

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



الجامعة الإسلامية - غزة  
شئون البحث العلمي والدراسات العليا  
كلية التربية  
ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم  
الملطف لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة  
**The Effectiveness Of Counseling Program To  
Enhancing Positive Thinking And Gentle  
Teaching For Mothers Of Traumatized Children**

إعدادُ الباحثِ

محمد حمدان حسن مصلح

إشرافُ

الدكتور عاطف عثمان الأغا

قُدِّمَ هَذَا الْبَحْثُ اسْتِكْمَالاً لِمُتَطَلِبَاتِ الْحُصُولِ عَلَى دَرَجَةِ الْمَاجِسْتِيرِ  
فِي الصِّحَّةِ النَّفْسِيَّةِ وَالْمَجْتَمَعِيَّةِ بِكَلِيَّةِ التَّرْبِيَّةِ فِي الْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ بِغَزَّةِ

ديسمبر/2016م - ربيع أول/1438هـ

# إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

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

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

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

#### DECLARATION

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

Student's name:

اسم الطالب: محمد حمدان حسن مصلاح

Signature:

التوقيع: محمد مصلاح

Date:

التاريخ: 2016/12/28م



## نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

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

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

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

.....  
.....  
.....

مشرفاً و رئيساً

د. عاطف عثمان الأغا

مناقشاً داخلياً

أ.د. محمد وفائي/ علاوي الحلو

مناقشاً خارجياً

د. أسامة سعيد حمدونة

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

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

والله ولي التوفيق ،،،



نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبد الرؤوف علي المناعمة

## ملخص الرسالة باللغة العربية

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

## Abstract

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

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

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

[آل عمران: 159]

# الإهداء

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب  
إلى من كلت أنامله ليقدّم لنا لحظة سعادة  
إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم  
إلى القلب الكبير (والدي العزيز)  
إلى القصة التي صاغت حروفها واقعات الزمان  
إلى النور الهادي في وحشة الأيام  
إلى من روت حياتي بظلمة الأسود المعطاء  
إلى رمز الحب وبلسم الشفاء (والدتي الحبيبة)  
إلى من أسرتني في حضوري وحفظتني في مالي وعرضي  
إلى من تحملت مشاق مسيرتي وما زالت (زوجتي الغالية)  
إلى من أصحو على صوتهم وعلى نبضات قلوبهم أنام الليل  
قرة عيني (يوسف ويزن)  
إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي (إخوتي وإخواني)  
إلى الروح التي سكنت روعي صديقي شهيد العلم والمعرفة (أكرم علي مهنا) رحمه الله  
والآن تفتح الأشعة وترفع المرساة لتتطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر  
الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات ذكريات الأخوة البعيدة  
إلى الذين أحببتهم وأحبوني (أصدقائي جميعاً)  
أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث/ محمد حمدان مصلح

## شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على معلم البشرية وهادي الإنسانية وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. ﴿رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي دُرِّيَّتِي إِنَّي كُنْتُ إِلَيْكَ وَإِيَّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ [الأحقاف: 15].

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

كما يطيب لي أن أشكر العاملين ببرنامج غزة للصحة النفسية لتسهيلهم الحصول على عينة الدراسة واستخدام مرافق البرنامج أثناء تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي، وأخص بالذكر الدكتور **الفاضل زياد عوض** رئيس وحده الشؤون الأكاديمية بالبرنامج فخير من ساعدني وشجعني على إكمال دراستي بالجامعة للحصول على درجة الماجستير. كما وأعبر عن شكري العميق لابن العم الدكتور **سفيان عبد الرحمن تايه** عميد القبول والتسجيل بالجامعة الإسلامية فقد مد لي يد العون والمساعدة منذ اللحظة الأولى للتسجيل في الجامعة فجزاه الله عني خير الجزاء وزاده الله بسطة في العلم. وأن كان لا بد من شكر فالشكر الجزيل إلى الأمهات أفراد العينة الذين تفضلن بالموافقة على حضور جلسات البرنامج ومساعدتي في نجاحه حتى لحظة الانتهاء فلهن عظيم الشكر والامتنان.

ويطيب لي أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى الأخصائية النفسية ببرنامج غزة للصحة النفسية **ختام أبو شوارب** فقد كانت الأخت والزميلة والمعلمة التي قدمت لي النصائح لنجاح البرنامج وذلك لخبرتها الواسعة في مجال الصحة النفسية المجتمعية. وأتقدم بالشكر للصديق **محمد عصام الطلاع** الذي رافقني خلال جلسات البرنامج الإرشادي فقد كان لحضوره خير الأثر في تشجيعي على تقديم الأفضل وإثراء الجلسات. وأتقدم بخالص الشكر إلى كل من ساهم برأي أو نصيحة أو مساعدة في هذه الرسالة فجزى الله الجميع خير الجزاء، وأدعو الله أن تنال هذه الرسالة القبول، فحسبي إنني حاولت واجتهدت، فالكمال لله وحده، وعليه قصد السبيل، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحث/ محمد حمدان مصلح



## فهرس المحتويات

أ.....	إقرار
ب.....	نتيجة الحكم
ت.....	ملخص الرسالة باللغة العربية
ث.....	<b>Abstract</b>
ح.....	الإهداء
خ.....	شكر وتقدير
د.....	فهرس المحتويات
ز.....	فهرس الجداول
ش.....	فهرس الملاحق
1.....	<b>الفصل الأول: الإطار العام للدراسة</b>
1.....	أولاً: المقدمة
4.....	ثانياً: مشكلة الدراسة
5.....	ثالثاً: أهمية الدراسة
5.....	رابعاً: أهداف الدراسة
6.....	خامساً: مصطلحات الدراسة
9.....	<b>الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة</b>
9.....	أولاً: التفكير الإيجابي
9.....	تعريف التفكير
10.....	ماهية التفكير
13.....	مكونات التفكير
14.....	التفكير الإيجابي
14.....	النشأة والتعريف
16.....	التفكير الإيجابي لغةً و إصلاحاً
17.....	خصائص المفكرين إيجابياً
19.....	العوامل التي تؤثر على التفكير الايجابي

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

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

## فهرس الجداول

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

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

## فهرس الملاحق

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

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

## الفصل الأول الإطار العام للدراسة

### أولاً: المقدمة

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ثانياً: مشكلة الدراسة

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

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

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملتف للأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة ؟

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

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

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

### ثالثاً: أهمية الدراسة

#### الأهمية النظرية:

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

#### الأهمية العملية:

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

### رابعاً: أهداف الدراسة:

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

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

### خامساً: مصطلحات الدراسة:

#### - البرنامج الإرشادي:

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

#### التعريف الاجرائي:

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

#### - التفكير الإيجابي:

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

#### التعريف الاجرائي:

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

## التعليم الملطف:

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

## التعريف الاجرائي:

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

## - الخبرة الصادمة:

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

## سادساً: حدود الدراسة:

### الحد المنهجي:

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

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

الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير التابع (أبو علام، 2010 م، ص 209).

#### **الحد الزمني:**

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2016 م\_ 2017م).

#### **الحد البشري:**

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

#### **العينة التجريبية للدراسة:**

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

## الفصل الثاني

### الإطار النظري للدراسة



## الفصل الثاني

### الإطار النظري للدراسة

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

#### أولاً: التفكير الإيجابي:

##### تعريف التفكير:

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

ونبدأ بالتفكير عادةً عندما لا نعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد، والتفكير مفهوم مجرد كالعدالة والظلم والكرم والشجاعة، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، ومما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء أكانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركية والتفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابهة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري، فقد توصلت البحوث والدراسات البيولوجية والعصبية حول تكوين الدماغ البشري وتطوره إلى معلومات قيمة عن تركيب الدماغ أدت إلى ظهور تفسيرات جديدة لوظائفه، والدماغ البشري عند الولادة يحتوي ما بين 100 و 200 بليون خلية عصبية، يقارب حجم كل 100 ألف خلية منها حجم رأس الدبوس، ويبلغ طول الوصلات العصبية بين هذه الخلايا 10 آلاف ميل في الإنش المكعب، ومع أن وزن الدماغ يبلغ حوالي 2% من وزن الجسم حوالي 1400غم في سن الرشد إلا أنه يستخدم 20% من كامل الطاقة التي يصرفها جسم الإنسان. ويولد الدماغ واط من الطاقة في حالة الوعي، وتنتقل المعلومات فيه بسرعة 250 ميل في الساعة،

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

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

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

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

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

**ماهية التفكير:**

### **1. التفكير خاصة للإنسان:**

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

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

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

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

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

## 2. التفكير عملية علانقية:

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

### 3. التفكير عملية ترتبط بالمشكلات:

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

### 4. التفكير نشاط عقلي:

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

## 5. التفكير مفهوم معقد:

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

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

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

### مكونات التفكير:

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

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

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

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

### التفكير الإيجابي:

#### النشأة والتعريف:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ويسعى الإنسان مهما كان عمره، ومهما كان الزمان أو المكان الذي يعيش فيه إلى أن تكون حياته وحياته من حوله مليئة بالسعادة والرفاهية، والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة ولذلك يحاول جاهداً أن يجلب لنفسه ولغيره الخير والمصالح المادية والمعنوية، وأن يدفع عن نفسه الضرر والمفاسد، وأن مما يمكن الإنسان من الوصول إلى مراده أن يقوم بتحسين مستوياته الفكرية وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة، وأن يدرّب نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته والتي تضيق في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته (رقيب، 2008م، ص 7).

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

### التفكير الإيجابي لغةً و إصلاحاً:

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

### التفكير لغةً:

فكر في الأمر، فكرياً: أعمل عقله فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وفكر مبالغة في فكر، والتفكير أعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها (المعجم الوسيط، 2005م، ص 7).



## التفكير اصطلاحاً:

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

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

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

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

## خصائص المفكرين إيجابياً:

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

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

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

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

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

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

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

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

#### العوامل التي تؤثر على التفكير الايجابي:

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

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

## 1. التنشئة الاجتماعية:

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

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

## 2. الحروب:

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

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

### 3. المناخ الأسري:

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

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

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

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

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

### 4. المدرسة:

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

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

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

#### 5. شعور الفرد بالنقص والدونية:

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

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

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

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

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

## 6. وسائل الإعلام المختلفة:

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

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

الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين التفكير الإيجابي:

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

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

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

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

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

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

## 2. إستراتيجية المقارنة Comparing Strategy:

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

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

## 3. إستراتيجية التخيل Imagining Strategy:

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



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

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

#### 4. اتخاذ القرار Decision Making:

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

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

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

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

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

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

## 5. إستراتيجية النمذجة Modeling:

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

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

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

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

## ثانياً: التعليم الملطف (الحاني):

### مقدمة:

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

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

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

## تعريف التعليم الملطف (الحاني):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وقد أشار روجرز (1967م) من قبل إلى التقدير الموجب غير الشرطي Unconditional positive regard فهو يحتم على المرشد أن يوصل إلى العميل الدفء الأكبر الوطيد، ويقدر العميل فهذا الدفء ليس مشروطاً بعمل أو خبرات نوعية يدلي بها العميل فالمرشد يقوم من خلال سلوكه بإيصال أنه يقدر العميل كما هو ويعلم العميل إنه حر في أن تكون لديه مشاعره الخاصة وخبراته الخاصة دون أن يخشى من فقدان رعاية المعالج وتقديره له بهذا يكون المرشد كالأب الطبيب التي تبرز طفله في لحظة خوف وذعر علي الرغم منه في ملابسه فاستجابة الأب المحب تشمل الرعاية وتقبل سلوكه من حيث أنه حادث طبيعي تحت هذه الظروف ولا يعني هذا أن الأب يوافق على مثل هذا السلوك (دافيد مارتن، 1997م، ص ص 103-104).

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

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

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

1. الرفض التام للأساليب العقابية وينظرون إليها على إنها نتيجة لسيطرة الفلسفة التسلطية في

حركة العلاج النفسي بشكل عام.

2. على القائم بالرعاية تكوين رابطة وجدانية مع الطفل والاهتمام بالمساندة الوجدانية للطفل في مواقف الضغط والتوتر فيتعلم الطفل أن وجودنا لديه يرتبط بالأمان والإثابة ومن ثم تؤدي الرابطة الوجدانية إلى تغيرات إيجابية.

3. التركيز على الاعتماد المتبادل بدلاً من التركيز على فرض الطاعة والانصياع وذلك بالدخول مع الطفل في علاقات متبادلة ومتكافئة تتسم باللطف والتسامح والاحترام (عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993م، ص ص 103-104).

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

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

فإن ذلك يستلزم منا معرفة:

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

### فلسفة التعليم اللطيف :The philosophy of gentle teaching

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

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

### 1. الوجود الإنساني Human presence:

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

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



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

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

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

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

أ- التعبير عن الحب غير المشروط كبعد تعليمي:

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

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

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

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

1. تقليد المبادلة الجسمية فهذا يشير إلى استخدامات القائم بالرعاية في التعبير عن الحب بالمصافحات والمعانقات، والابتسامات، الربت على الكتف.

2. تقليد التعبيرات اللفظية للحب فهي تشير إلى الكلمات والأفعال التي هي جزء من عملية الرعاية والتي تركز على حب القائم بالرعاية للشخص.

3. تقليد تعبيرات الحب الإيمائية فهي تشمل جميع التعبيرات التي يقوم بها القائم بالرعاية ويقلدها الشخص أثناء عملية الرعاية ويظل تأثيرها عليه مثل الابتسامات النظرة الدافئة، وأي تعبيرات إيمائية بالرأس.

فإن منح الحب للأخرين والتعبير عنه يستلزم التعهد والالتزام بالبحث عليه واستنباطه وبينما نقوم بذلك فأنا إنما نعلم الشخص كيف يرد علينا ذلك حباً بحب وينشأ ذلك في إحداث علاقة تبادلية يبدأ فيها الآخر في التعبير عن علامات الترابط وتحمل إحساساً بأن الشخص أخذنا لروح الحوار والاندماج معه.

#### ب- المصاحبة والترابط:

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

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

### ج- الترابط:

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

### د- التغيير المتبادل:

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

### و- المجتمعية والمصاحبة:

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

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

#### هـ - الالتزام:

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

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

#### 2. المشاركة الإنسانية:

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

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

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

### 3. المكافأة الإنسانية:

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

### استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف:

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

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

### الاستراتيجيات الأساسية في التعليم الملطف:

#### 1- تجاهل\_إعادة التوجيه\_المكافأة:

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

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

#### أ- التجاهل:

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

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

#### ب- كيفية إعادة التوجيه:

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

#### ج- كيفية الثواب والمكافأة:

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

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

## 2- المقاطعة/التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة:

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

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

ومن الطرق المستخدمة لمنع وتخفيف السلوكيات غير المرغوبة:

### 1- تحديد المقدمات السلوكية:

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

### 2- التنظيم البيئي:

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



الوصول إلى أبواب النوافذ، فينبغي أن يكون التنظيم طبيعي ومرن ( McGee et al, 1987:98-100).

### 3- التعليم في صمت:

فعندما يكون الطفل منهما في نشاط تعليمي ينصح باستخدام التعليم في صمت ويعني التوقف عن التدعيم الإيجابي (المدح) أو العقاب (النقد) ما دام الطفل منهما في نشاط معين لأن في بعض المواقف يكون الاتصال اللغوي بالطفل معبراً عن الطلبات والأوامر والحاجات فالتعليم في صمت يعتبر بديلاً لكثير من الأخطاء اللفظية في الاتصال والتعامل مع الطفل (عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993م، ص ص 268-269).

### 4- الإثارة الدقيقة الحذرة:

إن الإفراط في الإثارة يؤدي إلى الارتباك ومن الأفضل توجيه الفرد نحو المهمة بطريقة غير لفظية، وينبغي تقديم الحوافز للفرد لتشجيعه على المشاركة لمواصلتها واستمرارها وليس لمجرد إكمال المهام (عبد الله، 2003م، ص ص 118-119).

### 5- استخدام المهمة كوسيلة:

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

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

### 6- الاحتفاظ بالتركيز التفاعلي:

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

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

**الفتيات التدمعية للتعليم الملطف:**

### **1- التعليم دون خطأ أو بتلاشي الأخطاء:**

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

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

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

### **2- المتغيرات البيئية:**

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

### **3- تحليل المهمة:**

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

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

#### 4- خلق فرص وبدائل للاختيارات:

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

#### 5- المشاركة التعاونية:

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

#### 6- الحوار الذي يتسم بالتقدير غير المشروط:

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

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

#### 7- منظومة المساعدة:

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

## 8- منظومة المكافأة:

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

## 9- ضبط المثير:

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

## 10- التشكيل:

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

## 11- الإطفاء:

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

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

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

فسعادة الطفل تتحقق في التعامل الصحيح مع نفسه وليس مع جسده ، بثوبٍ جميلٍ يرتديه ، أو حُلِيٍّ يتزيّن بها، أو مَظهرٍ جَدَّابٍ يحصل عليه ، ويتخلص الطفل من الألم حين يمتلك الوقاية من الإصابة بالأمراض النفسية، كالغيرة والعناد والكذب .ويجدر بالوالدين امتلاك الوعي اتّجاه هذه الحقيقة التي جعلها الإسلام من الواجبات عليهما لما فيها من أثرٍ كبيرٍ على المجتمع.

## ثالثاً: الخبرة الصادمة:

### مقدمة:

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

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

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

### تعريفات الخبرة الصادمة:

- الخبرة لغة: خبر، وخبر الشيء: علمه عن تجربته.

