبها من مختلف الجوانب المعرفية والحركية والفنية والسلوكية التي نهلها من الوالدين أو المدرسة، كما أنه يستطيع أن يستخدم جميع وسائل التعبير والتخيل التي قام مرت عليه في مرحلة الطفولة المبكرة وما قبل المدرسة مثل الأحلام، فيستطيع معرفة موهبته ومجالات إبداعه (الزعيبي، 2007).

4. الأساس الفلسفي

تعتمد فلسفة بناء البرنامج الذي قام الباحث بإعداده اعتماداً أساسياً على فلسفة علم النفس الإنساني التي ترى ما يلي:

- لا يوجد إنسان في حالة سكون بل هو في عمل دائم لأنه يريد الأفضل.

- إن السلوكيات الإنسانية قابلة للتعديل والتغيير والتطوير.
- إن الإنسان كائن اجتماعي يعيش من خلال تفاعله مع الآخرين.
- إن الخبرات الشخصية والمشاعر والانفعالات الذاتية لها أهمية كبرى في علاقتها بالوجود الإنساني.

- لا يستخدم الإنسان كل الإمكانيات لديه.
- يستطيع الإنسان تحقيق النمو الذاتي.
- قابلية الإمكانيات البشرية للنمو وفي مقدمتها النضج المهني ومهارات التفكير واتخاذ القرار.

خامساً: الحدود الزمنية للبرنامج الإرشادي

- يستمر البرنامج الإرشادي (6) أسابيع.
- يتكون البرنامج الإرشادي من (12) جلسة إرشادية.
- يتم تطبيق ما معدله جلستين أسبوعياً.
- مدة الجلسة الإرشادية الواحدة هي ساعة واحدة (60 دقيقة).
- يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي في غرفة الإرشاد الاجتماعي في المدرسة.

سادساً: المستفيدون من البرنامج الإرشادي

البرنامج الحالي هو برنامج إرشادي موجه لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم مستوى منخفض من الثقة بالنفس.

سابعاً: مكان تنفيذ البرنامج الإرشادي

غرفة الإرشاد في المدرسة

ثامناً: المراحل التي يمر بها تنفيذ البرنامج الإرشادي

يمر تنفيذ البرنامج الإرشادي بأربع مراحل هي:

1. مرحلة البدء:

هي المرحلة التي سيتم من خلالها التعارف والتمهيد بين المرشد والتلاميذ وشرح أهداف البرنامج وشكل العلاقة الإرشادية، ويتم ذلك من خلال الجلسة التمهيدية الأولى.

2. مرحلة الانتقال:

تهدف هذه المرحلة إلى إلقاء الضوء على المشكلة الرئيسية وهي تدنى مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتوضيح أسبابها وآثارها السلبية على حياتهم.

3. مرحلة العمل والبناء :

يتم في هذه المرحلة تدريب تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الارتقاء الثقة بالنفس لديهم.

4. مرحلة الإنهاء :

وهي المرحلة التي تهدف إلى الوقوف على الأهداف التي حققها البرنامج الإرشادي وإعادة تطبيق مقياس الثقة بالنفس على العينة.

تاسعاً: الفنيات المطبقة في البرنامج الإرشادي

- النمذجة.
- المناقشة الجماعية.
- الواجبات المنزلية.
- حل المشكلات.
- الحديث الإيجابي مع الذات

- لعب الأدوار .
- التعزيز .
- الأحاديث الذاتية.
- العصف الذهني
- الحوار الداخلي
- التخيل
- اختبار صحة الأفكار
- الاسترجاع المعرفي
- كرسي الاعتراف
- الكرسي الساخن
- الحوار
- المناقشة
- التفريغ الانفعالي
- الوعي
- الاستبصار بالمشكلة
- التعبير الحر عن الرأي

عاشرا: وسائل تنفيذ البرنامج

تستخدم الوسائل التالية في تنفيذ البرنامج: غرف، كراسي، أفلام، عرض بوربوينت، صور، تسجيلات صوتية، ألعاب، هدايا.

جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى: التعارف والاندماج والتعريف بالبرنامج الإرشادي

- مدة الجلسة: 60 دقيقة.

الأهداف:

- أن يتعرف الأعضاء فيما بينهم.
- التعرف إلى أفكار الأعضاء.
- تحقيق التعارف بين المرشد والتلاميذ.
- تحقيق الاندماج بين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- بناء العلاقة الإرشادية الفعالة.
- الاتفاق على التعليمات الواجب اتباعها خلال البرنامج.

يتم من خلالها الترحيب بالأفراد وإعطاء المجال للتعارف فيما بين المرشد وبينهم من أجل التمهيد لإعطائهم فرصة حول الإرشاد الجمعي وفوائده وما يجب عليهم فعله من تفاعل ونشاط داخل المجموعة الإرشادية من أجل مناقشة توقعات أفراد المجموعة الإرشادية من الإرشاد والتعرف على التوقعات الخاطئة وتصحيحها وتثبيت الصحيحة منها والالتزام بالشروط الآتية:

الشروط للمجموعة الإرشادية:

1- الالتزام بالمواعيد وإخبار المجموعة عن سبب الغياب إذا حدث ذلك.

2- أن يكون جميع التلاميذ من نفس العمر.

3- أن يكون لدى كل التلاميذ مشكلة مشتركة.

4- الالتزام بالواجب البيتي .

5- الالتزام بالسرية التامة.

الإجراءات

يلقي المرشد التحية على أفراد المجموعة الإرشادية ويعرفهم بنفسه ويوضح لهم الهدف بأنه من أجل مساعدتهم على التغلب على مشكلة تدني الثقة بالنفس التي يعانون منها ويطلب من كل عضو أن يذكر اسمه ويتحدث عن ذاته وهوايته ونشاطاته والأشياء المحببة لديهم في المدرسة.

ثم يقوم المرشد بإعطاء فكرة عامة حول معنى وأهم خصائص الإرشاد مثل السرية والثقة والود والتعاون، إذ لا يوجد فيه إصدار أحكام ويسمح فيه للأفراد بممارسة الأدوار وتقديم التغذية الراجعة حول الأدوار، كما يعطي الأفراد حرية التعبير عن الانفعالات السلبية والإيجابية في جو ودي.

ويقوم المرشد في النهاية بكتابة ورقة عن التعاقد التي تتضمن السلوكيات المقبولة وأماكن ومواعيد الجلسات القائمة وأهم المهارات الاجتماعية التي سيتم التدرب عليها والواجبات البيتية ومعايير

الجماعة الإرشادية ثم يقرأ المرشد ورقة التعاقد على مسامعهم ويطلب منهم التوقيع عليه في نهاية الجلسة (العقد المرفق).

ورقة تعاقد إرشادي

أنا الموقع أدناه.....