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

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

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

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

#### - الصدمة لغة:

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

#### - الصدمة النفسية اصطلاحاً:

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

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

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

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

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

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

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

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

وقد عرفت ريتشمان Richman بأنها: الحدث السريع والخطير الذي يكون خارج نطاق التحمل ويؤدي إلى صعوبات في الرجوع إلى الحالة الطبيعية السابقة للحدث (زقوت، 2000م، ص10).

ويقول ثابت إن الخبرة الصادمة هي عبارة عن ذلك الحدث الخارجي والفتائي والشديد والذي يترك الطفل مشدوداً، ويكون هذا الحدث خارجاً عن نطاق تحمل الكائن البشري، ويمكن أن تكون هذه الخبرة فردية أو جماعية، ويمكن أن تكون الخبرة لمرة واحدة أو لعدة مرات، ويمكن أن تكون الخبرة الصادمة إما ناتجة عن كوارث طبيعية خارج طوع الإنسان مثل: الأعاصير، البراكين، الزلازل، الحرائق، والعواصف الثلجية، أو يمكن أن تكون من عمل الإنسان مثل: حوادث الطائرات والسيارات، الحوادث الصناعية، الحروب، التعذيب، الاغتصاب، ومشاهدة الآخرين وهم يعذبون (ثابت، 1998م، ص1).

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



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

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

### النظريات المفسرة للخبرة الصادمة:

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

#### 1. نظرية التحليل النفسي:

لقد قدم التحليل النفسي تاريخاً من التفسيرات عن عصاب المعارك الحربية لدى الجنود، وكان لفرويد في أوائل القرن الماضي كتاباته في هذا الشأن (مقدمة في سيكولوجيا أعصاب الحرب)، ودراسات حول (العصاب الصدمي) لدى الأشخاص الباقين على قيد الحياة بعد خبراتهم في معسكرات التدريب النازي، ويفترض هذا النموذج أن الشدة أو الصدمة قد أعادت تنشيط صراع نفسي قديم غير محلول وانبعث أو تجدد الرض الطفولي ينتج عنه نقوص واستخدام للآليات الدفاعية مثل الكبت والإنكار والإلغاء وينبعث الصراع من جديد حين يحدث الموقف الصادم وتحاول الأنا أن تسيطر على الموقف لتخفيف القلق، وقد أرجع فرويد سبب هذا الاضطراب إلى انبعث المشكلات التي كان يعاني المصدوم في الطفولة، واستخدامه لميكانيزمات الدفاع للسيطرة على القلق، وأن أي مكاسب أو محفزات خارجية من بيئة الفرد كالتعاطف والمحفزات المالية هي التي تعزز هذا الاضطراب أو تديمه، وبذلك يكون فرويد قد أغفل البيئة الخارجية للمصابين وركز على شخصيته قبل الإصابة بالصدمة ( أبو نجيله، 2001م، ص 27).

## 2. النظرية السيكلوجية:

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

## 3. نظرية معالجة المعلومات:

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

## 4. نظرية التعلم والتشريط:

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

### أ. التشريط الكلاسيكي:

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

### ب. التشريط الفاعل:

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

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

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

### ج. النظرية المعرفية:

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

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

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

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

### صددمات الطفولة:

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

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

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

### تأثير الحدث الصادم في المعتقدات الأساسية لدى الطفل:

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

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

## تأثير الصدمات النفسية والضغط المزمنة:

تؤثر الصدمات النفسية من زاويتين رئيسيتين على الإنسان هما:

### 1. التفاعل الحاد للضغط:

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

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

كما تشمل مظاهر الاضطراب الناشئة عن الصدمة النفسية عدم الانتظام في ضربات القلب، ظهور العرق الشديد والارتجاف مع ضيق في التنفس ويكون مصحوباً بالآلام في الصدر والبطن وغثيان وقيئ وإحساس بالدوار، وعدم الثبات واللاتزان الحركي والدوخة والشعور باللاواقعية والانفصال عن الذات، والخوف من فقدان السيطرة على الأمور، كما وينتاب الفرد إحساس بالهلع والرعب (الخطيب، 1999م، ص 199).

### 2. اضطراب كرب ما بعد الصدمة:

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

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

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

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

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

### الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على أطفال فلسطين:

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

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

#### اضطراب كرب ما بعد الصدمة:

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

وجاء في (DSM IV\_1994) أن الخصائص الأساسية لاضطراب ما بعد الصدمة هو ظهور أعراض مميزة ناتجة بسبب التعرض لأحداث صادمة حادة ، تؤدي إلى الموت أو تهديد



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

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

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

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

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

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

6. احتلال الجيش لأسطح المنازل واستخدامها في القنص المتكرر واستخدام الأهالي كدروع بشرية.

7. كثرة المناظر والأخبار التي يتعرض لها وتنتقلها وسائل الأعلام عن المجازر التي يرتكبها جيش الاحتلال هنا وهناك، وما تتعرض له المدن والقرى الفلسطينية من اجتياحات بشكل متواصل، وإخراج الشباب إلى الشوارع بصورة مذلة، واعتقال الكثير منهم.

8. الحروب المستمرة والتي كان آخرها حرب عام 2014م حيث استمرت 51 يوم وأسفرت عن استشهاد 530 طفلاً، وبلغ عدد الجرحى من الأطفال 3306 طفلاً (وكالة معا الإخبارية).

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

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

1. تهديد بالموت أو إصابة خطيرة تلحق بالشخص مباشرة أو بشخص آخر.

2. شعور قوي بالخوف والعجز.

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

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

### أولاً: يتعرض الفرد للحدث الصادم في الحالتين الآتيتين:

1. أن يخبر الشخص أو يشاهد أو يواجه بحدث أو أحداث تتضمن التهديد بالموت، أو الإصابة البالغة، أو تهديدًا للأمن بدنياً، أو تهديد الذات أو احترامه لذاته، أو شاهد تلك الأحداث وهي تجري على الآخرين كأن يشاهد شخصاً يُقتل خاصة إذا كان معروفاً لديها وعزيزاً عنده، أو شاهد شخصاً تعرض للإيذاء الشديد، أو الإهانة، أو الإذلال.
2. أن تتضمن استجابة الشخص خوفاً شديداً أو شعوراً بالعجز أو الفزع.

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

1. ذكريات مزعجة ومتكررة رض نفسى على الفرد، تتضمن خيالات، أو أفكاراً، أو ادراكات.
  2. أحلام تدعو للكرب تتكرر فيها فكرة الحدث الصادم.
- يتصرف الفرد ويشعر كأنما الحدث الصادم يتكرر يتضمن ذلك شعوراً بمعاناة الخبرة وهلوسات وذكريات)، وكأن الفرد يعيش الخبرة مرة ثانية، مع استرجاع مفصل لسلسلة الأحداث، بما في ذلك تلك التي تحدث في حالة اليقظة، أو عندما يكون تحت تأثير الكحول.
3. ضغط نفسي شديد لدى التعرض لقرائنا وإشارات داخلية أو خارجية لجوانب من الحدث الصادم أو ما يشبهه.

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

- أ- محاولات الفرد لتجنب الأفكار والمشاعر و الحديث حول ما يرتبط بالصدمة.
  - ب- محاولات الفرد لتجنب الأنشطة والأماكن والأشخاص التي تستثير ذكريات الصدمة.
  - ت- العجز أو صعوبة تذكر جانب مهم من الصدمة.
  - ث- نقص واضح في الرغبة في المشاركة في الفعاليات المهمة أو الاهتمام بها.
  - ج- الشعور بالانفصال والنفور من الآخرين.
  - ح- انحسار في حدة العاطفة (عدم القدرة على ممارسة مشاعر الحب).
  - خ- مشاعر تؤشر لإخفاق بعض النتائج المتوقعة في المستقبل أو استحالة وجودها، كأن يتوقع أن لا تكون له مهنة أو لا يكون له زوج أو أطفال أو حياة طبيعية.
- رابعاً: أعراض ملحّة ومتكررة تدور حول زيادة الاستثارة أو الهيجان (لم تكن موجودة قبل الصدمة) كما يشار إليها في اثنتين أو أكثر من الآتية:
- أ- صعوبة الاستغراق في النوم أو صعوبة الاستمرار به (الأرق).

ب- سهولة الانفعال والغضب الحاد.

ت- صعوبة التركيز.

ث- يقظة وحذر مفرطان.

هـ- استجابة فزع مبالغ فيها.

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

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

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

## رابعاً: البرنامج الإرشادي:

### مقدمة:

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

### تعريف البرنامج الإرشادي:

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

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

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

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

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

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

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

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

1. مراعاة الفروق بين الجنسين.

2. الأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.

3. واقعية البرنامج وتطبيقه وتعميم الفائدة ومراعاة للإمكانات المتاحة.

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

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

1. الواقعية: بمعنى أن يتم التخطيط للبرامج في ضوء خصائص العميل وطبيعة المشكلة،

المناسبة... إلخ.

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

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

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

### تخطيط البرنامج الإرشادي:

يقوم بتخطيط البرامج الإرشادية وينفذها كل من: (سعفان، 2005م، ص 207-210).

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

2. عالم النفس الإرشادي وهو سيكولوجي محترف ومتخصص في الإرشاد النفسي وتدريبه، وخبراته العملية، وتؤهله لوضع برامج إرشادية وتنفيذها، وعند التخطيط للبرنامج في هذا المستوى يكون قائماً على نظريات الإرشاد النفسي.

3. المرشد النفسي وهو سيكولوجي مدرب مهنيًا، وفي أغلب الحالات يعتمد على البرامج التي وضعها أصحاب نظرية الإرشاد النفسي، ولكن في مرحلة مهنية متقدمة يمكنه التخطيط للبرامج الإرشادية.

4. أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال علم النفس (خاصة مجال الصحة النفسية) الذين يخططون للبرامج الإرشادية وينفذونها بغرض إجراء بحوث ودراسات ويتم وضع البرامج في هذا المستوي في ضوء توجهات نظرية، لتحقيق أهداف بحثية على عينة لها خصائص محددة، ولذلك يجب أن يكون لهذه البرامج صفة العمومية لعدم توافر الصدق الخارجي.

5. تحديد أهداف البرنامج الإرشادي.

6. تحديد محتوى البرنامج الإرشادي.

7. تحكيم البرنامج الإرشادي.

8. حدود البرنامج الإرشادي.

9. تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف.

10. تحديد ميزانية البرنامج الإرشادي.

11. تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج الإرشادي.

12. تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج الإرشادي.

13. تحديد إجراءات تقييم البرنامج الإرشادي.

14. تحديد أهداف البرنامج الإرشادي.

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



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

### تحديد محتوى البرنامج الإرشادي:

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

### تحكيم البرنامج:

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

### حدود البرنامج:

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

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

### تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف:

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

### تحديد ميزانية البرنامج:

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

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

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

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

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

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

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

### **تنفيذ البرنامج الإرشادي:**

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

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

### تقويم البرنامج الإرشادي:

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

# الفصل الثالث

## الدراسات السابقة

## الفصل الثالث الدراسات السابقة

### تمهيد:

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

### أولاً: الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي:

#### أولاً: الدراسات العربية

#### دراسة دريب (2013م)

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

#### دراسة الخولي (2012م)

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

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

#### دراسة خليل وآخرون (2012م)

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

#### دراسة عبد الحميد (2012م)

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

#### دراسة العنزي (2010م)

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

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

### دراسة السلطاني (2010م)

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



### دراسة قاسم (2009م)

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

### دراسة بركات (2006م)

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

### دراسة الرقيب (2006م)

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

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

#### دراسة إبراهيم (2005م)

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

#### دراسة سعيدة (2005م)

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

#### ثانياً: الدراسات الأجنبية:

#### دراسة هافرين (Haveren, 2004)

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

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

#### دراسة أدميدس (Edmeads, 2004)

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

#### دراسة باك (Backe, 2001)

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

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

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

### دراسة مارتن يل (Yale Martin, 2000)

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

### دراسة يكيما، فريك (Ykema and Freek, 2000)

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

## ثانياً: دراسات تناولت التعليم الملطف:

الدراسات العربية:

### دراسة خفاجة (2011م)

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

### دراسة زيادة (2011م)

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

## دراسة رجب (2008م)

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

## دراسة البهاص (2007م)

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

## ثانياً: الدراسات الأجنبية:

### دراسة جونز وآخرون (Jones et al.1999b)

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

### دراسة كولين وما بين (Cullin and Mappin, 1998)

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

### دراسة كول (kohl,1995)

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

### دراسة ودارد (Woodard , 1992)

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

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

#### دراسة مك جي (McGee, 1991)

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

#### دراسة مك جي وجونز (McGee and Gonzalez 1990)

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

#### دراسة جونز وآخرون ( Jones et. al. 1990 )

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



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

### دراسة ليهر وليهر (Lehr & Lehr, 1990)

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

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

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

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

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

أولاً: الدراسات العربية:

### دراسة صوالي (2012م)

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

### دراسة أبو عيشة (2011م)

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

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

#### دراسة خيريك (2008م)

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

#### دراسة صايمة (2005م)

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

### دراسة شعنت (2005م)

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

### دراسة حجازي (2004م)

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

### دراسة حسنين (2004م)

هدفت الدراسة إلى محاولة توفير بعض الأفكار المتعلقة بموضوع الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل من أجل وضع برامج للأطفال والأسرة و بلغت عينة الدراسة ( 450 ) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين 10 \_12 سنة تم اختيارهم عشوائياً واستخدمت الباحثة

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

### دراسة الحواجري (2003م)

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

### دراسة القدومي والحلو (2001م)

هدفت الدراسة إلى معرفة الضغوط التالية للصدمة والتعايش معها لدى آباء وأمهات شهداء انتفاضة الأقصى في محافظة نابلس وطولكرم وقفيلية، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) أب وأم للشهداء 48 أب و 52 أم، وقد طبق مقياس الضغوط التالية للصدمة والتعايش مع

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

### دراسة العتيبي (2001م)

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

### ثانياً: الدراسات الأجنبية:

### دراسة ( Taisir &Thabet 2014 )

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

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

#### دراسة انجريدز داتر ( Ingridsdatter , et.al., 2012 )

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

#### دراسة كرد (Kurd, 2012)

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

#### دراسة صالح ( Salah , 2008 )

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

علاقة بين الاستشفاء ومستوي دخل أسر طلبة المرحلة الثانوية لصالح الطلبة الذين دخل أسرهم أكثر من 2000 شيقل، ولا يوجد علاقة بين الاستشفاء ونوع تخصص الدراسة والتدين.

#### دراسة ثابت (Thabet, 2005)

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

#### دراسة قوته (Qouta et.al., 2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار ومحددات الضغوط التالية للصدمة عند الأطفال الفلسطينيين الذين تعرضوا للعنف العسكري، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (121) طفلاً فلسطينياً من عمر (16 سنة، 45% منهم إناث، و55% منهم ذكور) يعيشون في المناطق التي تتعرض لإطلاق القنابل، والأمهات من عمر 21\_55 سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 54% من الأطفال يعانون من اضطراب الضغوط التالية للصدمة بشكل حاد، ووجود علاقة بين جنس الطفل وعمره وتعليم الأم وأعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة، وأن الفتيات الصغيرات في العمر أكثر تأثراً لأعراض الاقتحام والذين تبين أمهاتهن أن لديهم اضطرابات حادة، وإن الأكثر تأثراً لأعراض التجنب هم الأطفال الذين تعرضوا للعنف العسكري وأمهاتهم متعلمات ولديهم اضطراب الضغوط التالية للصدمة عال جداً.



## دراسة ثابت ( Thabet et. al., 2001 )

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

## التعقيب على الدراسات السابقة :

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

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

## فرضيات الدراسة:

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

# الفصل الرابع

## إجراءات الدراسة

## الفصل الرابع إجراءات الدراسة

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

### أولاً: منهج الدراسة:

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

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

### ثانياً: مجتمع الدراسة:

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

### ثالثاً: عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من عينتين:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية وهي:

1. مقياس مهارات التفكير الإيجابي (إعداد الباحث)

2. مقياس مهارات التعليم الملطف (إعداد الباحث)

1. مقياس مهارات التفكير الإيجابي:

وصف المقياس:

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

تصحيح المقياس:

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

الخصائص السيكمترية للمقياس:

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

## معاملات الصدق لمقياس التفكير الإيجابي:

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

### • صدق المحكمين:

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

### • صدق التحليل العاملي:

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

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



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

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

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

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

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

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

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

• صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### • معاملات الثبات للمقياس:

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

#### 1. معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ:

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

## 2. معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

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

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

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

## 2. مقياس التعليم اللطيف (إعداد الباحث):

### وصف المقياس:

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

## تصحيح المقياس:

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

## الخصائص السيكومترية للمقياس:

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

## معاملات الصدق لمقياس التعليم الملطف:

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

### • صدق المحكمين:

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

### • صدق التحليل العاملي:

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

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

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

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

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



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

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

• صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**• معاملات الثبات للمقياس:**

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

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

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

**• معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

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

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

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

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

### 3. البرنامج الإرشادي:

#### تعريف إجرائي للبرنامج:

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

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

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

## أهداف البرنامج:

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

## الإطار العام للبرنامج:

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

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

**مدة البرنامج:** 8 أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً.

**مدة الجلسة:** تتراوح مدة الجلسة من 45-60 دقيقة.

## ومن الصعوبات المتوقعة:

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

## ويمكن التغلب عليها من خلال:

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

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

أنشطة البرنامج و جلساته و الفنيات المستخدمة فيه:

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

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

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

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

الجلسات:

الجلسة الأولى: تعارف وتعاهد

الجلسة الثانية: التفكير الإيجابي / استراتيجية التحدث الذاتي

الجلسة الثالثة: استراتيجية المقارنة

الجلسة الرابعة: استراتيجية التخيل

الجلسة الخامسة: فنية اتخاذ القرار

الجلسة السادسة: النمذجة

الجلسة السابعة: تعريف التعليم الملطف وفلسفته

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

الجلسة التاسعة: يوم ترفيهي.

الجلسة العاشرة: فنيات تعديل السلوك (تحليل المهمة).

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

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

الجلسة الثالثة عشر: فنيات تعديل السلوك (الإطفاء).

الجلسة الرابعة عشر: التشكيل

الجلسة الخامسة عشر: توفير البدائل

الجلسة السادسة عشر: إنهاء البرنامج

التقويم:

### 1. تقويم الجلسات:

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

### 2. تقويم البرنامج:

- تقويم تنبئي بعد شهرين من نهاية تطبيق البرنامج .

### جدول (4.18): الإطار العام لجلسات البرنامج الإرشادي

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



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

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

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

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

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

## خامساً: الأساليب الإحصائية:

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

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

## سادساً: الاعتبارات الأخلاقية

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

## سابعاً: صعوبات الدراسة:

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

## ثامناً: كيف تم التغلب عليها:

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

## الفصل الخامس

### عرض النتائج وتفسيرها



## الفصل الخامس

### عرض النتائج وتفسيرها

#### مقدمة:

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

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

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

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

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

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

تبيين من خلال الجدول السابق ما يلي:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تبيين من خلال الجدول السابق مايلي:

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

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

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

وقد توافقت نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة التالية:

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

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

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

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

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

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

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

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



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

### فرضيات الدراسة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

كذلك فإن تواجد الأمهات مع بعضهن في جلسات جماعية أحدثت تغييراً في سلوكهن وفي علاقاتهن إلى الأفضل حيث أتاح لهن تبادل المشورة والخبرة وفرص للحوار والتفيس وتكوين

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي في التعليم الملتف لدى أمهات المجموعة التجريبية ( $P\text{-value} > 0.05$ ). وهذا يدل على استمرارية فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مهارة التعليم الملتف عند أمهات الأطفال الذين تعرضوا لصدمة. وهذا يدل على أن الاستفادة من البرنامج مستمرة ولم تكن نتيجة الصدفة وإنما نتيجة البرنامج الإرشادي و فاعلية جلساته في تطوير مهارة التعليم الملتف لدى الأمهات أفراد العينة. وهذا ناتج عن مناسبة البرنامج للأمهات ، وتنوع جلسات البرنامج الإرشادي، كما وأن الفنيات الواردة في جلسات البرنامج كان تطبق مع أمثله لكل مهارة ومن واقع حياة الأمهات داخل البيت، كما وأن التعليم الملتف أسلوب جديد أظهرت الأمهات الاهتمام بما ورد فيه من فنيات جديدة فهو يركز في جوهره على عملية التقويم أو التقدير الغير مشروط لذلك فهو يطلب من الأمهات بصفتهن القائمات بالرعاية للطفل أن يقدروا أطفالهم بصورة غير شرطية ، وإعطاء القيمة والقدرة وهذه المعاني تعزز من الكرامة الانسانية، وهذا ما يتمتع به أبناء شعبنا لأننا شعب نفقد أطفالنا بشكل مستمر في المواجهات العسكرية مع جنود الاحتلال الاسرائيلي، فما تم ذكره في جلسات البرنامج الإرشادي شجع الأمهات على أهمية الاهتمام بأطفالهن وتقديرهن لتنمية روح البطولة في داخلهم ، فأطفالنا الذين هم رجال المستقبل أحوج من يتم التعامل معهم بطريقة ملطفة تكسبهم حب الأمهات وحب الوطن من خلال التربية السليمة القائمة على الهدوء والأساليب التربوية الحديثة البعيدة عن العنف.

## تفسير عام لنتائج الدراسة:

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

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

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

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

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



## توصيات الدراسة:

يوصي الباحث بالنقاط التالية:

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

## المقترحات:

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

## المصادر والمراجع

## المصادر والمراجع

القرآن الكريم

### أولاً: المراجع العربية

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

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

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

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

أيوب، محمد. (2002م). قوة التفكير السلبي. تاريخ الإطلاع: 14 مارس 2016م، الموقع،:

[www. Aljalsa.com/view-article.php?aid=63&typ=710//](http://www.Aljalsa.com/view-article.php?aid=63&typ=710//)

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

بدير، كريمان (2006م). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم - رؤى نفسية تربوية معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

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

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

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

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

- دي بونو، إدوارد. (2001م). *قبعات التفكير الست* (ترجمة خليل الجيوسي). أبو ظبي: مكتبة المجتمع الثقافي. العمل الأصلي نشر في عام 1995م.
- ثابت، عبد العزيز. (1998م). *الخبرات الصادمة وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على الأطفال الفلسطينيين*. مقدم برنامج غزة للصحة النفسية، غزة.
- ثائر، غازي حسين. (2003م). *تنمية مهارات التفكير*. عمان: دار الفكر.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2005م). *التدريس والتعلم - الأسس النظرية والإستراتيجية الفاعلة*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جابر، عبد الحميد جابر. (1999م). *استراتيجيات التدريس والتعلم، معهد الدراسات التربوية*. (د.ط). القاهرة: جامعة القاهرة.
- جامعة القدس المفتوحة. (1992م). *التكيف ورعاية الصحة النفسية*. القدس: برنامج التعليم المفتوح.
- جامعة القدس المفتوحة. (2009م). *التدخل في حالات الأزمات والطوارئ، برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة*.
- جيسون، جون. (1990م). *كيف تفكر*. (د.ط). بيروت: دار العلم للملايين.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007م). *تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات*. ط3. عمان: دار الفكر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999م). *تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات*. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2004م). *الموهبة والتفوق والإبداع*. (د.ط). عمان: دار الفكر.
- جوديث، برايلزو. (2006م). *لا تطعن نفسك في ظهرك*. بيروت: شركة الحوار الثقافي.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1996م). *التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حجازي، هاني. (2004م). *الخبرات الصادمة وعلاقتها ببعض أعراض الاضطراب وبعض السمات الشخصية لدى أطفال شهداء انتفاضة الأقصى* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

- الحسن، هشام. (1995م). *تطور التفكير عند الطفل*. ط2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسنيين، عائدة. (2000م). *الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة .
- حسين، طه. (2014م). *الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق التكنولوجي*. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، أمال. (1991م). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الحمادي، حماد بن علي؛ والهجين، عادل عبد الفتاح؛ والمجحم ، عبد المحسن بن عبد العزيز؛ والجغيمان، فؤاد بن عبد الرحمن. (2009م). *برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري*. جامعة الملك بن فيصل.
- الحمادي، علي. (2003م). *اتجاهات الحكم والتقدير*. عن الشبكة العالمية للمعلومات الانترنت. تاريخ الاطلاع: 17 مارس، 2016م، الموقع: [www.abayan/book/2002/issue243/arabiclib/3.html](http://www.abayan/book/2002/issue243/arabiclib/3.html).
- الأحمد، نضال بنت شعبان. (2001م). *مهارات التفكير العليا لدى معلمات العلوم وعلاقتها بمستويات التفكير العليا - دراسة تجريبية*. مركز الدراسات الجامعية للبنات، الرياض: جامعة الملك فيصل.
- الحواجري، أحمد محمد. (2003م). *مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار الصدمة النفسية لدى طلبة التعليم الأساسي في محافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخطيب. محمد جواد. (2009م). *سيكولوجية الطفولة*. (د.ط.). غزة: جامعة الأزهر.
- خفاجة، مي السيد عبد الشافي. (2011م). *فاعلية برنامج قائم على فنيات التعليم الملطف لخفض حدة فرط النشاط وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى اطفال المدرسة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طنطا، طنطا.
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون. (1996م). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. أبو ظبي: دار العلم للنشر والتوزيع.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- زهران، حامد عبد السلام. (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*، القاهرة: عالم الكتب.
- زيادة، خالد السيد محمد. (2011م). المشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الأنماط الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 21(70)، 147-201.
- سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم. (2006م). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 5(4)، 115-127.
- سعفان، محمد أحمد. (2005م). *العملية الإرشادية: التشخيص، الطرق العلاجية الإرشادية، البرامج الإرشادية، إدارة الجلسات والتواصل*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سعفان، محمد. (2005م). *دراسات في علم النفس والصحة النفسية*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سلامة، عبد العزيز إبراهيم. (2000م). *تعليم التفكير*. مجلة المعرفة.
- سلامة، عبد العزيز إبراهيم. (2002م). التفكير: مهارات واستراتيجيات تدريسه. *مجلة المعرفة*، 83(83)، 62-63.
- السلطاني، عظيمة عباس. (2010م). تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة. *مجلة علوم التربية الرياضية*، 3(3)، 93-137.
- سمور، عايش محمد. (2006م). *الأمراض النفسية أسباب وتشخيص وعلاج*، غزة: دار المقداد.
- سوهاد، فيلد. (2014م). *التفكير الإيجابي الرائع*، (ترجمة فارس المصري)، الرياض: مكتبة جرير.
- العمل الأصلي نشر سنة 2012م.
- الشرافي، مازن إبراهيم. (2012م). *أساليب مواجهة الخبرة الصادمة لدى معلمي وكالة الغوث بغزة وعلاقتها بجودة الحياة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.
- شطناوي، عبد الكريم محمد. (1990م). *طرق تعليم التفكير للأطفال*. ط2. عمان: دار الصفاء.
- شعت، ناضل. (2005م). *تأثير الصدمة النفسية في تطور كرب ما بعد الصدمة والحزن بين الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس بالتعاون مع كلية الصحة العامة، القدس.
- شواهين، خير. (2002م). *تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم*. إريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- صالح، أحمد زكي. (1972م). *علم النفس التربوي*. ط 14. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

القدمي، ناصر، والحو، غسان. (2001م). اضطراب الضغوط التالية للصدمة والتعايش معها لدى ابناء وامهات شهداء انتفاضة الأقصى في محافظة نابلس وطول كرم وقليلية. مجلة رسالة الخليج، (89).

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

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

لافي، سعيد عبد الله. (2006م). القراءة وتنمية التفكير. ط1. القاهرة: جامعة قناه.

المحارب، ناصر بن إبراهيم المحارب. (2000م). الضغوط النفسية - المصادر والتحديات. الرياض: توزيع مؤسسة الجريسي.

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

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

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

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

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

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

وكالة معاً الإخبارية. (20 نوفمبر، 2014). تاريخ الإطلاع: 20 ابريل 2016:

<http://www.maanneews.net/Content.aspx?id=741314>

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

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

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM)*. Washington, DC: American psychiatric association.
- athletic status , gender , and acadmic class. Proquest – Dissertation Abstracts. No. AAC9963589.
- Backe , John. D. ( 2001). *Size and competition: The danger of negative thinking*. ERIC , No . EJ193845.
- Baker, A. M. (1990). The psychological impact of the Intifada on Palestinian children in the occupied West Bank and Gaza: An exploratory study. *American journal of Orthopsychiatry*, 60(4), 496.
- Barell, J. (1991). Creating our own pathways: teaching students to think and become self-directed. *Handbook of gifted education*, 256-270.
- Barrera, F. J., & Teodoro, G. M. (1990). Flash bonding or cold fusion? A case analysis of gentle teaching. *Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*, 199-214.
- Belcuing, M.P. (1992). Effects of Prior Expectancy &Performance Outcomes on Attributions to stable Factors in High Performance Competitive Athletics SA. Sport. *Physical education &Research*, 14(2). 1-8.
- Brofee, K. L. N. (1990). *Principal LED staff development for thinking skill growth in students and teachers*. publisher not identified.
- Clark, B. (1992). *Growing up giftedness (4th ed)*. New York: Macmillan publishing company.
- Conoley, C. W., & Conoley, J. C. (2009). *Positive psychology and family therapy: Creative techniques and practical tools for guiding change and enhancing growth*. John Wiley & Sons.
- Cullen, C., & Mappin, R. (1998). An examination of the effects of gentle teaching on people with complex learning disabilities and challenging behaviour. *British journal of clinical psychology*, 37(2), 199-211.

- Donohue, J. (1994). *An assessment of children's stress and a positive perspectives program with elementary school children*. University of Ottawa (Canada).
- Edmeads, J (2004). The Power Of Negative Thinking Related With Some Factors, *Journal Articles* , No. 00178748.
- Gerk, B., Obiala, R., & Simmons, A. (1997). Improving Elementary Student Behavior through the Use of Positive Reinforcement and Discipline Strategies.
- Ghannam, R. T., & Thabet, A. (2014). Effect of Trauma Due to War on Dissociative Symptoms and Resilience among Palestinian Adolescents in the Gaza Strip. *The Chief Editor: Walid Sarhan The Assistant Editor: Ali Alqam*, 25(2), 107-114.
- Haveren , V. R (2004). Levels career decidedness and negative career thinking by
- Hu, S., Bostow, T. R., Lipman, D. A., Bell, S. K., & Klein, S. (1992). Positive thinking reduces heart rate and fear responses to speech-phobic imagery. *Perceptual and motor skills*, 75(3 suppl), 1067-1073.
- Isa,Khaleel& Pfeffer, Lauriane.(2014).The Plight of Imagination Imageless Palestine, *Journal of Palestinian Refugee Studies*, 4(5), 20-34.
- Jensen, A. (1980). *Bias in mental testing*. New York: The Free
- Johnson, Ferry. (2002). Negative Thinking the Opposite of Positive Thinking: Which are you More Likely to Identify With?. *Leading Facts*, mc, 12 (14).
- Jones ,L. J, Singh ,N. N. & Kendall, K.A. (1991 b). Comparative effects of gentle teaching and visual screening on self —injurious behaviors.*Journal of Mental Deficiency Research* ,35,37-47.
- Jones, J. L., Singh, N. N., & Kendall, K. A. (1990). Effects of gentle teaching and alternative treatments on self-injury. *Current Perspectives on the Use of Aversive and Non-aversive Interventions with Developmentally Disabled Persons*, 215-230.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 168-177.
- Kohl, R. W. (1995). *The effects of gentle teaching procedures applied to persons with severe or profound mental retardation with attention-seeking and avoidant behaviors*. Lincoln, The University of Nebraska.

- Kolltveit, S., Lange-Nielsen, I. I., Thabet, A. A. M., Dyregrov, A., Pallesen, S., Johnsen, T. B., & Laberg, J. C. (2012). Risk factors for PTSD, anxiety, and depression among adolescents in Gaza. *Journal of traumatic stress*, 25(2), 164-170.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B.S., & Masia, B. B. (1981). *Taxonomy of educational objectives - Handbook II: Affective domain (12th ed.)*. New York: Longman.
- Kurd, Alaaeddin Said. (2012). *The Effect of family and social support on posttraumatic stress Disorder among secondary schoolstudents in Gaza strip* (unpublished master Thesis). AlQuds university,Jerusalem, Palestine.
- Lee, Jeonghwa ,Indiana. (1999). The Effects of five - year old preschoolers use of private speech on performance and attention for two kinds of problems - solving tasks. *Humanities and Social sciences.*, 60(6- A).Dec.PP.1899.
- Lehr,S. & Lehr,R. (1990). *Why is my child hurting? Positive approaches to dealing with difficult behaviors: A monograph for parents of children with disabilities*. Federation for children with special needs. Boston, Mass, Syracuse University: Center on Human Policy.
- Lonigan, C. J., Shannon, M. P., Finch, A. J., Daugherty, T. K., & Taylor, C. M. (1991). Children's reactions to a natural disaster: Symptom severity and degree of exposure. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 13(3), 135-154.
- Love, S. R. (1988). *Gentle teaching: A non-aversive approach to helping persons with mental retardation*: By John J. McGee, Ph. D., Frank J. Menolascino, MD, Daniel C. Hobbs, MA, and Paul E. Menousek, Ph. D. New York: Human Sciences Press, 1987, 204 pp.
- MccGee j.j. (1995a).Bonding as the goal of teaching. *Mental Handicap in New Zealand*, 9(4), 5-1.
- McGee, J. J. (1992). Gentle teaching's assumptions and paradigm. *Journal of applied behavior analysis*, 25(4), 869-872.
- McGee, J. J. (1998). *Mending broken hearts*. Abbotsford. BC: Hames Societ.
- McGee, J. J., & Gonzalez, L. (1990). Gentle teaching and the practice of human interdependence: A preliminary group study of 15 persons with severe behavioral disorders and their caregivers. *Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*, 237-254.