أتعهد بالالتزام بمعايير الجماعة الإرشادية وحضور الجلسات الإرشادية حسب موعد ومكان انعقادها، وأن التزم بالنظام والاحترام المتبادل والمشاركة وتقديم وتلقي التغذية الراجعة البناءة حول ما يطرح ويمارس خلال وبعد الجلسات، وأن أعمل كل ما في وسعي لتحسين نفسي وممارسة المهارات المطروحة ضمن البرنامج وهي :

1. محاولة تحسين الثقة بالنفس.
2. تقبل النقد البناء.
3. تحديد المشاعر (السلبية والإيجابية) والتعبير عنها بطريقة بناءة.
4. الإصغاء.
5. المحافظة على اتصال العيون أثناء التفاعلات الاجتماعية.
6. المحادثة.

كما أتعهد بتقديم الدعم النفسي اللازم في الجماعة الإرشادية والسعي إلى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي وذلك أثناء وبعد الجلسات الإرشادية في إطار السعي نحو زيادة القدرة على الثقة بالنفس قدر الإمكان.

توقيع المرشد.....

توقيع الأعضاء.....

• الواجب البيتي:

حدد طريقة استجابتك للموقف التالي:

1- أنت طالب في الصف وتريد أن تخرج لتشرب.

الجلسة الثانية:

• مدة الجلسة: 60 دقيقة.

• أهداف الجلسة:

الأهداف:

- تعريف المشاركين بالأهداف العامة للبرنامج.
- التعرف على توقعات المشاركين من البرنامج.
- تعريف المشاركين بمفهوم وأهمية الثقة بالنفس.

- بث روح التحدي والأمل في نفس المشاركين لاستعادة ثقتهم بأنفسهم .

- توطيد العلاقة بين المشاركين والبرنامج والمرشد.

الإجراءات:

يرحب المرشد بالجميع ويشكرهم على التزامهم بموعد جلسة الإرشاد ثم يناقش معهم الواجب البيتي

ويثني على من قام به ويشجع من لم يقدّم به على القيام به لاحقاً، ويؤكد على ضرورة الالتزام

بالقيام بالواجب البيتي كما تم الاتفاق سابقاً من خلال العقد الذي تم التوقيع عليه.

تعريف الأفراد بأهداف البرنامج وبأنه موجه لهم وهدفه زيادة فاعليتهم في المدرسة والبيت والمجتمع

وزيادة مستوى ثقتهم بأنفسهم.

التعرف على توقعات المشاركين من البرنامج من خلال تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بحيث تقوم

كل مجموعة بكتابة توقعاتها من الأهداف التي ستحققها في نهاية البرنامج التدريبي.

تعريف الأفراد بمفهوم وأهمية الثقة بالنفس والتعرف على وجهة نظرهم في مفهوم الثقة بالنفس.

• بث روح التحدي والأمل

الهدف من النشاط : بث روح التحدي والأمل في نفس المشاركين لاستعادة ثقتهم بأنفسهم .

تنفيذ النشاط: يوجه المرشد أفراد المجموعة إلى أننا بصدد تنفيذ نشاط شيق وممتع وتوضيح

الهدف منه. يقول المرشد بصوت هادئ أغمض عينيك وخذ نفساً عميقاً هادئاً يملأ صدرك، أنت

الآن تسير في مكان فيه ما فيه من العثرات والأحجار التي تعيق حركتك وتجعل سيرك بطيئاً، ولكن

مع ذلك أنت تسير بخطى واثقة وشجاعة، قد تتعثر مرة لكن تستطيع النهوض من جديد، وتحاول ثانية وثالثة، أنت لم تيأس، بل تحاول السير وتتأبر، كما لديك القناعة التامة بأنك تستطيع أن تقوم من جديد، تمسح الغبار عن ملابسك وتفكر في الخطوة القادمة لتسير فيها، وفي طريقك هذه المليئة بالعثرات، ومع إصرارك هذا...، سمعت من بعيد صوتاً ندياً شجياً...، كلما اقتربت اتضح لك الصوت أكثر فأكثر...، اقتربت فإذا هو صوت شخص ينلو آيات من القرآن، أنصت له جيداً، واحفظ ما يقرأ...، هي آيات عطرة تبث في نفسك السكينة والطمأنينة...، تبعث فيك روح الأمل واليقين، تشعرك أن الله معك ولن يضيعك، وتحملك على استعادة قواك والوقوف على قدميك من جديد بعد كل عثرة تتعثرها، وبعد كل نازلة تلم بك...، هذه الآيات هي ما يبث فيك الثقة بنفسك وقدراتك....، فأنت إنسان طموح مثابر وصابر، تساهم في خدمة مجتمعك ما استطعت إلى ذلك سبيلاً....، تخدم الناس بعلمك وعملك، أو ربما بقولك، فكم من مشكلة كنت ساعداً في حلها، الآن اقتربت من القارئ، حاول أن تعرف من هو وماذا كان يقرأ، تقدم منه واشكره، ثم حاول الرجوع إلى حيث أنت، تاركاً على وجهك ابتسامة الأمل، وفي عينيك بريق التفاؤل واليقين، ولسان حالك يقول: سأستطيع أن أكون ما أريد، وسأحقق ما أسعى إليه.

ختم الجلسة بمناقشة مدى استفادة التلاميذ من الجلسة ومدى استعدادهم للسعي نحو تحقيق ما يريدون خاصة الجانب المتعلق بتعزيز الثقة بالنفس، وأن البرنامج الحالي سوف يساعدهم في هذا الجانب

• الواجب البيتي:

اكتب كيف يمكن أن تساهم في نجاح البرنامج التدريبي .

الجلسة الثالثة:

- مدة الجلسة: 60 دقيقة.

- أهداف الجلسة:

الأهداف:

- إعطاء الفرصة لأفراد المجموعة للحديث عن أنفسهم بقضايا تتعلق بالثقة بالنفس.
- التعرف على كيفية تصرف المشاركين في المواقف المختلفة بشكل يدعم الثقة بالنفس لديهم.
- مساعدة الأفراد في الوصول للأسباب المؤدية إلى تدني الثقة بالنفس لديهم.

الإجراءات:

يرحب المرشد بالجميع ويشكرهم على التزامهم ثم يتحدث معهم عن الواجب البيتي ويثني على من قام به ويشجع من لم يقم به على القيام به لاحقاً.