- McGee, J. J., & Menolascino, F. J. (1992). Gentle Teaching: its assumptions, methodology and application. *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*, 183-200.
- McGee, J. J., Menolascino, F.J. (1991). *Beyond gentle teaching: A non-aversive approach to helping those in need*, New York. Plenum.
- McGee, J.J. (1985a): Bonding as the goal of teaching. *Mental Handicap in New Zealand*, 9(4), 5-10.
- McGee, J.J. (1985b): Examples of the use gentle teaching. *Mental handicap in New Zealand*, 9(4), 11 -20.
- McGee, J.J. (1985c). Gentle teaching. *Mental handicap in New Zealand*, 9(3), 13-24.
- McGee, J.J. (1985d). The at-risk nature of mental retardation for severe behavioural disorders. *Mental handicap in New Zealand*, 9,PP. 4-12.
- McGee, J.J. (1999). *Mentoring a spirit of gentleness, gentle teaching*. New mentor: htm.
- McGee, J.J. (2001). *Feeling at home is where the heart must be home making for children and adults with broken hearts*. Abbotsford, BC: Hames Society.
- McGee, J.J. (interviewee, 1985e). Mental handicap interviews professor John McGee, *Mental handicap in New Zealand*, Vol. 9, P. 24-26.
- McGee-Snyder, M. M. D. B. (2001). *A case study in the use of gentle teaching: A prelude to career preparation*(Unpublished Doctoral Distortion) University of Nebraska, Lincoln.
- Moore, W. E., McCann, J. (1985). *Creative and critical thinking (2nd ed.)*. Boston. MA: Houghton Miffling Company.
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 13(7), 681-699.
- Oliver, M.C.,(1995). Autism research review. *international American Journal on Mental Retardation*, 9 (1), 315-355.
- Paul, R. W. (1984). Critical Thinking: Fundamental to Education for a Free Society. *Educational leadership*, 42(1), 4-14.

- Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). *Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors*. WW Norton & Co.
- Piachaud, J. (1995). A workshop on Gentle Teaching. *PSYCHIATRIC BULLETIN-ROYAL COLLEGE OF PSYCHIATRISTS*, 19, 318-318.
- Qouta, S. R. I. (2000). *Trauma, violence, and mental health: the Palestinian experience*. SRI Qouta.
- Qouta, S., Punamäki, R. L., & El Sarraj, E. (2003). Prevalence and determinants of PTSD among Palestinian children exposed to military violence. *European child & adolescent psychiatry*, 12(6), 265-272.
- Qouta, S., Punamäki, R. L., & El Sarraj, E. (2008). Child development and family mental health in war and military violence: The Palestinian experience. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 310-321.
- Richards, C. A., & Sanderson, J. A. (1999). The role of imagination in facilitating deductive reasoning in 2-, 3-and 4-year-olds. *Cognition*, 72(2), B1-B9.
- Ryle, G. (1979). *On Thinking*. Totown NJ: Rowan & Littelfield.
- Salah, Noureddeen. (2008). *The relationship between Trauma, Resiliency and conduct Disorder ,Neuroticism among Palestinian children in Gaza strip*(Unpublished master thesis). Islamic university, Palestine.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 26-30.
- Schiraldi, G. (2009). *The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery, and growth*. McGraw Hill Professional.
- Stallard, P. (2002). *Think good-feel good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people*. John Wiley & Sons.
- Steiger, A., & Benkert, O. (1989). Examination and treatment of sleep-related painful erections—a case report. *Archives of sexual behavior*, 18(3), 263-267.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.



- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking Pr.
- Stevens, J. (1995). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Terr, Lenore, C.(1991). Childhood Traumas. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10-19.
- Thabet, A. (1996). *Notes in General Psychiatry* (1st ed). Gaza, pp. 73-78.
- Thabet, A. A., Abed, Y., & Vostanis, P. (2001). Effect of trauma on the mental health of Palestinian children and mothers in the Gaza Strip.
- Thabet, lamia.(2005). *Emotional problem in orphanage children in Gaza strip*(Unpublished master thesis). Al Quds university, Jerusalem, Palestine.
- Udall, A. J., & Daniels, J. E. (1991). *Creating the Thoughtful Classroom: Strategies To Promote Student Thinking. Grades 3-12*. Zephyr Press, 3316 N. Chapel Ave., PO Box 13488-F, Tucson, AZ 85732-3448.
- Vakil, S., Welton, E. N., & Ford, B. A. (2010). Citizenship and self-determination for individuals with cognitive disabilities: The interdependence of social studies and special education. *Action in Teacher Education*, 32(2), 4-11.
- Vocate, D, R. (1994). *Self-talk& inner speech understanding the uniquely human aspects of interpersonal communication* chapter(2), Hillsdale N. J. US: Erlbaum Association.
- Wooward ,C. W. (1992). *The Non - aversive Positive Treatment of Severely And profoundly Retarded Clients With Serious Behavioural problems Gentle Teaching* (Unpublished Doctoral dissortion).University Of south Carolina.
- Yale, M. (2000). *A heuristic study of spirituality's meaning in health and wellness*. Texas A&M University-Commerce, USA.
- Ykema, F. (2000). *The Rock and Water Course: Teaching Boys Self Control, Self Respect and Self Confidence*. New Castle Univ, Australia.

الملاحق

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين للبرنامج الإرشادي

ومقياس التفكير الإيجابي

ومقياس التعليم الملطف

م	اسم المحكم	مكان العمل
1	دكتور/ نبيل دخان	الجامعة الإسلامية
2	دكتور/ توفيق شبير	الجامعة الإسلامية
3	الأستاذ الدكتور/ محمد الحلو	الجامعة الإسلامية
4	دكتور/ يحيى النجار	جامعة الأقصى
5	دكتور/ أسامة حمدونة	جامعة الأزهر
6	دكتور/ نعمات علوان	جامعة الأقصى
7	دكتور/ خالد مونس	جامعة القدس المفتوحة
8	دكتور/ رامي نتيل	وزارة الشؤون الإجتماعية
9	دكتور/ هاني حجازي	كلية فلسطين التقنية

## ملحق رقم (2)

### البرنامج الإرشادي

### الجلسة الأولى

### تعارف وتعاهد

#### أهداف الجلسة:

- التعارف بين الباحث والأمهات المشاركات في تطبيق البرنامج.
- إعطاء المشاركات في البرنامج فكرة عن أهدافه ومحتواه.
- حث المشاركات وتعزيزهن لمعاونة الباحث واستمرار مشاركتهن لتحقيق أهداف البرنامج.
- الاتفاق بين الباحث والمشاركات على مواعيد الجلسات وحث أعضاء المجموعة على أهمية التعاون والتأكيد على ضرورة الانتظام بالجلسات لتحقيق الأهداف والفائدة المرجوة من البرنامج.
- الاتفاق على القوانين والقواعد التي سيتم إتباعها في الجلسات.

#### المدة الزمنية: 45 دقيقة.

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، الحوار، التنشيط، المجموعات.

#### الأدوات المستخدمة:

بوستر، برستل، أقلام، كرة من الصوف.

#### أنشطة الجلسة:

- يقوم الباحث بالترحيب بالأمهات ويقدم نفسه، حيث يتم التعارف من خلال تمرين الشبكة العنكبوتية، حيث يطلب من كل مشاركة أن تقوم بالتعريف عن نفسها وأفضل أكلة تحبها وتقوم بربط الخيط في يدها وتقوم برمي كرة الصوف لمشاركه أخرى تقوم بتحديدته على أن يستمر التعريف بهذه الطريقة، وبعدها تجلس كل مشاركته في مكانها.
- يقوم الباحث بشرح معنى كلمة البرنامج الإرشادي، وأهميته و مدى فائدته بالنسبة لهن، كما يوضح الباحث أسباب اختيارهن ضمن هذه المجموعة.
- يقوم الباحث بمناقشة الأمهات حول توقعاتهن من البرنامج مع التأكيد على أهمية التعاون وضرورة الانتظام بالبرنامج لتحقيق الأهداف والفائدة المرجوة منه.

- يتم الاتفاق على القوانين والقواعد التي سيتم اتباعها في الجلسات حيث يقوم بكتابتها على بوستر ويعلقها في غرفة التدريب وتتضمن القوانين والقواعد ما يلي:
- 1. ضرورة المشاركة الفعالة في المناقشة والأنشطة لكل عضو من أعضاء المجموعة.
- 2. الالتزام بأداب الحديث أثناء المناقشة وعدم المقاطعة أو التعليق.
- 3. التأكيد على سرية المعلومات.
- 4. أهمية التعبير عما يجول بأفئسهن بصراحة و وضوح.
- 5. تقبل الاختلافات واحترام الآراء.
- 6. تحديد موعد الجلسات وضرورة الالتزام بالحضور في المواعيد المتفق عليها.
- 7. التأكيد على أهمية الالتزام بالإجابة على الاستبانة التي تعطي لهن في نهاية الجلسة بكل صدق والتي تقيس مدى استفادة كل أم من الأمهات من البرنامج.

#### الواجب البيئي:

يطلب الباحث من المشاركات قراءة موضوعات أو موضوعات تتعلق بالتفكير الإيجابي استعداداً للجلسة القادمة.

#### تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة والإجابة على نموذج التقييم.
- يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الثانية

### التفكير الإيجابي/استراتيجية التحدث الذاتي

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على معنى التفكير الإيجابي.
- التعرف على استراتيجية التحدث الذاتي.
- إكساب المشاركات مهارة التحدث الذاتي.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، المحاضرة، الحوار، لعب الدور، العصف الذهني.

#### الأدوات المستخدمة:

ورق أبيض، أقلام، بوستر، ورق إرشادي.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بتعريف التفكير الإيجابي وأهميته في الحياة وخاصة في الفترة التي يتعرض فيها الشخص إلى مشكلات حيث انه أسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السلبيات، و يعني أن تحسن ظنك بذاتك، وأن تظن خيراً في الآخرين، وأن تتبنى الأسلوب الأمثل في الحياة.
- هو قدرتنا الفطرية للوصول إلى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر الغير مرغوب بها والتي ربما تعليقك من تحقيق الأفضل لنفسك.
- يرتبط التفكير الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة.
- إن ما نفكر فيه تفكيراً مركزاً في عقلنا الواعي ينغرس ويندمج في خبرتنا.
- يقوم الباحث بتعريف فنية الحديث الذاتي ويقوم بإعطاء أمثله عليها ( الملحق الأول ،ص 205).

- يقوم الباحث بعمل تمرين استرخاء وطرح الموقف التالي أثناء التمرين وهو (انخفض المعدل الدراسي لطفلك في هذا الفصل الدراسي ، كيف يمكن لك التفكير بإيجابية نحو مشكلته، وكيف يمكن استخدام فنية الحديث الذاتي للمساعدة في حل مشكلته).
- يقوم الباحث بمناقشة بعض الإجابات ويجب عن بعض الاستفسارات.
- يطلب الباحث من المشاركات تذكر مواقف صعبة أثناء الحرب وكيف تصرفن بإيجابية.
- يطلب الباحث من المشاركات حصر عدد من المشكلات لأبنائهن وكيفي يمكن لهن التفكير بإيجابية وكيف سيعمدن إلى استخدام فنية الحديث الذاتي لحل هذه المشكلات.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويقوم بالإجابة عن أي استفسار.

### الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على المشكلات التي تواجهن في الفترة القادمة.
- **تقييم الجلسة:** يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة.
- يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الثالثة استراتيجية المقارنة

### أهداف الجلسة:

- التعرف على استراتيجية المقارنة كأحد استراتيجيات التفكير الإيجابي.
- إكساب المشاركات مهارة استخدام المقارنة.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

### الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، المحاضرة، النقاش، المجموعات.

### الأدوات المستخدمة:

ورق أبيض، أقلام، بوستر، ورق إرشادي.

### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بالحديث عن استراتيجية المقارنة وهي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف، أو أنها تلك المهارة التي تبحث عن الطريق التي تكون فيها الأشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة أخرى.
- إن هذه المهارة تتضمن البحث في أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر من أجل تحقيق أغراض معينة.
- وتتضمن هذه المهارة دائماً تحليل الخصائص المتطابقة والخصائص غير المتطابقة ومن ثم الوصول إلى هدف عن طريق هذا التحليل.
- كما أنها تساعد في الوصول إلى فهم أعمق للأشياء التي نقارن فيما بينها من أجل اتخاذ قرارات مدروسة أو توضيح أي غموض.
- وكذلك تدخل مهارة (المقارنة) في مهام تفكيرية أكثر تعقيداً مثل التصنيف. والتعريف والتحليل بالقياس... وغيرها.

### متطلبات مهارة المقارنة:

تحتاج مهارة المقارنة إلى مهارة الملاحظة والانتباه والقدرة على التركيز على التفاصيل والدقة في المشاهدات. والتركيز على الجوانب المتشابهة والمختلفة للشيء.



## خطوات مهارة المقارنة:

### تتمثل الخطوات الرئيسية لمهارة المقارنة في الآتي:

- فحص أو اختبار الخصائص أو الصفات ذات الصلة بشيئين أو فكرتين أو مفهومين أو مشكلتين أو موضوعين.
- عمل قائمة بالاختلافات أو الفروق بين موضوعات مطروحة للدراسة.
- عمل قائمة أخرى بأوجه الشبه بين هذه الموضوعات.
- العمل على تلخيص أوجه الشبه ونقاط الاختلاف السابقة.

### أنواع مهارة المقارنة:

- **مقارنة مفتوحة:** تصاغ الأسئلة بصورة يتشعب فيها التفكير.
- **مقارنة مغلقة:** تصاغ الأسئلة بصورة يتركز فيها التفكير على جوانب محددة.
- يطلب الباحث من بعض الأمهات الذين تعرض أبنائهن للغياب عن المدرسة نتيجة لمرض ويطلب من مشاركتين عمل مقارنة كيف تصرفت الأم حيال مشكلتها.
- يقوم الباحث بمناقشة الأفكار التي تناولتها الأمهات ويعمل على انشاء حوار من خلاله يؤكد على أهمية عمل مقارنات إيجابية من أجل التشجيع على حل المشكلات ، بمعنى أن يتم عمل مقارنة بين ابنها وطالب آخر قد تعرض للغياب عن المدرسة لكنه قد زاد من عدد ساعات دراسته، أو حصل على درس خصوصي لتعويض ذلك، أو استغل جلوسه في البيت لمتابعة قراءته، وبين طالب تغيب عن المدرسة وترك اهتمامه بالمدرسة بحجة مرضه وعدم قدرته على الذهاب للمدرسة وعدم قدرته على تلقي الدراسة أثناء اصابته بالمرض.
- يؤكد الباحث على أهمية عمل مقارنات تستهدف الاختلافات الإيجابية بعيداً عن المقارنات السلبية التي تسبب التأخر والتراجع.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة مؤكداً على أهمية أن تقوم الأمهات بعمل مقارنات تستهدف الجوانب الإيجابية وذلك لتنمية الروح الإيجابية في تفكيرها في التعامل مع مشكلات أبنائها.

### الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

### تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة والإجابة عن أسئلة التقييم و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الرابعة

### استراتيجية التخيل

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على استراتيجية التخيل.
- إكساب الامهات مهارات التخيل.

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، المحاضرة، النقاش، الاسترخاء.

الأدوات المستخدمة: ورق أبيض، أقلام، بوستر، لاب توب وموسيقي.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بمراجعة الواجب البيتي وعمل تلخيص للفنيات السابقة (المتعلقة بالتفكير الإيجابي).
- يقوم الباحث بتعليم الأمهات طريقة الاسترخاء وذلك لتطبيقها أثناء استراتيجية التخيل.
- يقوم الباحث بشرح معني التخيل. (الملحق الثاني ، ص 208).
- يطلب الباحث من المشاركات الجلوس بوضعية مريحة تمكنهن من الاسترخاء وعمل تمرين التخيل.
- يقوم الباحث بعمل تمرين استرخاء للمشاركات.
- يقوم الباحث بعمل تمرين التخيل مستنداً إلى القواعد المذكورة في الملحق الثاني حيث يقوم بعرض مشكلة لأحد الأبناء (وهي معاناته من الخوف والقلق قبل الامتحان، ويطلب من المشاركات باستخدام استراتيجية التخيل ان يقمن بوضع تصور وحلول لمشكلة أبنائهن).
- يطلب الباحث من الأمهات العودة إلى جو الغرفة بعد الانتهاء من تمرين التخيل.
- يناقش الباحث الامهات في الحلول التي قامت الامهات بوضعها أثناء تمرين التخيل.
- يطلب الباحث من الأمهات استخدام هذه الاستراتيجية في حل بعض المشكلات التي تواجه أبنائهن والتي تحتاج إلى تفكير وتأمل.

### الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على المشكلات التي تواجه أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

### تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة والإجابة عن اسئلة التقييم و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الخامسة

### اتخاذ القرار

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على استراتيجية اتخاذ القرار.
- إكساب المشاركات فنيات اتخاذ القرار.

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، النقاش، العصف الذهني، المجموعات.

#### الأدوات المستخدمة:

الألوان، السبورة، فلوماستر، ورق بروسنتل.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بالتعريف بصنع القرار أهميته وخطواته (الملحق الثالث ، ص212).
- يقوم الباحث بطرح مشكلة (ابنك اصبح مستواه متدني دراسيا وأصبح أكثر انطوائية، كيف يمكن لك استخدام استراتيجية صنع القرار لحل مشكلته).
- يقوم الباحث بتقسيم الحضور إلى ثلاث مجموعات ويطلب من الأمهات إتباع خطوات صنع القرار لحل المشكلة.
- يقوم الباحث بمناقشة ومحاورة الأمهات حول الموقف وطريقة التعامل معه.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجب عن استفسارات المشاركات.

**الواجب البيتي:** يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

**تقييم الجلسة:** يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة السادسة

### النمذجة

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على استراتيجيات النمذجة.
- إكساب المشاركين في البرنامج مهارة النمذجة.

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، النقاش، العصف الذهني، المجموعات.

#### الأدوات المستخدمة:

الألوان، السبورة، فلوماستر، ورق بروسنل.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الإلتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات ويطلب الباحث من المشاركات اختيار نموذج من الشخصيات سواء كانت اجتماعية أو سياسية أو دينية بحيث تقوم كل مشاركة بكتابة الأشياء التي تتمنى أن تتصف بها.
- ينتظر الباحث 10 دقائق حين انتهاء المشاركات من الإجابة.
- يقوم الباحث بمناقشة المشاركات ويوضح لهن أهمية المثال السابق في التربية.
- يطلب الباحث من المشاركات وضع عنوان للجلسة من خلال المثال السابق.
- يقوم الباحث بشرح معني النمذجة وأنواعها ومزايا التعلم بالنمذجة والتطبيقات التربوية للنمذجة (الملحق الرابع ، ص214).

#### الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

**تقييم الجلسة:** يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة و يؤكد الباحث على أهمية الإلتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة السابعة

### تعريف التعليم الملطف وفلسفته

#### أهداف الجلسة:

- تعريف التعليم الملطف.
- التعرف على فلسفة التعليم الملطف.
- التعرف على موقف القائم بالرعاية للطفل واستبعاد العقاب كأساس للتعليم الملطف.
- التعرف على أسس التعليم الملطف التي تستند إلى تبني القيم التسلطية ومقاومتها.
- معرفة النظرة التفاعلية للسلوك كأحد أسس التعليم الملطف.
- التعرف على أسس التعليم الملطف وهي أن التكنولوجيا وسيلة وليس غاية.

#### المدة الزمنية: 60 دقيقة

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، العصف الذهني، التنشيط، المجموعات.

#### الأدوات المستخدمة:

السيبورة، بوستر برسنتل، أقلام.

#### أنشطة الجلسة:

- يقوم الباحث بالترحيب بالمشاركات، وشكرهن على الإلتزام والحضور.
- يقوم الباحث بعمل تغذية راجعة حول أهم النقاط التي تم عرضها في الجلسة السابقة .

يقوم الباحث بسؤال المشاركات سؤال رئيس: ما هو تعريفكم للتعليم الملطف وذلك من خلال تقسيم المشاركات إلى ثلاث مجموعات ويتم تعيين قائد لكل مجموعة، حيث تعطي المجموعة مدة 10 دقائق للإجابة على السؤال من خلال المشاورة فيما بينهم.

- يقوم الباحث بشرح معني التعليم الملطف. (الملحق الخامس ، ص216).
- يقوم الباحث بعرض فيديو لمدة خمسة دقائق لموقفين أحدهما يستخدم فيه الأب العقاب والتهديد والوعيد كأسلوب لتغيير السلوكيات غير المرغوب فيها، وآخر يقوم فيه الأب باستخدام مبادئ التعليم الملطف لتغيير السلوكيات الغير مرغوب فيها.
- يطلب الباحث من المشاركات عمل مقارنه بين الأسلوبين السابقين.

- يقوم الباحث بشرح أساسيات التعليم الملطف (الملحق الخامس، ص216).
- يقوم الباحث في نهاية الجلسة بعمل ملخص لتعريف التعليم الملطف وأساسه ويتم تعليق البوستر على السبورة.
- يجيب الباحث عن استفسارات المشاركين.

#### **الواجب البيتي:**

يطلب الباحث من المشاركين حصر المشكلات التي يقوم أطفالهن بممارستها وكيف يمكن تطبيق أسس التعليم الملطف.

#### **تقييم الجلسة:**

يطلب الباحث من المشاركين عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة و يؤكد الباحث على أهمية الإلتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الثامنة

### فنيات تعديل السلوك

فنية (التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة)

فنية (المقاطعة/التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة)

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية (التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة).
- إكساب المشاركات فنية (التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة).
- التعرف على فنية: المقاطعة/التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة.
- إكساب المشاركات فنية (المقاطعة / التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة).

المدة الزمنية: 60 دقيقة

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار، العصف الذهني، التنشيط، المجموعات، لعب الدور.

#### الأدوات المستخدمة:

سبورة، أقلام، بوستر.

#### أنشطة الجلسة:

- يقوم الباحث بعمل تغذية راجعه لما تم تناوله في الجلسة السابقة ومراجعة التعليم اللطيف وأسسها من خلال البوستر المعلق على السبورة.
- يقوم الباحث بتعريف الأمهات بالهدف من فنية (التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة) كأحدى فنيات التعليم اللطيف وكيفية استخدامها، حيث الهدف من هذا الأسلوب توجيه الطفل للقيام بنشاطات أو استجابات بديلة (فعل كذا مكان ذلك) حيث عندما يتم وقف الاستجابات الخاطئة التي كانت تصدر من الطفل بغرض لفت الانتباه مثلاً لم تعد مجديه، ولذلك يتم استبدالها بالسلوكيات الإيجابية ومن ثم تحدث عملية المكافأة.
- لذا يعد التدخل في إيقاف السلوك المضطرب وتوجيه الطفل لنشاط بديل أو جديد حيث دعم استمراره في هذا النشاط من خلال مشاركته والتعاون معه والانتقال من نشاط إلى نشاط آخر حتى تتلاشى الاستجابات المرضية، لذا فشكل الطفل ليوجه السلوكيات السلبية



إلى سلوكيات إيجابية، ويوجد طرق كثيرة للمكافأة إما المكافأة المادية كالفلوس، الحلوى، البسكوت، الشكولاتة) أو المكافأة المعنوية مثل (كلمات الثناء والشكر مثل ممتاز برفو شاطر متفوق أو التصفيق) وأيضاً ممكن الاتفاق بين القائم على رعاية الطفل والطفل نفسه بان نعمل تعاقد بانه كلما فعل سلوك مرغوب سوف يتم مكافأته فوراً بدلاً من السلوكيات المرغوبة. (الملحق السادس، كأمثلة عن التجاهل، وأمثلة عن إعادة التوجيه وأمثلة عن المكافأة، ص 219).

- يطلب الباحث من بعض المشاركات ذكر موقف سلبي لأطفالهن، وكيف ستستخدم مهارة (التجاهل - إعادة التوجيه - المكافأة) ويناقشن في ذلك.
- يقوم الباحث بشرح مهارة المقاطعة ويوضح أهمية استخدامها في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها من الطفل والهدف منها عند ظهور سلوكيات التحطيم والتمزيق والتهديد والحركة الزائدة وإيقاع الأذى بالآخرين بحيث لا نترك الطفل وننظر إليه ولكن يتم تعديل السلوكيات باستخدام أسلوب المقاطعة وليس معناها استخدام العقاب كالمعتاد وإنما فعل الطفل حركة فيعاقب بأن يحرم من ممارسة الألعاب لمدة عشرة دقائق فقط وكذلك لتجنب السلوكيات غير المرغوبة.
- يقوم الباحث بتوضيح أهمية استخدام فنية التجاهل في خفض السلوكيات غير المرغوبة من الطفل والهدف منها خلق روح الترابط والاعتماد المتبادل بين القائم بالرعاية والطفل وذلك بتجنب بعض الأفعال الصادرة من الطفل مثل زيادة الحركة والاندفاعية وإيذاء الذات والآخرين وتوجيه الطفل إلى السلوك المرغوب، فإذا فعله يتم تدعيمه.
- يطلب الباحث من أحد المشاركات تمثيل دور طفل يقوم بأعمال عنف كالصوت العالي أو تكسير الزجاج أو إيقاع ضرر بالآخرين، ويطلب من المشاركات القيام بدور الأم ويطلب منهن استخدام فنية المقاطعة التجاهل إعادة التوجيه المكافأة.
- يطلب الباحث من المشاركات وضع تصور لطريقة التعامل مع أبنائهن لو تعرض للموقف الذي تم تمثيله .
- يقوم الباحث بمناقشة المشاركات وفقاً للموقف السابق.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجب عن تساؤلات المشاركات.

### الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات حصر المشكلات التي يقوم أطفالهن بممارستها وكيف يمكن تطبيق فنية (التجاهل - إعادة التوجيه - المكافاة)، وفنية (المقاطعة/التجاهل - إعادة التوجيه - المكافاة).

### تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة: التاسعة

### يوم ترفيهي

#### أهداف الجلسة:

- عمل فاصل بين جلسات البرنامج لزيادة دافعية المشاركات.
- التأكيد على أهمية الدور الترفيهي في جميع نشاطات الحياة.

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

المجموعات ، التنشيط.

#### الأدوات المستخدمة:

ورق مكتب، إحبال غسيل، ملاقط غسيل، كراسي، هدايا.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الحضور والالتزام ويؤكد على أهمية الالتزام في الجلسات القادمة، ويؤكد على عمل يوم ترفيهي آخر في نهاية الجلسات إن كان هناك التزام في باقي الجلسات.
- **(لعبة حبل الغسيل):** يطلب الباحث من مشاركتين التبرع لعمل نشاط ترفيهي (يقوم الباحث بعمل حبل للغسيل ويطلب من إحدى المشاركات رفع ملاقط الغسيل من خلال الفم ونقله إلى حبل آخر، ويطلب من المشاركه الأخرى كذلك والفائز هو من ينتهي من نقل الملاقط أولاً.
- يقوم الباحث بإعطاء هدية للفائزة.
- **(لعبة الأسماء):** وهي أن تقوم كل مشتركه بذكر اسم ينتهي به الحرف الأخير من الإسم الذي يسبقه فمثلاً، تقول المشتركة الأولى أحمد فنقوم المشتركة الثانية باختيار اسم يبدأ بحرف الدال (دلال) وهكذا، وآخر شخص يبقي في اللعبة ويستطيع أن يجيب على جميع الأسماء له هدية.
- لعبة البلالين وهي لعبة خاصة بأطفال الأمهات المشاركات، حيث يطلب من جميع الأطفال وفي نفس الوقت نفخ البلالين، والطفل الذي يفقع بلونه أولاً يكون هو الفائز.
- يقوم الباحث بإعطاء المتسابق الفائز هديته.

- المسابقة المنوعة وفيه تجلس الأمهات أمام الباحث ع الكراسي ويقوم الباحث بتوجيه أسئلة ومن يستطيع الإجابة يرفع يده ويجيب على السؤال، وكل إجابة صحيحة لها جائزة.
- كذلك يقوم الباحث بتقسيم المشاركات إلى مجموعتين ويوجه لكل مجموعة لغز ويطلب من كل مجموعة التشاور فيما بينهم للإجابة على السؤال، وفي حالة الإجابة الصحيحة يأخذ الفريق الفائز الهدية.
- يقدم الباحث للمشاركات شنطة ألعاب مكونة كل شنطة من 3 ألعاب مختلفة بحيث يتم توزيع الشنط من خلال عمل قرعة تختار فيها كل مشاركة رقم بحيث تكون الشنط مرتبة حسب الأرقام الموجودة في الأوراق.
- في نهاية اليوم يشكر الباحث المشاركات على الحضور ويؤكد على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة والتأكيد على وجود رحلة إلى شاطئ البحر في نهاية البرنامج.

## الجلسة العاشرة

### فنيات تعديل السلوك: (تحليل المهمة)

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية تحليل المهمة.
- إكساب المشاركات في البرنامج فنية تحليل المهمة.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، الحوار، العصف الذهني، المحاضرة، الأسئلة، لعب الدور.

#### الأدوات المستخدمة:

السيبورة، الأقلام، بوسترات.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يلتقي الباحث بالمشاركات ويبين لهن أهمية فنية تحليل المهمة كأحد فنيات التعليم اللطيف في خفض السلوكيات الغير مرغوبة بها لأطفالهن الذين تعرضوا لخبرات صادمة، ويبين لهن المقصود بتحليل المهمة وهي تقسيم المهمات والأنشطة المطلوبة إلى مجموعة من المهام أو الأنشطة المطولة إلى مجموعة من المهام أو الأنشطة البسيطة وذلك ضمن خطوات محددة، وسوف يقوم الباحث بتوزيع ورق إرشادي يوضح فيه كيفية استخدام فنية تحليل المهمة مع ذكر مثال توضيحي ضمن الخطوات المطلوب تنفيذها (الملحق السابع ، ص 223).
- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق فنية تحليل المهمة من خلال الموقف التالي (إذا طلبت من طفلك القيام بترتيب غرفة نومه وترتيب سريره، فكيف ستقومين باستخدام فنية تحليل المهمة في ذلك؟).
- يعطي الباحث مدة عشرة دقائق لتقوم كل مشاركته بالتفكير ووضع خطة للإجابة على الموقف السابق.
- يقوم الباحث باختيار بعض الإجابات ويناقش المشاركات في ذلك.

- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويجب عن استفسارات المشاركات.

#### **الواجب البيتي:**

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

#### **تقييم الجلسة:**

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الحادية عشر

### فنيات تعديل السلوك: (التعديل البيئي)

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية التعديل البيئي.
- إكساب المشاركات فنية التعديل البيئي.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، المحاضرة ، الحوار ، العصف الذهني.

#### الأدوات المستخدمة:

الورق، أقلام، ورق، إرشادي.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيئي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يوضح الباحث للمشاركات أهمية استخدام فنية التعديل البيئي أو تنظيم البيئة التعليمية الخاصة بالطفل المتعرض لصدمات ويوضح الباحث أن البيئة تؤثر في تشكيل السلوك، والسلوك الذي يؤثر في البيئة والشخص يؤثر على كليهما ويتأثر بكليهما. ومعني هذا أن التدعيم البيئي يساعد على تشكيل السلوك لكن السلوك لا يستجيب لأي تدعيم فهو يوجه البيئة إلى إظهار التدعيم الملائم، والسلوك نفسه يتوجه من خلال الشخصية للطفل في تكاملها: قيمها وحاجاتها في اللحظة ومعتقداتها وأهدافنا من الموقف، وسوف يقوم الباحث بتوزيع ورقة إرشادية لاستخدام فنية التعديل البيئي (الملحق الثامن، ص 225).
- يطلب الباحث من المشاركات وضع تصور للبيئة المناسبة التي يمكن لأطفالهن العيش فيها دون إظهار سلوكيات كإيذاء الذات أو العنف، ويطلب منهن أيضاً كيف يمكن استخدام البيئة المناسبة في تعديل هذه السلوكيات.

### الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

### تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة ويؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.



## الجلسة الثانية عشر

### فنيات تعديل السلوك: (ضبط المثير)

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية ضبط المثير.
- إكساب الأمهات فنية ضبط المثي.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

المناقشة، المحاضرة، العصف الذهني.

#### الأدوات المستخدمة:

أوراق، أقلام، ورق إرشادي، السبورة.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يوضح الباحث أهمية استخدام فنية ضبط المثير لتعديل السلوكيات السالبة الصادرة من الطفل، والمقصود بضبط المثير هنا إعادة ترتيب وتنظيم البيئة من قبل الأمهات لكي يقلل الطفل من السلوكيات الخاطئة الصادرة منه، ويقوم الباحث بتوزيع ورقة إرشادية توضح كيف يستخدم ضبط المثير (الملحق اتاسع ، ص 226).
- يقوم الباحث بذكر موقف (قام طفلك بمحاولة تحطيم عدد من أدوات المطبخ بعد أن قام أخيه بضربه، فكيف يمكن أن تهدئي طفلك في ظل استخدام فنية ضبط المثير).
- يقوم الباحث بمناقشة الإجابات مع المشاركات وتوجيه البعض إلى الطريقة الصحيحة في التعامل بناء على ما تم ذكره في فنية ضبط المثير.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة وعمل ملخص لفنية (ضبط المثير).

#### الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

#### تقييم الجلسة:

- يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة ويؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الثالثة عشر فنيات تعديل السلوك: (فنية الإطفاء)

### أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية الإطفاء.
  - إكساب المشاركات في البرنامج فنية الإطفاء.
- المدة الزمنية: 60 دقيقة

### الأساليب والفنيات المستخدمة:

- المناقشة، المحاضرة، الحوار، لعب الدور.

### الأدوات المستخدمة:

- السبورة، الأقلام، الورق.

### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للفنيات السابقة على وجه السرعة.
- يقوم الباحث بشرح وتوضيح أهمية فنية الإطفاء كأحد فنيات التعليم الملتف من خلال توضيح أن فنية الإطفاء هي حجب مدعم عند ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها لدى الأبناء الذي تعرضوا لخبرات صادمة، كالتجاهل عندما يلجأ الطفل إلى سلوك غير مرغوب فيه وهناك أشكال كثيرة من السلوكيات غير المرغوبة والعادات السيئة يمكن التوقف عنها إذا قامت الأم بتجاهلها وإذا تكررت يتم توجيه الطفل إلى السلوك المرغوب المراد عمله ثم يقوم بتدعيمه، لذا فالتعليم الملتف يستخدم أسلوب الإطفاء في تدعيم السلوك الإيجابي بالتعزيز المكافئ وتشجيع الطفل إلى التفاعل لجعله يعتمد على نفسه ويتم إعادة توجيهه إذا صدر منه سلوك غير مناسب (الملحق العاشر، ص 227).
- يقوم الباحث بمناقشة المشاركات حول الفنية ويجب عن استفساراتهن.
- يطلب الباحث من المشاركات استخدام فنية الإطفاء في الموقف التالي: (إذا قام طفلك بإظهار سلوك فوضوي أو صوت عال في البيت، فكيف ستقومين باستخدام فنية الإطفاء للتقليل من أثر هذا السلوك).
- يعطي الباحث المشاركات 10 دقائق للتفكير في الإجابة.
- يقوم الباحث بمناقشة المشاركات والإجابة عن استفساراتهن.

### الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

### تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الرابعة عشر

### فنيات تعديل السلوك: (التشكيل)

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية التشكيل.
- إكساب المشاركات فنية التشكيل.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

- المناقشة، المحاضرة، تمثيل الدور.

#### الأدوات المستخدمة:

- السبورة، ألوان، أقلام ، ورق ارشادي.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويقدم الشكر لهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي والفنيات المستخدمة في الجلسات السابقة.
- يقوم الباحث بتعريف المشاركات بفنية التشكيل كأحد فنيات التعليم الملطف ويشرح المقصد من مصطلح التشكيل حيث يرجع التعريف إلى عملية التعلم والاستجابة للتعلم المبدئي كما إنه يستخدم عندما نريد أن نعلم سلوكاً مركباً يصعب القفز إلى تعليمه مرة واحدة ، كتعلم السلوكيات الإيجابية أو المهذبة في التعامل مع الآخرين وتتطلب هذه الطريقة تقسيم السلوك المركب الذي نريد تعلمه إلى خطوات صغيرة وتدعم إنجاز الخطوات الصغيرة المؤدية إلى الهدف النهائي، ويقوم الباحث بعرض مثال لاستخدام فنية التشكيل ( الملحق الحادي عشر، ص 228).
- يقوم الباحث بالطلب من الأمهات بالإجابة على هذا الموقف (كيف يمكن أن تستخدم فنية التشكيل إذا قمتي بإكساب ابنك سلوك جديد مستخدمةً فنية الإطفاء والتشكيل).
- ينتظر الباحث فترة من الوقت حتى تنتهي الأمهات من الإجابة على السؤال.
- يقوم الباحث بمناقشة الأمهات حول الإجابات ويحاول أن يصحح بعض المفاهيم الخاطئة.
- يقوم الباحث بعمل ملخص للجلسة ويقوم بالإجابة عن استفسارات المشاركات.

#### الواجب البيتي:

يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

#### تقييم الجلسة:

يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة و يؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة الخامسة عشر

### فنيات تعديل السلوك: (توفير البدائل)

#### أهداف الجلسة:

- التعرف على فنية توفير البدائل.
- إكساب الأمهات فنية توفير البدائل.

المدة الزمنية: 60 دقيقة

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

- المناقشة، المحاضرة، الحوار، لعب الدور.

#### الأدوات المستخدمة:

- ورق أبيض، أقلام، بوستر، ورق إرشادي.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات ويشكرهن على الالتزام والحضور ويقوم بمراجعة الواجب البيتي.
- يقوم الباحث بمراجعة الفنيات السابقة التي تم شرحها بشكل سريع.
- يقوم الباحث بشرح فنية (توفير البدائل) ويوضح للأمهات أهمية استخدام هذه الفنية لتعديل السلوكيات السالبة والغير مرغوب فيها لأطفالهن الذين تعرضوا لخبرات صادمة، ويوضح أن هذه الفنية تعمل على زيادة مشاعر الحرية في كيفية اتخاذ القرار لدى الطفل، وذلك بأن القائم بالرعاية (الأم) تبدأ في إطفاء المساعدة التي كانت تقدمها للطفل من قبل وتستخدم بعض الأدوات البسيطة التي تنمي أنتباه الطفل بأقل التكلفة.
- يقوم الباحث بالحوار مع الأمهات من خلال الرد على التساؤلات الخاصة بفنية توفير البدائل كأحد فنيات التعليم الملطف.
- يقوم الباحث بإعطاء موقف للأمهات ويطلب منهن كيف سيتصرفن؟ (طفلك يقوم باللعب في البيت في حين أن اخوته يستعدوا للامتحانات، كيف يمكن استخدام فنية توفير البدائل حيال الموقف السابق).
- ينتظر الباحث مدة 10 دقائق لسماع إجابات الأمهات.
- يناقش الباحث مع الأمهات طريقة التصرف باستخدام فنية توفير البدائل.

#### الواجب البيتي:

- يطلب الباحث من المشاركات تطبيق الفنية على أبنائهن في البيت لمناقشتها في الجلسة القادمة.

**تقييم الجلسة:** يطلب الباحث من المشاركات عمل تقييم للجلسة من خلال مناقشة فوائد الجلسة وتعبئة الاستبانة ويؤكد الباحث على أهمية الالتزام بالجلسات القادمة.

## الجلسة السادسة عشر

### إنهاء البرنامج

#### أهداف الجلسة:

- تطبيق استمارة التقييم النهائي للبرنامج
- تقديم الشكر للأمهات المشاركات في البرنامج.
- توزيع الهدايا على المشاركات.
- التأكيد على أهمية المتابعة.

#### الأساليب والفنيات المستخدمة:

الحوار، النقاش، العصف الذهني.

#### الأدوات المستخدمة:

الألوان، الاستبيان، السبورة، الهدايا.

#### أنشطة الجلسة:

- يرحب الباحث بالمشاركات، ويشكرهن على الالتزام والحضور أثناء فترة تطبيق البرنامج، ومن ثم يطلب من كل مشاركة إبداء وجهة نظرها في البرنامج بمنتهي الصراحة للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، بالإضافة إلى تحديد الصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج.
- يتعرف الباحث على جوانب الاستفادة التي تحققت لكل مشارك من المشاركات.
- يقوم الباحث بتوزيع الاستبيان البعدي ويطلب من المشاركات الاجابة عليه (الإختبار البعدي).
- كما يقوم الباحث بتوزيع الاستبيان على المجموعة الضابطة.
- يقوم الباحث مع المشاركات بعمل حفل ختامي يشمل على ضيافة وبعض الهدايا للأطفال، يؤكد الباحث على أهمية الالتقاء خلال شهرين من أجل المتابعة.

## الملحق الأول

### التحدث مع الذات

- أنت اليوم حيث أوصلتك أفكارك، وستكون غداً حيث تأخذك أفكارك.
- أكثر من 80% من الذي نقوله لأنفسنا يكون سلبياً ويعمل ضد مصلحتنا - وبسبب ذلك القلق يتسبب في أكثر من 75% من الأمراض مثل ضغط الدم العام والقرحة والنوبات القلبية.

#### مصادر التحدث مع الذات:

##### 1. الوالدين:

- أنه في خلال الـ 18 سنة الأولى من عمرنا و على افتراض نشأتنا في عائلة إيجابية لحد معقول يكون قد قيل لنا أكثر من 148000 مرة كلمة لا أو لا تعمل ذلك، وعدد الرسائل الإيجابية فقط 400 مرة) فيتم برمجتنا سلبياً.
- عندما نبلغ السابعة من عمرنا يكون أكثر من 90% من قيمتنا قد تخزين في عقولنا، وعندما نبلغ سن 21 تكون جميع قيمنا قد اكتملت واستقرت في عقولنا.
- 2. المدرسة: برمجة سلبية من خلال قول مدرس لك ألا يمكنك فهم أي شيء أبداً؟
- 3. الأصدقاء: العمر من 8 - 15 سنة هي فترة الاقتداء بالآخرين ونقل السلوك.
- 4. الإعلام: قامت مغنية مشهورة بارتداء زي معين في نفس الأسبوع كانت 50 ألف فتاة ترتدي مثلها.
- 5. أنت نفسك: أن ما تضغطه في ذهنك سواء كان سلبياً أو إيجابياً ستجنيه في النهاية.

#### مستويات التحدث مع الذات:

##### 1. المستوي الأول (القاتل أو الإرهابي الداخلي):

- يجعلك فاقداً للأمل، ويشعرك بعدم الكفاءة، ويضع أمامك الحواجز.
- يبعث لك إشارات سلبية مثل (أنا خجول - أنا ضعيف - ذاكرتي ضعيفة جداً - أنا لا أستطيع - شكلي غير جذاب).
- تحدثك السلبي مع نفسك يرسل إشارات سلبية للعقل الباطني يرددها باستمرار على أن تصبح جزء من اعتقادك القوي، ثم يؤثر على تصرفاتك وأحاسيسك.

## 2. المستوي الثاني (كلمة لكن السلبية):

- مستوي يريد التغيير ويريد ايجابية ولكن يضيف كلمة أكن التي تمحو الإشارات الإيجابية التي سبقتها مثل (أريد الاستيقاظ مبكراً ولكن لا أحب ذلك - أريد إنقاص وزني ولكن لا أستطيع).

## 3. المستوي الثالث (التقبل الإيجابي):

- وهو مصدر القوة وعلامة الثقة بالنفس التقدير الشخصي السليم وهو أقوى مستوي للتقبل الإيجابي فرسالة مثل (أنا أستطيع أن أحقق أهدافي - أنا قوي - أنا إنسان ممتاز) الأنواع الثلاثة للتحدث مع الذات

## 1. الفكر ( للتحدث مع الذات):

- وهذا النوع للتحدث مع الذات ذو قوة شديدة ويؤدي لنتائج خطيرة فيمكن هذا النوع أن يؤدي للاكتئاب ويؤثر سلبياً على الصحة البدنية.
- فمثلاً إذا فكرت في شخص لا تحبه تذكرت أحد المواقف التي كان ذلك الشخص طرف فيها واستمعت لما تقوله لنفسك فلاحظ الإحساس الذي تشعر به.

## فرانك أو تلو يقول:

- (راقب أفكارك لأنها ستصبح أفعال)
  - (راقب أفعالك لأنها ستصبح عادات)
  - (راقب عاداتك لأنها ستصبح طباعك)
  - (راقب طباعك لأنها ستحدد مصيرك)
- ## 2. الحوار مع النفس (للتحدث مع الذات):

- مثل أن تدخل في جدال مع شخص وبعد أن يتركك الشخص يدور في ذهنك شريط الجدل مرة أخرى وتداول نفسك وتقوم بإعادة الحوار مع إضافة عبارات كنت تتمني أن تقولها وقت الجدل الأصلي وتظل على هذا المنوال.
- هذا النوع من التحدث مع الذات يولد أحاسيس سلبية قوية.

## 3. التعبير بصراحة والجهر بالقول (للحديث مع النفس):

- سواء بصوت مرتفع مع نفسك بكلام سيئ أو أفكار سلبية وتؤدي لتوليد طاقة سلبية ضخمة وأضرار صحية منها ضغط الدم. أو بحوار سلبي عن نفسك مع طرف آخر؛ الذي يؤدي لأضرار بالغة الخطورة وتوليد أحاسيس سلبية هدامة تقلل من أداء أدوارك في جميع مجالات الحياة.

- التحدث للذات بطريقة سلبية يبرمج العقل بإشارات سلبية تستقر وترسخ في العقل الباطن وتصبح عادات.
- يقول العالم الألماني جوته اثر الضرر التي ممكن أن تصيب الإنسان هو ظنه السيئ بنفسه.
- يقول آرنس هولمز في كتابه النظريات الأساسية لعلم العقل (أفكاري تتحكم في خبراتي، وفي استطاعتي توجيه أفكاري).
- مريان ويليامسون (في استطاعتنا في كل لحظة تغيير ماضيها ومستقبلنا بإعادة برمجة حاضرنا العقل الباطن يحتفظ بالرسائل الإيجابية التي تدل على الوقت الحاضر).

#### القواعد الخمس لبرمجة عقلك الباطن:

1. يجب أن تكون رسالتك واضحة ومحددة.
2. يجب أن تكون رسالتك إيجابية.
3. يجب أن تدل رسالتك على الوقت الحاضر.
4. يجب أن يصاحب رسالتك الإحساس القوي بمضمونها.
5. يجب أن تكرر الرسالة عدة مرات.

#### خطة ليكون التحدث مع الذات ذو قوة إيجابية:

1. دون على أقل خمس رسائل ذاتية سلبية لها تأثير عليك.  
مثل (أنا عصبي..... أنا ضعيف). والآن مزق هذه الورقة التي بها الرسائل السلبية والقب بها بعيداً.
2. دون خمس رسائل ذاتية إيجابية تعطيك القوة وابدأ بكلمة أنا.  
مثل (أنا ذاكرتي قوية - أنا إنسان ممتاز).
3. دون هذه الرسائل الإيجابية في مفكرة صغيرة واحتفظ بها معك.  
والآن خذ نفساً عميقاً وقرأ الرسالة الواحدة تلو الأخرى إلى أن تستوعبهم جيداً.
4. ابدأ مرة أخرى بأول رسالة وخذ نفساً عميقاً واطرد أي توتر داخل جسمك - اقرأ الرسالة الأولى عشر مرات بإحساس قوي - أغمض عينيك وتخيل نفسك بشكلك الجديد ثم افتح عينيك.
5. ابتداءً من اليوم احذر ماذا تقول لنفسك، احذر ما الذي تقوله للآخرين، وأحذر ما يقوله الآخرون لك.



## الملحق الثاني

### التخيل

- **معنى التخيل:**
- التخيل رؤية شيء ما بعين العقل ونسيان الواقع للحظة.
- والتخيل أيضاً صياغة فكرة ما وتشكيلها في العقل وأن تراها بشكل حي في خيالك كما لو كانت شيئاً محسوساً.
- هي عملية تكوين صورة عقلية لشيء تم ملاحظته وتخيله ثم تحويله إلى صورة واقعية مجسمة، ثم نعمل على إعادة تكرار هذه الصورة عدة مرات في مخيلتنا مما يعمل على تعزيز قوة الذاكرة لدينا.
- التخيل عبارة عن تدفق موجات من الأفكار التي يمكنك رؤيتها أو سماعها أو استشعارها أو تذوقها، وهو تعبير داخلي عن تجاربك أو أوهامك.
- التخيل في التدريس
- يكون باصطحاب الشخص إلى رحلة تخيلية يكلفوا خلالها بالقيام بتركيب عدد من الصور الذهنية أو التأمل في سلسلة من الأحداث.
- تتطلب هذه الاستراتيجية وجود موجه يقوم بتوجيه المتعلم عبر هذه الرحلة التخيلية.
- حقائق عن التخيل يعتبر التخيل من أساسات تنمية مهارات التفكير.
- يساعد التخيل على الرقي بمستوى التفكير ويزيد من القدرات الإبداعية.
- ابتكار والخروج من المألوف.
- لا تخف أن تطلق العنان لخيالك لكن بطريقة موضوعية.
- إنك تستطيع أن ترى بالعين المجردة فقط ما هو موجود بالفعل في العالم الخارجي المحسوس.
- وبطريقة مماثلة فإنك تستطيع أن تتصور بخيالك ما هو موجود بالفعل في العالم الغير مرئي في عقلك.

### أهمية التخيل كاستراتيجية:

- يثير مشاركة فاعلة وحقيقية من الشخص، فإن الشخص حين يتخيل نفسه شاعراً أو سجيناً أو نقطة زئبق أو بذرة قمح فإنه سيصبح طرفاً فاعلاً في سلوك هذه الأشياء.

- إن ما نتعلمه عبر التخيل هو أشبه بخبرة حية حقيقية من شأنها أن تبقى في ذاكرتنا.
- التخيل يعلمنا معلومات وحقائق وعلاقات، ولكنه أيضاً مهارة تفكير إبداعية يقودنا إلى اكتشافات وطرق جديدة.
- التعلم التخيلي، تعلم إتقاني لأننا نعيش الحدث ونستمتع به كما أنه يستقر الجانب الأيمن من الدماغ، إضافة إلى الجانب الأيسر.

### مزايا استراتيجية التخيل:

- يتم تحفيز الأشخاص لتوليد صورة ذهنية خاصة بهم من موضوع التخيل.
- يكون الأشخاص صوراً ذهنية مباشرة حول الأفكار والمفاهيم تساعدهم على تذكر المعلومات.
- هذه التقنية مفيدة ومحفزة ويصبح الشخص أكثر تهيئة قبل تقديم المعلومة.
- مناسبة لجميع الأشخاص ولأي محتوى من محتويات التعلم.
- تراعي اهتمامات الأشخاص البصريين وتجعلهم أكثر فاعلية أثناء التعلم.

### خطوات تنفيذ استراتيجية التخيل الموجه:

- إعداد سيناريو التخيل.
- تقوم الأم بإعداد سيناريو للتخيل، ويراعي فيه الشروط التالية:
- تكون الجمل قصيرة وغير مركبة بشكل يسمح للشخص ببناء صور ذهنية، فالجملة المركبة قد تحمل مخيلة المتعلم فوق طاقتها بشكل لا يمكنه من بناء الصور الذهنية وقد يؤدي ذلك إلى عدم تمكنه من متابعة النشاط.
- تستخدم كلمات بسيطة وقابلة للفهم وفي مستوى المتعلمين، الابتعاد عن الكلمات التي يصعب على الأشخاص فهم معانيها، والتي قد تحدث تشويشاً على عملية التخيل وقد تؤدي إلى انقطاع حبل توليد الصور الذهنية.
- يستحسن تكرار الكلمة عدة مرات إذا احتاج الأمر.
- وجود وقفات مريحة بين العبارات ليتمكن الأشخاص من تكوين صور ذهنية لهذه العبارات.
- وقفة حرة قصيرة يترك فيها المجال للمتعلم أن يسبح بخياله في عوالم يختارها بنفسه ليكمل المرحلة التخيلية.

- مخاطبة مختلف الحواس، وذلك بصياغة جمل تخاطب السمع والبصر والشم والتذوق والإحساس بالحرارة واللمس وغيرها.
- الابتعاد عن الكلمات المزعجة مثل "طال الخ" لأنها قد تقطع حبل الصور الذهنية لدى المتعلمين.
- عودة تدريجية إلى جو الغرفة.
- تجريب السيناريو قبل تنفيذه وذلك للوقوف على العبارات التي لم تنجح في استثارة الصور الذهنية لدى الأشخاص.