- نشاط تمهيدي:

الهدف من النشاط هو زيادة دافعية وتركيز المشاركين ومحاولة رفع ثقتهم بأنفسهم. توضيح آليات سير النشاط للتلاميذ الذي يقوم المرشد برمي الكرة التي معه إلى أحد تلاميذ المجموعة الإرشادية، ومن يقع عليه الاختيار يردد عبارة (أنا أثق بنفسي)، ثم يقوم هذا التلميذ برمي الكرة إلى تلميذ آخر، والذي بدوره يمسكها ويردد عبارة (أنا أثق بنفسي)، ثم يقوم برمي الكرة إلى تلميذ آخر وهكذا....،

• كيفية التصرف في المواقف المختلفة

توضيح الهدف من النشاط وهو التعرف على كيفية تصرف التلاميذ في المواقف المختلفة، وهل تصرفاتهم تدعم ثقتهم بأنفسهم.

ويتم تنفيذ النشاط خلال عرض المرشد بطاقات مختلفة يكون أعضاها مسبقا مكتوب على كل بطاقة موقف حياتي معين، يتطلب استجابة الفرد عليه في حال واجهه في حياته اليومية، وتكون هذه البطاقات موضوعة في صندوق، حيث يتم تكليف تلميذ بسحب بطاقة بشكل عشوائي ويقرأ الموقف وعليه أن يذكر بسرعة كيف سيتصرف في هذا الموقف، ثم يتم مناقشة ردود فعله تجاه الموقف وأياها داعمة للثقة بالنفس. ومن أمثلة هذه المواقف:

- اضطرت الحضور متأخرا للمدرسة.
- فاجأك المدرس بسؤال.
- طلبت منك والدتك أمرا ما، وطلب منك والدك عكسه تماما.
- عاقبك والدك على ذنب لم تقترفه.
- أخذت زميلك منك شيئا يخصك دون استئذان.
- اشتريت لعبة من السوق، وعندما وصلت المنزل تبين لك أنها غير صالحة.
- كان لك شيء ما عند زميلك واحتجت إليه.
- أثناء سيرك في الطريق تعرضت لحادث سرقة.

– في طريقك إلى المدرسة وتعثرت في الشارع واتسخت ملابسك.

• الوصول للأسباب المؤدية إلى تدني الثقة بالنفس لديهم

يتم تنفيذ هذا النشاط من خلال توظيف فنية كرسي الاعتراف للتعرف على ذكريات الماضي. وللوقوف على المواقف التي زادت من ثقة التلاميذ بأنفسهم والأشخاص الذين ساهموا في زيادة ثقتهم بأنفسهم، ثم في المقابل الوقوف على المواقف التي كانت سببا في تدني ثقتهم بأنفسهم والأشخاص الذين كانوا سببا في ذلك.

ويتم تنفيذ النشاط من خلال وضع كرسي في وسط الغرفة الإرشادية، ويسمى هذا الكرسي كرسي الاعتراف، ثم يتم اختيار أحد التلاميذ للجلوس على الكرسي، ثم يقوم بالتعريف عن نفسه بشكل معمق، ثم يبدأ المرشد والتلاميذ بتوجيه الأسئلة له مع احتفاظه بحق عدم الإجابة عن بعض الأسئلة إذا أراد ذلك، وتتم ممارسة النشاط مع غالبية التلاميذ، ثم مناقشة النشاط وإحساس التلاميذ بعد النشاط.

بعد ذلك يتم اختيار تلميذ آخر للجلوس على الكرسي، وإعادة نفس الخطوات السابقة معها، وهكذا مع التلاميذ الآخرين.

• واجب بيتي

كتابة موقف حياتي معين واجه الفرد في حياته اليومية، وكيف استجاب له.

الجلسة الرابعة:

- مدة الجلسة: 60 دقيقة.

- أهداف الجلسة:

الأهداف:

- أن يميز الأفراد معنى وأهمية التدريب على المهارات الاجتماعية لمعالجة تدني الثقة بالنفس.
- تعريف الأفراد بكيفية الدفاع عن الحقوق الخاصة بشكل يسهم في زيادة الثقة بالنفس.
- تعريف الأفراد بكيفية التعبير عن الاحتجاج بصورة تنعكس إيجابيا في زيادة الثقة بالنفس.

الإجراءات:

يرحب المرشد بالجميع ويشكرهم على التزامهم بموعد جلسة الإرشاد الجمعي ثم يتحدث معهم بموضوع عام مثل الطقس لتقليل حدة توترهم ثم يسأل المرشد الأفراد عن الواجب البيتي ويتشي على من قام به ويشجع من لم يقوم به على القيام به لاحقا.

ثم يقوم المرشد بمناقشة الواجب البيتي مع الأفراد وسماع وجهات نظرهم وردود أفعالهم حول الموقف ثم يقوم المرشد بشرح مفهوم التدريب على المهارات الاجتماعية ودوره في معالجة مشكلة تدني الثقة بالنفس وفاعلية هذا الأسلوب، إذ يركز هذا الأسلوب على تعليم مهارات اجتماعية مثل الحفاظ على اتصال بصري واستبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية وتوضيح ذلك بالاستعانة بالسبورة.

تبصير الأفراد بأهمية الدفاع عن الحقوق الخاصة:

يقوم المرشد توضيح أهمية استعداد الفرد للدفاع عن حقوقه الخاصة باستخدام كافة الأساليب المتاحة، والتي تتمثل في الاحتجاج وإظهار الاستياء، والمصارحة بالرأي في مواقف المواجهة، ورفض المطالب غير المناسبة للآخرين، وعدم السماح بانتهاك الخصوصية، ودورها في زيادة الثقة بالنفس.

– إعطاء الموقف التالي: قام زميل لك بأخذ قلمك للكتابة به دون أن يأخذ إذن منك.

– مناقشة الموقف مع أفراد المجموعة وكيفية التصرف بشكل يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس.

– تكليف مجموعة من التلاميذ بتمثيل الموقف وكيفية إظهار السلوك المناسب لمثل هذا الموقف.

تبصير الأفراد بكيفية التعبير عن الاحتجاج :

توضيح كيف تعكس القدرة على إظهار الاحتجاج ، وإبداء مشاعر الغضب، وعدم التقبل والشك وعدم الإذعان والتماس سلوك جديد من الآخرين، وتوجيه عتاب للآخرين زيادة ثقة الفرد بنفسه، وكيف يكون لدى الفرد القدرة على مواجهة المآزق والمضايقات، والمواقف المحرجة والتصرف فيها على نحو لا يهدد حقوقه ويحول دون تورطه في ممارسات لا يرتضيها.

– إعطاء الموقف التالي: قام زميل لك بمقاطعتك أثناء إجابتك على سؤال المعلم دون إذن.

– مناقشة الموقف مع أفراد المجموعة وكيفية التصرف بشكل يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس.

– تكليف مجموعة من التلاميذ بتمثيل الموقف وكيفية إظهار السلوك المناسب لمثل هذا الموقف.

• الواجب البيتي:

حدد طريقة استجابتك للموقفين التاليين:

1. قام احد أخوتك باللعب بلعبة لك دون أن يستأذن منك.
2. بينما كنت تسير بساحة المدرسة أثناء الفسحة طلب منك أحد التلاميذ أن تعطيه علبة العصير التي معك.