### البدء بأنشطة تخيلية تحضيرية:

- وهي عبارة عن مقاطع قصيرة لموقف تخيلي بسيط تنفذ قبل البدء بالنشاط التخيلي الرئيسي وهدفها مساعدة الشخص للتهيؤ ذهنياً للنشاط التخيلي الرئيسي ولتمكين الشخص من التخلص من المشتتات التي تمتلئ بها مخيلاتهم.

### • تنفيذ نشاط التخيل:

- تهيئة المشاركات بتعريفهم بنشاط التخيل وبيان أهميته في تنمية قدرات التفكير لديهم، وطلب منهم الهدوء والتركيز ومحاولة بناء صور ذهنية لما سيستمعون إليه.
- الطلب من المشاركات أخذ نفس طويل ثم غلق أعينهم.
- القراءة بصوت عالٍ وبطيء.
- الوقوف في مقدمة المشاركات، وتجنب الحركة الزائدة أثناء الإلقاء حتى لا يشتت ذلك المشاركات ويمنع تكون الصور الذهنية لديهن.
- إعطاء كل وقفة حقها.
- تجاهل الضحكات البسيطة هنا وهناك في أول مرة يتم تطبيق الطريقة فيها، إن هذه الضحكات البسيطة ستبدأ في الاختفاء شيئاً فشيئاً.

### الأسئلة التابعة:

- بعد تنفيذ النشاط الرئيسي يقوم الباحث بطرح عدد من الأسئلة على المشاركات ويطلب منهن الحديث عن الصور الذهنية التي قاموا ببنائها أثناء التخيل، ويتم اتباع التعليمات التالية:
- إعطائهم وقتاً للحديث عما تخيلوه.

- طرح أسئلة عن الصور التي قاموا ببنائها وليس عن المعلومات التي وردت في السيناريو، وإلا فإنهم سيركزون ما ورد في السيناريو حرفياً.
- الترحيب بكل الإجابات والتخيلات.
- محاولة التقليل من مستوى القلق عندهم إلى أدنى مستوى.
- السؤال عن جميع الحواس هل عايشوا روائح معينة أو ألواناً معينة أو شعوراً بالحرارة أو البرودة أو تذوقوا شيئاً معيناً.
- كتابة أو رسم الرحلة التخيلية وذلك بالطلب من المشاركات كتابة أو رسم ما عايشوه في الرحلة التخيلية على شكل قصة، يعبرون فيها عن الصور الذهنية التي مرت عليهم في أثناء رحلتهم التخيلية.

### الملحق الثالث

نتخذ القرار لنحقق أمراً نريده في حياتنا، أو لنخرج من مشكلة تواجهنا. وهذه القرارات التي نتخذ قد تكون قرارات مصيرية تؤثر في حياة الشخص كالطلاق فهو قرار صعب لأن تأثيره يتعدى على جميع أفراد الأسرة وقد يلحق بهم الضرر، كالاتحاق بكلية واختيار التخصص فهو قرار صعب لأن تأثيره يستمر معك مدى الحياة. وهناك قرارات لا تؤثر كثيراً كاختيار وجبة الغداء أو الذهاب لبعض الأصدقاء. فالقرارات تتفاوت في درجتها وخطورتها ولهذا لا بد أن تكون هناك آلية صحيحة يستخدمها المرء في اتخاذ القرارات وخصوصاً القرارات المصيرية التي يترتب عليها تغيير مواقف وبناء حياة. وبقدر ما يكون المرء قادراً على اتخاذ القرار الصائب بقدر خطوات اتخاذ القرار. ما يكون نجاحه.

ونحن نرى كثيراً من الناس دقيقين جداً في تجميع المعلومات، ووضع الأسئلة، ودراسة الأحوال والمتغيرات. ولكن عندما تأتي لحظة القرار فإنهم لا يعرفون إلا طريقاً واحداً، وهو الارتجالية وسرعة البديهة. والقرار البديهي ليس مذموماً مطلقاً بل هناك حالات تتطلب من المرء أن يتخذ فيها قراراً سريعاً، كالقضايا الطارئة فالدكتور يتخذ قراراً في صرف الدواء للمريض ويتطلب أن يكون القرار سريعاً لكنه يجب أن يكون مبني على علم مسبق. وعند اتخاذ قرار مبني على البديهة فإننا في الغالب لا نلتفت إلى المآلات وما يترتب على ذلك من نتائج وإنما نعيش اللحظة الآنية فنتخذ القرار متأثرين بالعوامل التي تحيط بنا. إن صناعة القرار لا يعتمد فقط على البديهة أو الحدس وإنما تبنى كذلك على إجراءات تساعد على اتخاذ القرار الصائب. وهنا اذكر بعض اللوح بشكل مختصر في عملية اتخاذ القرار.

#### خطوات اتخاذ القرار:

1. اجعل لك إطاراً، والإطار بمعنى أن يكون لديك معياراً يجعلك تفضل قراراً على آخر. فقرارك لا بد أن يتفق مع مبادئك فلا تغيب أهدافك وقيمك وطموحاتك.
2. أعط نفسك فرصة للتفكير والتأمل، حاول أن تفكر بهدوء وعقلانية فالابتعاد عن الانفعال والسيطرة على النفس من أصعب ما يكون ولكن لا بد من ذلك لاتخاذ قراراً صائباً.
3. افهم الموضوع جيداً، المفهوم الخاطئ يعطي قراراً خاطئاً.

4. استند من تجاربك وخبراتك، تجاربك الشخصية تمنحك القدرة لمعرفة القرار الصحيح من الخطأ.
5. شاور غيرك، التغذية الراجعة لها دور مهم في اتخاذ القرارات وخصوصاً الحرجة منها..
6. لا تخاف من الخطأ، فليس صحيحاً أن تكون جميع قراراتنا صحيحة. ولكن الصحيح والمطلوب أن نبذل جهدنا في اتخاذ القرار الصحيح.
7. القرار الصائب يكون بمعرفة المآلات، فمعرفة السلبيات والإيجابيات والموازنة بينهما تمنح المرء القدرة على اتخاذ القرار المناسب.
8. تحمل مسؤولية قراراتك، عند اتخاذ أي قرار تحمل مسؤوليته وما يترتب عليه من نتائج.

## الملحق الرابع

### النمذجة

**النمذجة:** هي عملية الاعتماد على النماذج في نقل فكرة أو خبرة إلى فرد أو مجموعة أفراد وهي إحدى فنيات وطرق إكساب الأفراد أنماط السلوك الصحيح وهي أيضا فنية علاجية لتعديل أنماط السلوك الخاطيء وغير المرغوب لدى الأفراد.

مصادر التعلم بالنمذجة:

1. **التفاعل المباشر** مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية (النمذجة المباشرة أو الحية).
  2. **التفاعل غير المباشر** ويتمثل في وسائل الإعلام المختلفة كالتلفزيون، والراديو وغيرها (النمذجة المصورة).
  3. **هناك مصادر أخرى** غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية مثل: القصص وتمثيل الشخصيات التاريخية (النمذجة الضمنية/ التخيلية).
  4. **التفاعل المباشر والعملي** بين الملاحظين والملاحظ والذي يقوم بتقديم التوجيهات والإرشادات التقويمية في أثناء عرض النموذج (النمذجة بالمشاركة).
- شروط استخدام النماذج في التعليم:

1. **الملائمة:** وتعني مناسبة النموذج لخصائص الفئة المستهدفة ومحتوى المادة الدراسية وأهدافها.
2. **الواقعية:** بمعنى أن يكون النموذج مشابهاً للشيء الأصلي من حيث المظهر، وتوازن أجزائه، وينبغي على المعلم هنا توضيح الفرق بين النموذج والشيء الأصلي من حيث التفاصيل والحجم.
3. **الإتقان:** في الصنع والوضوح في تعيين الأجزاء، ولا بد من الاهتمام بإمكانية رؤية جميع التلاميذ للنموذج بشكل واضح ومريح.

أنواع النمذجة:

يمكن تقسيم أنواع النمذجة الأكثر فعالية إلى النوعين التاليين:

- **النمذجة اللفظية:** وتتم عن طريق الكلام، ويتمكن الفرد من خلال هذا النوع من النمذجة أن يربط العديد من الأشياء المعقدة، كما يتعلم كيف يتصرف في مختلف المواقف غير المألوفة لديه، وكيف يؤدي مهامه بطريقة مضبوطة، كما أنه يمكن بهذه الطريقة تشكيل أعقد أنواع السلوك بجهد ووقت أقل من الذي يصرفه الفرد إذا ما تعلم بطريقة أخرى.
- **النمذجة الرمزية:** وتتم عن طريق التلفزيون، الأفلام، الصور المنشورة، ولقد وضح بانديورا أنه يمكن اكتساب الاستجابات الانفعالية والاتجاهات الاجتماعية والنماذج السلوكية من خلال هذه الوسائل، وإلى جانب هذا فإن وسائل الإعلام تلعب دوراً

كبيراً في تشكيل الاتجاهات الاجتماعية، ومع زيادة استعمال النمذجة الرمزية فإن الأدوار التقليدية للأباء والمعلمين في التعليم الاجتماعي يكون ذو تأثير قليل.

### مزايا التعلم بالنمذجة:

- يمكن الفرد من التعلم دون الوقوع في المشاكل أو حصول أخطاء في التعلم.
- يمكن عن طريق النمذجة تعلم سلوكيات معقدة، مثلاً من المستحيل أن يتعلم الطفل المهارات التي تكون الكلام دون أن يستطيع هذا الأخير سماع حديث معين.
- النمذجة أكثر فاعلية من طرق التعلم الأخرى من حيث الاقتصاد في الوقت والجهد شريطة أن يكون النموذج ملائماً.
- تقوية أو إضعاف استجابات المتعلم في السابق وهي الآن مكفوفة، حيث يميل الأطفال الذين عندهم استجابات عدوانية إلى زيادة أو إنقاص سلوكهم العدواني إذا ما لاحظوا نموذجاً يثاب أو يعاقب نتيجة لعدوانه.
- استثارة استجابات موجودة في ذخيرة المتعلم، ليست جديدة، ولا هي مكفوفة بل يكون سلوك النموذج مثيراً تمييزياً يعمل على استثارتها، كالتطوع بالخدمات، الانتباه إلى فعل ما، أكل أطعمة لم يكن الملاحظ يختارها من قبل.

### نواتج النمذجة:

1. **تعلم أنماط سلوكية جديدة:** إن التعرض إلى سلوك النماذج وعمليات التفاعل مع الآخرين ينتج عنها تعلم أنماط سلوكية متعددة مثل المهارات والعادات والممارسات والألفاظ التي ليست في حصيلة الفرد السلوكية. وتزداد احتمالية حدوث هذا النوع من التعلم بزيادة فرص التفاعل مع الآخرين.
2. **كف أو تحرير سلوك:** إن ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عليه من نتائج ربما تعمل على كف أو تحرير سلوك لدى الأفراد. فملاحظة نموذج يعاقب على سلوك ما ربما يشكل دافعاً للآخرين للتوقف عن ممارسة مثل هذا السلوك أو كفه، في حين أن مشاهدة نماذج تعزز سلوك ما قد تثير الدافعية للآخرين لممارسة مثل هذا السلوك.
3. **تسهيل ظهور سلوك:** إن ملاحظة سلوك النماذج ربما تعمل على إثارة وتسهيل ظهور سلوك متعلم على نحو سابق لدى الأفراد لكنهم لا يستخدمونه بسبب النسيان أو أسباب أخرى. فعند ملاحظة نماذج تمارس ثل هذا السلوك ربما يسهل عملية عودته من جديد.



## الملحق الخامس

### التعليم الملطف

- إنه مدخل إنساني غير تنفييري لخفض السلوكيات غير التكيفية.
- أنه بديل للتعليم التجنبي ويعني تجاهل السلوكيات المزعجة وإعادة توجيه الشخص نحو سلوك مقبول وترك الأمر للشخص لإحساسه بمدى سعادة المربي به.
- هو طريقة جديدة تلقي في الوقت الراهن اهتماما كبيرا في علاج المشكلات السلوكية غير التكيفية خاصة بين الأطفال المتخلفين عقليا بالتركيز أساسا على تكوين رابطة وجدانية ومساندة الطفل مع التجنب الكلي لأساليب التنفير والعقاب.
- هو طريقة غير تجنبيه لتقليل السلوكيات الاعتراضية لدى الأشخاص المتخلفين عقليا ويهدف لتعليم كيفية الارتباط والاعتماد المتبادل على الآخر وذلك بأسلوب يتسم بالتهذيب والملاحظة والاحترام والتعاون مع التركيز على أهمية التقويم (التقدير) غير المشروط في التعليم.
- إنه أسلوب غير عنيف لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وأيضا لمساعدة أصحاب السلوكيات غير التكيفية، فهو يركز على الأهداف الرئيسية الأربع للرعاية وهي:
  1. تعليم الشخص كيف يشعر بالأمان معنا.
  2. تعليم الشخص كيف يشعر بالانشغال والانخراط معنا.
  3. تعليم الشخص كيف يشعر بأننا نقدره تقديراً غير مشروط.
  4. تعليم الشخص كيف يرجع للتقدير غير المشروط بنا.
- يركز التعليم الملطف على عملية التقويم أو التقدير غير المشروط لذلك فهو يطلب من القائمين من الرعاية أن يقيموا ويقدروا العملاء بصورة غير شرطية لأجلهم هو وليس لما ينجزونه أو يحققونه والتقييم أو التقدير الغير مشروط.
- التعليم الملطف يلفت النظر إلى أهمية الحب والود المتبادل والاشترك السلوكي في هذا التعريف فإن تبادل التقدير يوفر الأساس للود والحب المتبادل فمثلا يعبر الأبوان عن التقدير غير المشروط تجاه أطفالهم الصغار كأساس للارتباط والحب بينهم وبينما يتعلم الطفل تبادل التقدير يتم تشكيل قاعدة العلاقة بين الطفل وأبويه والخاصية الثانية للصدقة هي الاشتراك السلوكي ويقصد بها تكرار التواصل بين الأفراد وعدد مرات تبادل التقدير مثل اللمس والحوار لذلك فالتعليم الملطف يستغل عملية المشاركة التعاونية لتوفير الفرص اللازمة لزيادة الاشتراك السلوكي.

- التعليم الملطف يركز على القيم الأساسية لتحسين جودة الحياة لدى الطفل من خلال بناء الآتي لدى هؤلاء الأطفال:
- الشعور بكفاءة الذات.
- الشعور بالتحسن في بناء الجسم لهؤلاء الأطفال من خلال الغذاء الصحيح وتعديل فترة النوم.
- الشعور بالأمان.
- الشعور بأنه محبوب والشعور بالحب.
- الشعور بالارتباط والترابط.
- القيام بأنشطة هادفة.
- الشعور بالتشجيع في الحياة.
- الشعور بالرضا الداخلي.
- كما يهدف التعليم الملطف إلى:
- التوقف عن السلوك المرغوب لدى الطفل المصاب باضطراب ما بعد الصدمة حيث السلوك غير المرغوب فيه بانه السلوك الدال على عدم الطمأنينة والانفعالية مثل: تكرار الكلام أو تكرار الأسئلة والمسالك بيد الأب وتعويق حركته أو إحداث فوضى داخل البيت أو إيذاء الذات والآخرين.

## 1. الوجود الإنساني:

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

## 2. المشاركة والتفاعل الإنساني:

وتشمل على الحب غير المشروط و تعبر عن التقدير، والكرامة، الاعتزاز بقيمة وذات الآخرين ويتحقق الحب الغير مشروط من خلال:

- ✓ **الحنو الجسمي أو المودة:** فهي تعبر عن الحنو والرقّة التي تمسّ البدن.
- ✓ **الحب اللفظي:** تشير إلى الكلمات الدافئة وأي تعبيرات لفظية تبعث على النفس السرور والبهجة.
- ✓ **إيماءات الحب:** وهي تشمل الابتسامات، النظرة الحانية التي تعبر عن الاعتزاز بالشخص وتقديره واحترامه.
- ✓ **المصاحبة:** إن الهدف من المصاحبة هو ترسيخ قيمة الوجود الإنساني فالمصاحبة هي استعداد عاطفي وانفعالي يوجد لدى كل البشر فالأشخاص المهمين في حياتنا يساعدوننا على الشعور بالأمان وذلك بالمصاحبة وحسن العشرة ويمكن أن نعبر عن إحساسنا بالارتباط ببعضنا بعض وتعلقنا معا.
- ✓ **التزام القائم بالرعاية:** إن الالتزام القائم بالرعاية في تعميق علاقته بالشخص يساعده على تنمية الشعور بالثقة، وهذا يقوده إلى تدعيم القواعد الأخلاقية والمعنوية عند الشخص، وعموماً الالتزام هو اتجاه معنوي يعتمد على تعليم الآخرين الشعور بالأمان، والحب أولاً معني كالقائمين بالرعاية ثم مع الآخرين وهذا يركز على العلاقة مع الآخرين و على المصاحبة والاندماج معهم.