الجلسة الخامسة:

الأهداف

- 1- مناقشة الواجب البيتي.
- 2- أن يمارس الأفراد مهارة تنفيذ الأفكار.
- 3- أن يمارس الأفراد مهارة الحديث الإيجابي مع الذات.
- 4- أن يمارس الأفراد مهارة تحديد المشاعر (السلبية والإيجابية).

الإجراءات:

يرحب المرشد بالأفراد ويشكرهم على حضورهم ويناقش معهم الواجب البيئي السابق.

ثم يقوم المرشد بتوضيح فكرة النقد البناء، حيث يوصل لديهم فكرة أن الانتقاد لا يعبر عن كره الشخص وإنما محاولة لجعله يدرك جوانب الخطأ لديه، ويستفاد من النقد بالتأكد من مدى منطقيته والبحث عن جوانب الخطأ والضعف في سلوكك والعمل على تحسينها ولا يحاول بتاتا الإنقاص من قدرتك وهز ثقتك.

عرض الموقف التالي على التلاميذ: حينما كنتم في رحلة مدرسية رأيت أحد التلاميذ يقوم بقطع الورود من الحديقة العامة،

– ما رأيك في هذا التصرف؟

– وكيف توجه النقد إلى التلميذ بطريقة بناءة؟

– نقاش التلميذ بكيفية التصرف السليم وتكليفهم بتمثيل الموقف.

يطلب المرشد من الأفراد التحدث عن خبراتهم في هذا المجال ومناقشة تلك المواقف مع تقديم التغذية الراجعة.

❖ الحديث الذاتي الإيجابي:

يقوم المرشد بتوضيح فكرة الحديث الذاتي الإيجابي، حيث يعد أسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السلبيات، إنه يعني أن تحسن ظنك

بذاتك، وأن تظن خيراً في الآخرين، وأن تتبنى الأسلوب الأمثل في الحياة، وهو ما يقوله الإنسان أو يؤكد لنفسه عندما ينفعل مع نفسه، أو يتفاعل مع تقييمه الذاتي لأدائه.

تكليف عدد من التلاميذ بالخروج أمام زملائهم والحديث مع أنفسهم بصوت عال بحيث يركزوا على الجوانب الإيجابية في شخصيتهم.

❖ تحديد الأفكار السلبية والإيجابية

يعرض المرشد فكرة تحديد الأفكار السلبية والإيجابية والتعبير عنها بطريقة فعالة وبناءة، حيث أن الفرد لديه العديد من المشاعر المتقلبة والمتنوعة مثل السعادة، الغضب، الحزن، الفرح،..... إلخ . ونحن في العادة نعبر عن المشاعر السعيدة بينما نحاول إخفاء المشاعر السلبية خاصة في المواقف الرسمية مما يؤدي إلى إحساسنا بالرهبة والتوتر والمزاج السلبي وأحياناً نجد صعوبة في تحديد المشاعر، لدينا مثلاً المهارة لمعرفة مثلاً ماذا تعني تعبيرات الوجه أو إلى ماذا تشير الضحكة.

وبعد ذلك يطلب المرشد من الأفراد التحدث عن خبراتهم الخاصة في هذا المجال ومناقشة تلك المواقف وتقديم التغذية الراجعة.

يعرض المرشد مجموعة من الصور التي تعبر عن العديد من المشاعر المتقلبة والمتنوعة مثل السعادة، الغضب، الحزن، الفرح، ويطلب من الأفراد أن يفسروا تلك المشاعر المعبر عنها بالصور، مثل الشخص الذي ينظر للأسفل فإنه يشعر بالخجل والحزن.

ثم يقوم المرشد بتكليف التلاميذ بتمثيل تلك المشاعر الموجودة في الصور أمامهم، بحيث يخرج كل طالب ليمثل شعور معين، ليتاح لأكثر عدد من التلاميذ بالمشاركة، مع تقديم التغذية الراجعة.

الواجب البيتي:

1- حدد المواقف التي تتعرض فيها للانتقاد وردة فعلك تجاه تلك المواقف.

2- حدد ثلاث مواقف تعرضت لها خلال هذا الفصل وكيف عبرت عن مشاعرك

اتجاهها.

الجلسة السادسة:

• مدة الجلسة: 60 دقيقة.

• أهداف الجلسة:

- أن يمارس الأفراد القدرة على الدفاع عن حقوقهم الخاصة.
- مساعدة الأفراد على رفض مطالب الآخرين غير المناسبة.
- مساعدة الأفراد على إظهار الاحتجاج بطريقة مناسبة.
- أن يمارس الأفراد القدرة على التعبير عن المشاعر.

الإجراءات

يبدأ المرشد الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة ومناقشة الواجب البيتي.

التوضيح لأفراد المجموعة مفهوم الحقوق وكيف يشمل كل شيء يخصهم مهما كان بسيطاً، مثل حقهم في المصروف أو حقهم في اللعب، ثم الانتقال إلى توضيح أهمية الدفاع عن حقوقهم وكيف يزيد ذلك من ثقتهم بأنفسهم.

تكليف التلاميذ بإعطاء أمثلة من واقع حياتهم عن أفراد اعتدوا على حقوقهم، وكيف تصرفوا في مثل هذه المواقف، ثم تدعيم التصرفات الداعمة للثقة بالنفس، وتوضيح ضرورة تجنب التصرفات السلبية.

تكليف التلاميذ بالخروج لتمثيل بعض هذه المواقف.

– كيف تتصرف في الموقف التالي: كنت متأكد من أنك تستحق درجة أعلى من التي حصلت عليها.

– تسجيل آراء التلاميذ والسلوكيات التي يقترحونها لمواجهة هذا الموقف.

– إخراج مجموعة من التلاميذ لتمثيل الموقف، بحيث يمثل تلميذ دور المعلم، وتلميذ دور المدير، وتلميذ دور المشرف، وتلميذ بدور التلميذ التي حصل على درجة يستحق أعلى منها، ثم تكليف التلميذ بتمثيل كيفية التصرف في مثل هذا الموقف. إعادة تمثيل المشهد مع عكس الأدوار.

– مناقشة السلوكيات الصادرة من التلميذ في المشهد التمثيلي وربط ذلك بزيادة الثقة بالنفس.

– تكليف التلاميذ بإعطاء مواقف حياتية مشابهة.

– رفض مطالب الآخرين غير المناسبة

– طلب منك زميل لك أن تخرج معه للعب، وكان عندك اختبار مدرسي في اليوم التالي
وتريد أن تستعد للاختبار.

– اخذ آراء التلاميذ في كيفية تصرفهم مثل هذا الموقف.

– مناقشة الآراء وتقديم التغذية الراجعة مع التركيز على المواقف الداعمة للثقة بالنفس.

– تكليف التلاميذ بتمثيل الموقف من خلال تطبيق الآراء التي اقترحتها المجموعة، وتقديم
التغذية الراجعة.

– نقاش المشهد التمثيلي والسلوكيات الصادرة من التلاميذ رداً على الموقف.

– التوصل مع التلاميذ إلى السلوكيات التي تزيد من الثقة بالنفس في مثل هذا الموقف.

– القدرة على التعبير عن المشاعر

التوضيح للتلاميذ أهمية المشاعر في الحياة، وعلاقتها بزيادة الثقة بالنفس، وربط ذلك بضرورة أن
نعبر عن مشاعرنا بصورة إيجابية، وذلك في مختلف المواقف سواء كانت فرح أو حزن أو غضب.

طرح السؤال التالي على المجموعة: كيف تعبر عن مشاعرك في المواقف التالية:

– حصلت على أعلى درجة في الاختبار.

– جاءك خبر وفاة صديق لك.

– أخذ زميل لك الكرة الخاصة بك.

نقاش مشاعر التلاميذ في كل موقف، ثم تدريبهم عمليا على كيفية التعبير عن المشاعر بصورة إيجابية في كل موقف من المواقف السابقة مع توظيف التمثيل الدرامي في ذلك.

– الخاتمة

– تلخيص الطرق التي تم التوصل إليها والتي تساعد التلاميذ على الدفاع عن حقوقهم، والتعبير عن مشاعرهم.

الواجب البيئي: اكتب مواقف حدثت لك في السابق اعتدى أحدهم بها على حقك وكيف تصرفت.

الجلسة السابعة:

• مدة الجلسة: 60 دقيقة.

• أهداف الجلسة:

- توجيه التلاميذ على ممارسة حديث الذات الإيجابي.
- العمل على تنمية الجوانب الإيجابية لدى التلاميذ والتي تسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- تنمية قدرة التلاميذ على تحمل المسؤولية.

• الإجراءات

يبدأ المرشد الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة ومناقشة الواجب البيئي.

• حديث الذات الإيجابي مع النفس

التوضيح لأفراد المجموعة مفهوم الحديث مع النفس وكيف يشمل كل حديث يحدث به التلميذ نفسه حتى لو كان بسيطاً، وأنواع الحديث الإيجابي والحديث السلبي مع النفس وأثر كل نوع على حياتهم وثقتهم بأنفسهم، حيث يسهم الحديث الإيجابي مع النفس في زيادة الثقة بالنفس، في حين يؤثر الحديث السلبي مع النفس سلباً على مستوى الثقة بالنفس.

تكليف عدد من التلاميذ بالحديث مع أنفسهم بصوت عال باستخدام ضمير المتكلم (أنا)، وتسجيل هذه الجمل على السبورة، ثم نقاش الأحاديث مع التلاميذ وتقسيمها إلى حديث سلبي مع النفس وحديث إيجابي.

تكليف مجموعة من التلاميذ بالخروج والحديث بشكل إيجابي فقط مع أنفسهم، من خلال التركيز على أحاديث مثل:

- أنا الأمل.
- أنا طالب مجتهد.
- أنا أحب الدراسة.
- أنا أحب أصدقائي.
- أنا أحب أهلي.
- أنا أحب الناس.
- أنا أدرس بشكل جيد.
- أنا أتقن كرة القدم.

تكليف كل تلميذ بتوجيه الحديث إلى نفسه بشكل صامت باستخدام جمل إيجابية.

• حديث الذات الإيجابي مع الآخرين

التوضيح لأفراد المجموعة مفهوم الحديث مع الآخرين وكيف يشمل كل حديث يحدث به التلميذ الآخرين من حوله، والفرق بين الحديث الإيجابي مع النفس والحديث الإيجابي مع الآخرين، حيث يسهم الحديث الإيجابي مع الآخرين في زيادة الثقة بالنفس.

تكليف عدد من التلاميذ بالحديث مع بعضهم بصوت عال باستخدام ضمير المتكلم (أنا)، بحيث يتم في كل مرة إخراج تلميذين يتحدث كل منهما مع الآخر.

تكليف تلاميذ آخرين بالخروج أمام زملائهم، وتخيل شخص معين أمامهم ثم توجيه حديث الذات الإيجابي إليه باستخدام ضمير المتكلم (أنا).

• تحمل المسؤولية

التوضيح لأفراد المجموعة مفهوم المسؤولية وكيف أن كل منا يتحمل مجموعة من المسؤوليات تختلف باختلاف العمر وطبيعة دوره في المجتمع، وأن الفرد القادر على تحمل المسؤولية تكون لديه مستويات عالية من الثقة بالنفس.

– نقاش التلاميذ في المواقف التالية:

كلفتك والدتك بالذهاب إلى السوق وشراء بعض الحاجيات، صف لي ما هي ردة فعلك حيال ذلك وهل تذهب أو ترفض؟ ولماذا؟

سافر والداك إلى الحج وطلبا منك أن تكون مسؤولا عن إخوتك الصغار في غيابهم، صف لي ما هي ردة فعلك حيال ذلك وهل تقبل أو ترفض؟ ولماذا؟

نقاش التلاميذ في هذه المواقف وكيف يمكن أن يكون لهم دورا في تحمل المسؤولية في البيت والمدرسة والمجتمع.

تكليف التلاميذ بإعطاء مواقف حياتية مشابهة تحملوا بها مسؤولية معينة وكيف تصرفوا في مثل هذه المواقف.

التغذية الراجعة.

مناقشة التلاميذ في مدى الاستفادة من حديث النفس الإيجابي في زيادة ثقتهم بأنفسهم.

الواجب البيئي.

– تكليف كل تلميذ بكتابة أكبر عدد من أحاديث الذات الإيجابية.

الجلسة الثامنة

• مدة الجلسة: 60 دقيقة.

• أهداف الجلسة:

– تنمية قدرة التلاميذ على ممارسات السلوكيات الداعمة للثقة بالنفس في الحياة اليومية.

– تنمية قدرة التلاميذ على التعامل مع مواقف الغضب في الحياة اليومية

• الإجراءات

يبدأ المرشد الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة ومناقشة الواجب البيئي، من خلال عرض أحاديث

الذات التي كتبوها، وأي منهم يسهم بشكل أكبر في تعزيز الثقة بالنفس.

• ممارسات السلوكيات الداعمة للثقة بالنفس

التوضيح لأفراد المجموعة مفهوم السلوكيات الداعمة للثقة بالنفس وكيف يشمل كل سلوك إيجابي يمارسه التلميذ في المجتمع الذي حوله سواء في المدرسة أو في البيت أو في المجتمع، ومن أمثلة ذلك المشاركة بشكل إيجابي وهادئ في نقاش موقف معين داخل الأسرة.

إعطاء التلاميذ الموقف التالي: طرح المعلم موضوعا معيناً للنقاش مثل دور التلميذ في المحافظة على المدرسة، وبينما كنت تشارك برأيك بعد أخذ الأذن من المعلم، قام أحد التلاميذ وقاطعك بالحديث مبدئياً معارضته بشكل عصبي لما طرحته، كيف تتصرف في مثل هذا الموقف بشكل يخرجك من الحرج ويزيد من ثقتك بنفسك؟

إخراج التلاميذ لتمثيل مقترحاتهم بحيث يخرج في كل مشهد تلميذان، ثم عمل جلس مناقشة حول ردود الفعل الأفضل.

تدريب التلاميذ على كيفية التصرف في مثل هذا الموقف من خلال توظيف فنية الاسطوانة المشروخة، ومن أمثلة ذلك الانتظار إلى حين انتهاء زميلك من كلامه، ثم الاستمرار في الحديث دون الالتفات إليه دون التعليق على الكلام الذي قاله. أو من خلال توجيه الكلام إلى الزميل المقاطع بالقول: هل يمكنك الانتظار إلى حين الانتهاء من كلامي.

تكليف التلاميذ بإعطاء مواقف حياتية مشابهة وكيف يتصرفون فيها بسلوكيات داعمة للثقة بالنفس.

• تطويق مواقف الغضب.

نقاش أفراد المجموعة في مفهوم الغضب وأثره على الفرد، وكيف أن استجابة الفرد لمواقف الغضب الصادرة من الآخرين له دور في تدعيم الثقة بالنفس، وأن الفرد منا يمكن أن يستغل هذه المواقف لزيادة ثقته بنفسه، وفي المقابل يمكن أن تؤثر طريقة استجابتنا لغضب الآخرين سلباً على ثقتنا بانفسنا، خاصة إذا قابلنا الموقف الغاضب بموقف غاضب.

وكيف يشمل كل سلوك إيجابي يمارسه التلميذ في المجتمع الذي حوله سواء في المدرسة أو في البيت أو في المجتمع، ومن أمثلة ذلك المشاركة بشكل إيجابي وهادئ في نقاش موقف معين داخل الأسرة.

مناقشة التلاميذ في الموقف التالي: بينما كنت جالسا في الصف جاء زميل لك غاضبا، ووجه الحديث لك بغضب بقوله: لماذا تكلمت عني كلاما سيئا أمام فلان؟ كيف يمكن أن تتعامل مع هذا الموقف؟

إعطاء الفرص للتلاميذ للتعبير عن ردود فعلهم تجاه هذا موقف الغضب، والتوصل معهم إلى كيفية التصرف بسلوك يعود إيجابيا على ثقة الطالب بنفسه، مثل توظيف فنية تطويق الغضب، أي تهدئة غضب زميلك ثم الاستجابة بسلوك ينعكس إيجابيا على الثقة بالنفس، فعلى سبيل المثال يمكن توجيه الكلام إلى زميلك الغاضب بقولك: "قد يكون كلامك صحيحا، وقد تكون محقا في غضبك، ولكن يمكنك الجلوس لنتحدث حول الموضوع بكل هدوء"، أو قد تتجاهل الموضوع الذي راجعك به زميلك والمسبب لغضبه وتحول مجرى الحديث كأن تقول مثلا "صديقي العزيز يبدو أنك متوتر، أرجو الهدوء قليلا، واجلس نتناقش بالموضوع.

نقاش التلاميذ من خلال جلسة عصف ذهني لاقتراح ردود فعل أخرى لمثل هذه المواقف وتقديم التغذية الراجعة وتقييم هذه الردود، والتأكيد على الردود الداعمة للثقة بالنفس، وضرورة تجنب الردود المؤثرة سلباً على الثقة بالنفس.

التغذية الراجعة.

مناقشة التلاميذ في مدى الاستفادة من السلوكيات التوكيدية في زيادة ثقتهم بأنفسهم.

الواجب البيتي.

– تكليف كل تلميذ بكتابة موقف حياتي حدث معه في حياته اليومية، قاطعه به فرد ما، وكيف تصرف فيه.

الجلسة التاسعة:

• مدة الجلسة: 60 دقيقة.

• أهداف الجلسة:

– تنمية قدرة التلاميذ على اختبار صحة أفكارهم.

– تنمية قدرة التلاميذ على ممارسة الطرق والأساليب الكفيلة بالتعامل مع المشكلات بنجاح.

• الإجراءات

يبدأ المرشد الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة ومناقشة الواجب البيتي، من خلال استعراض المواقف الحياتية التي كتبوها، وكيف تصرفوا خلالها، وتقديم التغذية الراجعة لكل موقف مع تمثيل بعض المواقف الأكثر تأثيراً على الثقة بالنفس.

• اختبار صحة الأفكار

تقوم فنية اختبار صحة الأفكار على قيام المرشد باختبار صحة معتقدات أو أفكار العميل، حيث يطلب المرشد من العميل الدفاع عن أفكاره ومعتقداته من خلال تقديم الأدلة الموضوعية التي تدعم صحة هذه الأفكار والمعتقدات، وبالتالي تتعرض الأفكار غير الصحيحة للخلل والبطان، وتظهر عيوبها، لأن العميل يكون عاجزاً عن تقديم أدلة موضوعية تدعم هذه المعتقدات والأفكار.

من هنا يقوم المرشد بشرح كيفية تأثير أفكارنا ومعتقداتنا على ثقنتنا بأنفسنا، ويوضح المطلوب في هذا الجزء من الجلسة وهو اختبار صحة أفكارنا ومعتقداتنا، ثم يطلب من بعض التلاميذ تقديم فكرة أو معتقد عن نفسه، ثم إجراء حوار ومناقشة معه من خلال الطلب منه تقديم أدلة تدعم صحة هذه الفكرة والمعتقد، ومن ثم نقاش مدى صحة هذه الأدلة مع التلميذ ليتوصل في النهاية إلى مدى صحة فكرته من بطلانها.

تكرر الفنية السابقة مع مجموعة أخرى من التلاميذ، والعمل على إشراك التلاميذ الآخرين في الحوار والمناقشة لتدريبهم على كيفية ممارسة فنية اختبار صحة الأفكار.

• الاسترجاع المعرفي

في هذه الفنية يطلب المرشد من أحد التلاميذ أن يتخيل مشكلة أو موقفا صعبا سبق وإن واجهه في الماضي، ومن ثم يتدرب بمساعدة المرشد على ممارسة الطرق والأساليب الكفيلة بالتعامل مع هذه المشكلة أو الموقف بنجاح. وعندما يواجه العميل موقف مماثل لهذا الموقف مرة أخرى في الحياة اليومية، فإنه سيطبق ما تعلمه لمواجهة هذه المشكلة والتعامل معها بصورة إيجابية تنعكس إيجابيا على ثقته بنفسه.

التغذية الراجعة.

مناقشة التلاميذ في مدى الاستفادة من فنية الاسترجاع المعرفي وفنية اختبار صحة الأفكار في زيادة ثقتهم بأنفسهم.

الواجب البيتي.

يطلب المرشد من الأعضاء كتابة الأشياء الإيجابية أو السلبية لذواتهم ولشخصياتهم ولمظهرهم الخارجي ولصحتهم الداخلية وأسلوب تعاملهم مع الآخرين سواء في محيطهم الأسري أو المدرسي أو الاجتماعي كما يلي:

قم بكتابة الأشياء السلبية و الإيجابية لما يلي:

1. شخصيتك:

النواحي الإيجابية

النواحي السلبية

.....

.....

2. مظهرك الخارجي :

النواحي الإيجابية

النواحي السلبية

.....

.....

3. الحالة الصحية:

النواحي الإيجابية

النواحي السلبية

.....

.....

4. تعاملك مع الآخرين :

النواحي الإيجابية

النواحي السلبية

.....

.....

الجلسة العاشرة:

- مدة الجلسة: 60 دقيقة.

• أهداف الجلسة:

- تنمية قدرة التلاميذ على مهارة الحديث عن النفس كطريقة ملائمة لبناء الثقة بالنفس.
- تنمية قدرة التلاميذ على الحديث عن أنفسهم بشكل إيجابي .
- تعزيز مبدأ الثقة بالنفس عند الأعضاء .

• الإجراءات

يبدأ المرشد الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة ومناقشة الواجب البيتي، من خلال استعراض الأشياء الإيجابية أو السلبية لذواتهم ولشخصياتهم ولمظهرهم الخارجي ولصحتهم الداخلية وأسلوب تعاملهم مع الآخرين التي كتبوها من خلال وضعها بصندوق ومن ثم طلب من كل عضو سحب بطاقة واحدة وقراءة ما كتب فيها لمحاولة مساعدة صاحب النواحي السلبية ، وبعد ذلك يقوم الباحث بمناقشة النقاط التالية مع الأعضاء :

- بماذا شعرت وأنت تكتب الجوانب السلبية و الإيجابية عن نفسك؟
- لماذا يصعب علينا التحدث عن الجوانب الإيجابية والسلبية الموجودة فينا أو الموجودة عند الآخرين؟
- كيف نتصرف إذا أنكر الآخرون إيجابياتك وركزوا على سلبياتك؟
- بماذا تشعر إذا انتقدك الآخرون ؟ وكيف نتصرف؟

- بماذا تشعر إذا امتدحك الآخرون ؟ وكيف تتصرف؟
- كيف يمكن أن تساعد نفسك أولاً والآخرين ثانياً لتخلصهم من هذه السلبية؟

• لعبة تحرك وقف (الانتباه والتركيز وضبط النفس)

والهدف من اللعبة هو مساعدة الأعضاء على التفريغ الانفعالي والانتباه والتركيز وضبط أنفسهم .

يطلب المرشد من الأعضاء الوقوف في القاعة بشكل عشوائي وعندما ينطق المرشد كلمة تحرك يبدؤون بالحركة وعندما ينطق كلمة قف يمتنعون عن الحركة، حيث يقوم المرشد بعمل حركات أو قول نكت، ومن يتحرك أو يضحك يتم استبعاده من النشاط. وهذا يضيف الفرح والمرح لنفوس المشاركين، كما يساعدهم على التفريغ الانفعالي والانتباه والتركيز وضبط أنفسهم.

• نشاط تخيل:

يطلب المرشد من كل عضو أن يختار المكان الذي يجد فيه الراحة داخل قاعة النشاط، ويطلب منهم إغماض أعينهم وان يأخذوا نفساً عميقاً وهادئاً،.... أنت الآن تسير في مكان مليء بالعثرات، ومع ذلك فأنت تسير وتسير وتنتقدم إلى الأمام، بخطى واثقة ملؤها التحدي والإقدام والشجاعة، وتتعثر أكثر من مرة ولكنك تقوم وتقف وتواصل السير وكلك مثابرة في المشي وتحارب اليأس وتهزمه وتفكر في الخطوات القادمة، وإذ من مكان بعيد تسمع صوتاً

نديا وشجيا، يبعث ذلك الصوت في نفسك الطمأنينة والأمل ، فأنت إنسان طموح وصابر ،
تعامل الناس بحسن الخلق وتقدم المساعدة إلى كل محتاج سواء عرفته أم لم تعرفه ، فكم
ساعدت الآخرين في حل مشاكلهم، وكم كنت ناصحا وموجها لأصدقائك، كيف كنت
تضحي بنفسك من أجل رفعة وطنك، كل ذلك زادك إصرار وشجاعة وثقتا بنفسك،
وأصبحت تردد، أنا أثق بنفسي وسأحقق ما أصبوا إليه.

الهدف من هذا النشاط بث روح الأمل والتحدي والإصرار على تجاوز المعوقات التي
تعرض الأعضاء المشاركين كي يستعيدوا ثقتهم بأنفسهم .

• الخاتمة

يتم ختم الجلسة من خلال تقييم أوجه استفادة التلاميذ من الجلسة التدريبية

الجلسة الحادية عشر:

• مدة الجلسة: 60 دقيقة.

• أهداف الجلسة:

- تنمية قدرة التلاميذ على نقد سلوكيات الآخرين بطريقة مناسبة
- تنمية قدرة التلاميذ على إبداء الرأي حتى لو كان مخالفا للرأي الآخر.
- زيادة وعي التلاميذ بذواتهم وقدراتهم.

• الإجراءات

يبدأ المرشد الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة وتوضيح أهداف الجلسة، وتذكيرهم أن البرنامج التدريبي قارب على النهاية، وتقييم مدى استفادتهم من البرنامج لغاية الآن.

• نقد سلوكيات الآخرين بطريقة مناسبة

الهدف من النشاط هو تدريب التلاميذ على كيفية رفع ثقتهم بأنفسهم من خلال التصرف بسلوكيات داعمة لثقتهم بأنفسهم مع الأفراد الذين ينتهكون خصوصيتهم.

يتم إعطاء التلاميذ مجموعة من المواقف الحياتية التي تتضمن سلوكيات غير مناسبة تصدر من الآخرين من حولنا، ومناقشتهم في كيفية التصرف في مثل هذه المواقف بحيث يتم الوصول إلى كيفية التصرف بثقة ، ومن هذه المواقف:

1. أخذ زميلك حقيبتك المدرسية دون إذنك وأخذ يفتش ما في داخلها.
 2. حين كنت تقف في الطابور الصباحي في مكانك المعتاد جاء زميل آخر واصطف أمامك.
 3. دخلت غرفتك وإذا بأخيك يلعب بالألعاب الخاصة بك.
- يتم مناقشة آراء التلاميذ في كل موقف، وكيف يستجيبون له للتوصل إلى الاستجابات المناسبة الواجب اتباعها في مثل هذه المواقف. مع تدريب التلاميذ على توظيف فنية التعبير الحر عن الرأي في مثل هذه المواقف، أي إظهار المشاعر الحقيقية بدلا من الموافقة على تصرفات الآخرين، وفي هذا المجال يتم توجيه التلاميذ إلى استخدام كلمات وتعابير من مثل " أنا أعتقد"

"في اعتقادي" أو "في رأيي"، أو "من وجهة نظري"، "أنا أصر على"، بدلا من "فلان يقول"، أو "من الأفضل".

تكليف التلاميذ بتمثيل بعض المواقف مع التركيز على أن تكون الاستجابة داعمة للثقة بالنفس من خلال توظيف فنية التعبير الحر عن الرأي، أو أي فنية من الفنيات التي تدربوا عليها سابقاً.

• إبداء الرأي حتى لو كان مخالفا للرأي الآخر

عرض مشهد تمثيلي يتضمن نقاشا بين مجموعة من الأفراد يختلفون في الرأي.

نقاش التلاميذ في المشهد التمثيلي وأي من الأشخاص في المشهد أعجبهم ولماذا؟

توجيه التلاميذ إلى أن لكل منا شخصية تختلف في بعض صفاتها عن الآخرين وتتشابه في بعضها الآخر، مما يجعل اختلافنا في الرأي عن الآخرين أمراً طبيعياً، فقد تختلف في الرأي مع زملائك، أو معلمك، أو أخيك، أو أمك أو أبوك، وليس المهم في أن تخالف الآخرين الرأي، فالمهم هو أن تعبر عن رأيك بكل صدق حتى لو خالف رأي الآخرين.

تكليف التلاميذ بإعطاء مواقف حياتية حدثت معهم عبروا فيها عن آراء مخالفة لآراء الآخرين، ومواقف أخرى لم يجرأوا على التعبير عن الرأي المخالف للآخرين وأسباب ذلك، وإعادة تمثيل هذه المواقف مع التركيز في هذه المرة على ضرورة التعبير عن الرأي المخالف.

• زيادة وعي التلاميذ بذواتهم وقدراتهم

يتم في هذا النشاط توظيف فنية الكرسي الساخن، وفيها تقوم مجموعة من التلاميذ باختيار تلميذ للجلوس أمام المجموعة، ويقوم بالتعبير عن مشكلة حقيقية واجهته أو تواجهه، ثم يعمل المرشد مع

أفراد المجموعة على مساعدته في زيادة الوعي بذاته وإظهار قدراته وثقته بنفسه على مواجهة هذه المشكلة.

- الواجب البيتي:

سجل ثلاثة مواقف تدافع بها عن رأيك وتظهر بها رأيك المخالف.

الجلسة الثانية عشر:

- مدة الجلسة: 60 دقيقة.

- أهداف الجلسة:

– أن يذكر الأفراد ردود أفعالهم حول فعالية البرنامج الإرشادي الراهن ومدى قدراتهم للتحسن..

– تطبيق الاختبارات البعدية.

يتم خلالها مناقشة الواجب البيتي السابق ويقدم المرشد تلخيصا للبرنامج الإرشادي الراهن ويفتح المجال للأفراد بالمشاركة بردود أفعالهم وخبراتهم ومدى تحسنهم مع مراعاة تقديم التغذية الراجعة وفتح باب المناقشة لأي تساؤل في مجال المهارات والتحدث حول خبراتهم وإعلام الأفراد بإنهاء الجلسات الإرشادية في البرنامج.

الإجراءات:

يرحب المرشد بالأفراد ويشكرهم على حضورهم ويسألهم عن الواجب البيتي السابق ويفتح باب الحوار للمناقشة حول هذا البرنامج الإرشادي مع تقديم التغذية الراجعة, ثم يطلب المرشد من الأفراد التحدث عما استفادوا من خلال الجلسات السابقة وإبداء أي ملاحظات وتعليقات يرغبون فيها, كما يقدم المرشد التعزيز والتغذية الراجعة حول سلوكياتهم السليمة داخل الجماعة ويفتح المجال للأفراد للتحدث حول خبراتهم التي مروا بها خلال جميع الجلسات السابقة, في النهاية يشكر المرشد الأفراد على التزامهم بجلسات البرنامج الإرشادي وحسن حضورهم واستماعهم ويتمنى لهم التوفيق ويخبرهم أن البرنامج الإرشادي تم على أحسن وجه ويقترح وسيلة تواصل, ويطلب منهم تسجيل اقتراحاتهم لتحسين المجموعات القادمة ويودعهم ويودعونه.

تطبيق الاختبار البعدي على أفراد المجموعة.

الخاتمة.

✓ شكر التلاميذ على الاستمرار في البرنامج التدريبي.

Abstract

This study aimed at identifying the impact of a counseling program in the development of self-confidence among students with learning difficulties in the primary schools of the Kingdom of Bahrain. The study used a quasi-experimental method following the pre-post test design for both the experimental and the control groups. The study used the measure of self-confidence prepared by the researcher which consists of seven subscales, as well as a counseling program designed by the researcher which consists of twelve 60-minute a counseling sessions.

The study sample consisted of 40 students with learning difficulties studying in the fifth and sixth primary grades who were randomly selected from one of the public schools in the Kingdom of Bahrain with a coordination with the teacher of the special education. The subjects were randomly grouped into two groups with (20) students in each group. Homogeneity between the two groups regarding class, achievement, age and economic level has been assured.

The results of the study show the effectiveness of the counseling program in the development of self-confidence among students with learning difficulties. The results show that there are statistically significant difference (0.05) between the average scores of the experimental group on the post self-confidence test and the average scores on the pre self-confidence test in the total score and in the scores of the psychological, will and decision-making, the academic, the social, the physiological, the linguistic and the physical subscales in favor of the post test. Moreover, the results show statistically significant differences (0.05) between the means of the experimental group and the means of the control group on post self-confidence test in favor of the experimental group.

Key words: counseling program, self confidence, learning difficulties, primary school.





UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts



Department of Psychology

**A Counseling Program to Develop Self-Confidence
among Learning Disabilities Primary School
Students in Bahrain**

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Master's Degree in Counseling Psychology

Submitted by

Mansour Abdul Aziz Al Sewailem

20114713

Supervised By

Dr. Mohammed Miqdad

Professor of Psychology

University of Bahrain

kingdom of Bahrain

April / 2015