### 3. المكافأة الإنسانية:

- ذوي الاحتياجات الخاصة والأفراد الذين يعانون من بعض السلوكيات الاعتراضية يتم تعليمهم في إطار وسياق البيئة الموجهة نحو التعليم وذلك أن يكون اكتساب المهام والمهارات منظم في مواقف تشمل البيت أو الفصل الدراسي، أو مكان العمل ولأن التعليم الملطف يركز على المشاركة الإنسانية وبيسر التفاعل الإنساني فعندما تستخدم المهام بهذه الطريقة فإن الأفراد يتعلمون المهارات وكما يتعلمون أيضاً أن التفاعل والمشاركة يؤذيان إلى المكافأة.
- تمنح المكافأة الإنسانية على المشاركة، وإذا لم يحدث ذلك فإن القائم بالرعاية يجعلها متاحة وسهلة المنال فالتعليم الملطف يؤكد على الحاجة لتعليم قيمة المكافأة الإنسانية، وتتكون المكافأة الإنسانية من التفاعلات التي تتصل بالتقدير والمساواة والتقبل وهي تمثل الاتصالات التي تتسم بالتقدير والتي نجريها مع الآخرين.
- إقامة علاقات اجتماعية مطمئنة بواحد أو أكثر من أفراد الأسرة وذلك بهدف تحسين التفاعل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال (من خلال قضاء وقت ملائم يوميا في مبادلة الأحاديث واللعب المستق).
- تناقص مخاوفه الاجتماعية وتزايد الوقت الذي يقضيه في اللعب مع الأطفال أو الآخرين أو الخروج معهم أطول مرة ممكنه.

## الملحق السادس

### كيفية التجاهل

في التعليم الملطف، هذه الخطوة تعني تجنب الاهتمام السلبي أو العقاب أو التقييد الذي يحدث على نحو نموذجي خلال التفاعل في حالة سوء التكيف أو بعد التفاعل ولا تعني تجاهل الفرد. هدف التجاهل هو التلطيف من سلوكيات الاعتراض وسلب قوتها، ويتضمن التجاهل الامتناع عن التهديد والتأنيب والتوبيخ وعبارات الأحكام أو النتائج. ولا يوجد أي اهتمام أو انتباه إيجابي أو حيادي أو سلبي لغوي أو غير لغوي للسلوك ولكن الفرد يتم إعادة توجيهه في الحال لمهمة حيث يمكن أن تحدث المكافاة.

هذا يجب أن يحدث فقط عندما يكون الضرر محتمل للأشخاص ، وإذا كان ضروري لمرة واحدة، فإنه يجب علينا التركيز على الوقاية في المستقبل (يحدث العنف عادة بعد دلالات واضحة). هدف المقاطعة هو الوقاية من الضرر أثناء استمرار التعليم. ويجب أن تكون المقاطعة اقتحاميه إلى أدنى درجة وأن تحدث بطريقة هادئة ودية.

أمثله على المواقف التي يمكن التعرض لها:

#### إذا تحدث الطفل بطريقة غير مناسبة أو صرخ:

- تجاهله... لا تقل شيء ولا تنتظر إليه.
- قم بتوجيه الطفل من جديد إلى المهمة لغويا أو بالإشارة.
- قم بالتوضيح عندما تتحدث مع الطفل.
- في هذا الوقت وجه له الحوار.
- قم بمكافأة الطفل على الحوار المناسب.
- تابع المهمة متجاهلاً الأشياء الملقاة على الأرض.
- لا تجعل الطفل يلتقطها (يأتي بها).
- أوجد مواد كافية ومتاحة لك حتى تستطيع متابعتها.
- تجنب استخدام النتائج القاسية مثل التصحيح الشديد والعقاب... إلخ.

#### إذا تشاجر الطفل مع أخيه أو غيره من الأطفال:

- اهتم بالطفل الذي هُجم عليه.
- تجاهل الطفل الذي هجم على الآخر.

- استخدم جسمك أو الأثاث للحماية.
- قم بعزلهم عن بعض وتوجيههم من جديد.
- تجنب حدوث تشاجر أو هجوم في المستقبل من خلال ضبط بيئي أفضل.

### إعادة التوجيه

إعادة التوجيه هو العنصر الأساسي لعملية التعليم اللطيف، وتركز التفاعل على البدائل المقبولة للاستجابات غير المناسبة، وتوصل أيضاً أن الاستجابات غير المناسبة لم تعد فعالة في حين توفير معلومات واضحة أن الاستجابة البديلة سوف تؤدي إلى تفاعل المكافأة. ومن المهم في إعادة التوجيه استخدام تلميحات أو عبارات ضئيلة (أي غير لغوية) وبناءً عليه تجنب احتمالية تعزيز السلوك غير المناسب. وقد يتطلب إعادة التوجيه محاولات عديدة من جانب المريض عندما تحدث أي محاولة للمشاركة في المهمة المعاد توجيهها (أو النشاط أو الحوار) فإن القائم بالرعاية يجب أن يعطي مكافأة (أي تشكيل استجابة مرغوب فيها). إذا فشل إعادة التوجيه في أن يؤدي إلى استجابة، يجب على المسئول تكرارها أو استخدام ترتيب هرمي من التقنيات أو الحث (التوجيه، الاقتراب من مادة التعلم، جعلها أقرب، توجيه النشاط) مثل هذه التقنيات يجب أن تكون محدودة ومتناغمة. وعملية إعادة التوجيه يجب أن تكون مختصرة وموجزة بقدر المكان لمنع الفرد من الحصول على المكافأة من الإهمال والغفلة.

**مثال على المواقف التي يمكن التعرض لها:**

### إذا حاول الطفل ضربك:

- أمن نفسك بطريقه غير اقتحاميه بقدر الإمكان.
- لا تقل شيء عن الضرب عامة.
- بثبات وهدوء ولطف قم بإعادة توجيه الشخص للمهمة /النشاط المفضل.
- ساعد الطفل في العودة إلى المهمة / النشاط المفضل بالتلقين أو المساعدة الجسمية.
- أعط أهداف واقعية للشخص.
- أعط مكافأة قوية للاشتراك في المهمة / النشاط المفضل أو إكمالها.
- إذا كان الشخص أبعد عن إعادة التوجيه أي في حالة غضب شديد.
- إذا أمكن بطريقة لطيفه وبشدة ، حاول إعادة توجيه الشخص للمهمة.

- إذا لم يمكن احم نفسك والشخص والآخرين من خلال السيطرة في الجسم والتحكم في البيئة حتى يزول الغضب.
- أثناء ذروة الغضب لا تضرب الشخص أو تعاقبه وظل هادئ وساكن.
- عندما يزول الغضب قم بإعادة توجيه الشخص بلطف للمهمة أو النشاط.
- عندما يعود وبتوجيه للمهمة ، ركز على الحصول على ضبط التفاعل.
- ركز على الوقاية من خلال تحديد البشائر التي تقود صاعداً إلى الغضب.
- لاحقاً قم بإعادة توجيه الشخص عندما تبدأ هذه البشائر في الظهور.

### إذا جري الطفل في البيت إلى مكان خطير:

- امسك الطفل بسرعة بطريقة ليست منافية للذوق السليم بقدر الإمكان.
- حاول إعاقة تقدمه إذا لم يكن هذا يؤدي إلى مواجهة جسدية.
- التوجه من جديد "دعنا نجلس" "دعنا نذهب لنتمشى" "دعنا ننظر إلى التلفاز... إلخ
- إذا كان ضرورياً امسك الطفل باليد أو المعصم بطريقة حازمة.
- بمجرد أن يخمد الغضب أعد الطفل إلى المكان المناسب.
- ضع أهداف مادية وواقعية "أنا سوف أساعدك في عمل خمسه ثم نأخذ استراحة أو فسحه / دعنا نخرج ونلعب في فناء البيت.

### كيفية المكافاة

- استخدام وسائل هادفة أو غير لغوية لتوصيل مدى سعادتك وسرورك.
- لا تساعد المكافاة المادية (شكولاتة أو حلوى) في تعليم قيمة المكافاة الاجتماعية التي هي أحد الأهداف الرئيسية للتعليم اللطيف، وقد يختار المكافاة على أي مرحلة (أو جميع المراحل) من المهمة: البداية أو المشاركة أو الإكمال.

### الاستراتيجيات المستقبلية الأساسية:

التعليم اللطيف عمل شاق إلى حد ما لان كل تفاعل بين فردين يكون فريد من نوعه ومختلف عن الآخر، ولا توجد استراتيجية صحيحة دقيقة في حد ذاتها يمكن تطبيقها على جميع المواقف، وفيما يلي بعض الاستراتيجيات صحيحة أو دقيقة في حد ذاتها يمكن تطبيقها على جميع المواقف. وفيما يلي بعض الاستراتيجيات العامة التي يمكن اعتبارها في محاولة منع سلوكيات الاعتراض من الحدوث في المقام الأول أو تقليل تكرارها أو شدتها أو استمرارها.

## السلوكيات المباشرة:

تؤكد أن لا شيء مرفوض يمكن الوصول إليه إذا استخدم الشخص الرفض كشكل أو كنمط من أشكال الاتصال والتواصل والطريقة النموذجية يجب أن تتبع كضرورة ولتقليل وتخفيف السلوكيات الغير مرغوب بها وهذا قد يكون:

- تقديم شخص آخر (أو أشخاص) كمصدر للمكافأة - شخص يحافظ على طريقة أو أسلوب التعلم.
- تشجيع الطفل على بدء تفاعلات المكافأة مع أشخاص آخرين.
- تقليل الوقت الذي تقضيه مع الطفل. لاحظ جيدا أي تفاعلات أو ردود أفعال عكسية ودعم بالتشجيع إذا كان ضروري.
- المكافأة بعد إعادة التوجيه على نحو متقطع أفضل منه على نحو ثابت باستمرار.
- التأكد أن الفرص الحقيقية للحصول على المكافأة موجودة.

## مثال على المواقف التي يمكن التعرض لها في البيت:

- إذا اكتتب الطفل، انسحب، أرتد بطريقة سيئة، صرخ.
- كن لطيفاً على وجه الخصوص.
- هدد من انفعاله - خطط له اليوم - ضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها.. إلخ.
- استخدم المكافأة المادية أو اللغوية.
- إذا كان ضروري استخدم المكافآت اللغوية أو المادية المبالغ فيها.
- قدم المساعدة المادية الضرورية كوسيلة لتهدئة الطفل.
- تجنب البحث عن أساليب الاكتئاب في الطفل.
- ابحث عن الأسباب مع الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة له.
- أكد على استمرار الدعم والتشجيع في حياته.

## الملحق السابع

### تحليل المهمة

يتم استخدام فنية تحليل المهمة كأحد فنيات التعليم الملطف وذلك بالمشاركة الفعالة بين الأم وابنها في عدة خطوات وهي:

1. **تحديد المشكلة:** ما هو المطلوب مني عمله؟
  2. **تحديد الاستجابة لتلك المشكلة:** "من المفترض أن آخذ الأشياء التي أحتاجها للفصل" تحديد استجابة محددة للمشكلة وعملها "حسناً أحتاج للورق، والكتب، وقلم الرصاص، سوف آخذ هذه الأشياء الآن."
  3. **التقييم الذاتي للاستجابة:** التي قمت بها لحل المشكلة "هل أخذت كل شيء أريده"
  4. **التعزيز الذاتي:** إذا تم حل المشكلة بشكل صحيح "جيد" أنا لذي كل شيء أحتاجه للفصل.
- إذا فالتعليم الذاتي يكسب الطفل كيفية إتمام المهمة المطلوبة منه وذلك بعد توجيه الأم حتى يصل الطفل إلى كمال المهمة من تلقاء نفسه بشكل صحيح ومستقل.
  - مثال على المواقف التي قد تتعرض لها الأم:
  - إذا رفض طفلها المشاركة في القيام ببعض المهام الموجهة له.
  - أكد على وجود جدول منظم لليوم.
  - نوضح للطفل في البيت إنهم لا يشجعون مثل هذا السلوك.
  - إذا ظل الطفل يرفض المشاركة.
  - قم بإعطاء التعليمات مرة أخرى.
  - اجعل المهمة ضم النشاط سهل وقم بمكافأة أي اقتراب نحو المشاركة.
  - لا تثير صراع عنيف مع الطفل.
  - ابق بالقرب من الطفل ولا تعطي أي تواصل بالعين أو معلومات لغوية غير توجيه لغوي أو بالإشارة على فترات.
  - استخدم التلميح البصري الممثل للمهمة أو النشاط.
  - كن على استعداد لعمل ذلك خلال فترة 30 إلى 60 دقيقة.
  - كن متأكد أن لا أحد يتداخل.
- إذا قام الطفل بضرب وجهه أثناء أدائه المهمة.**
- اجلس وجهاً لوجه مع الطفل. ولتكن رجليه بينك أثناء تعليم المهمة.
  - نفذ البرامج في هذا الوضع.
  - إعادة توجيه الطفل جسماً وبلطف إذا أمكن للمهمة عندما يحاول الضرب على يوجه.
  - إذا سبب هذا صراع عنيف تعقب الضرب وسمح للطفل أن يضرب يدك.
  - لا تقل شيء أثناء التوجه بالإشارة.



### إذا لم يتعلم الطفل المهمة المطلوبة منه.

- أعد تحليل المهمة.
- حاول تبسيطها له.
- استخدم لوحه المتابعة وتعقب المهام في خطوات.
- قدم مساعدة مبدئية له.
- ركز على المكافأة كهدف أساسي للتعليم في أول عبارة من التعليم.
- انظر إذا كانت المهمة أو العمل نفسه ممل.

### إذا انشغل الطفل بالشجار.

- قم بتنظيم يوم الطفل.
- تجنب التغيرات المفاجئة في روتين اليوم.
- ركز على العمل الجماعي لتعليمه الاجتماعات وأيضا المهارات التعليمية أو العملية.

### ماذا تفعل إذا لم تجد طريقة لتنظيم المهام في المنزل؟

- انظر إلى الجدول المعتاد لليوم
- ادرك أن جزء كبير من تنظيم المنزل يمكن ان يوجد في التعاملات العادية
- حدد كم التعليم أو الاشراف الذي يجب أن تقوم به
- ادرك هذه الأنشطة اليومية كوسائل ممكنة لتعلم المكافأة
- إذا لم يسمعك الطفل بقدر كافي
- قم بتوجيه الطفل بمنعه اجلس التي توفر على وجه الخصوص في البداية تنظيم أكثر
- وادارك احتياجات الطفل
- قم باستخدام أساليب الإدراك والأساليب التطبيقية التي تعرفها في هذه البرامج كأساس
- لأساليبك أو الأوضاع الأقل تنظيماً

### إذا شعرت أن الطفل سيكون مشوش جداً في المنزل في حال تعاونه مع أقرانه.

- ضع الشخص مع مجموعة مختلطة من الأطفال الآخرين.
  - تجنب وضع الطفل مع نفس الحاجات في نفس المكان.
  - اخلط احتياجات الطفل وقوتهم.
- ### إذا فشل الطفل في الإجابة على كل أو الأسئلة الموجهة له أثناء قيامه بالمهام المطلوبة منه
- قم بإعطاء مساعده مادية إذا كان ضروري وأعمل معه يداً بيد.
  - قم بتبسيط المهمة لضمان النجاح.
  - قدم نصائح اضافية لمساعدة الطفل.
  - ابحث عن مهام تكون نطاق قدرة الطفل.
  - قلل المساعدة تدريجياً.

## الملحق الثامن

### التعديل البيئي

يقصد بالتعديل البيئي هو التخطيط البيئي وهو التحكم في الشروط الخارجية المحيطة بالطفل والمحاولة لتكيفها معه **وتتضمن:**

- تجنب المواقف أو المنبهات التي يرتبط ظهورها في السلوك الذي تريد التخلص منه.
- التحكم الإيجابي في بناء البيئة بحيث تجعل نمو السلوك المرغوب اكتسابه أمراً ممكناً مثل (التلفزيون في وقت محدد، أو الخروج من البيت أو اللعب وغيره).
- ألا يرد الطفل على الهاتف أو الجرس إلا إذا أذن له.
- مساعدة الطفل على تنظيم الوقت والمكان الخاص بمذكراته.
- الجلوس بجانب أو خلف الطفل بحيث يمكن تعقب بدع أو السيطرة عليه لمنع سلوك إيذاء الآخرين مثلاً أو الجلوس في الجانب الآخر من المنضدة بعيداً عن الطفل الذي من المحتمل أن يقوم بالضرب.
- وتتابع عمليات التعليم المعززة، والتي على أساسها يحدث النمو في ظل الاستجابات المعززة وتشكل الاستجابات التي يرغبها القائم على التربية من أمهات ومدرسات، كما أن أنصار "النظرية السلوكية" لا يهتمون بدراسة خبرات الطفل الداخلية، مع وضع اهتمام كبير للبيئة المحيطة به ومدى التفاعل بينه وبين هذه البيئة.

## الملحق التاسع

### ضبط المثير

تقدم المهام من قبل القائم برعاية الطفل (الأم) ومتابعتها المستمرة في كيفية انجازها حتى تتأكد من نجاح المهمة من خلال دراسة واعتبار العوامل مثل ترتيب المهام، ضبط المواد، واقعية المهمة، طرق التدريس، والمكان... الخ.

ويتكون سلوك الطفل من وجهة نظر السلوكيين من الاستجابات الأولى المضبوطة أو الموجهة بالمشيرات السابقة عليها، والثانية الإجرائية وهي الاستجابات المضبوطة أو الموجهة بالمشيرات التالية لها. وهم ينظرون إلى شخصية الطفل على أساس إنها مجمع للاستجابات السلوكية السابقة التي تتسم بتبادل العلاقات بينها.

مثال على المواقف التي يمكن التعرض لها:

*إذا قام الطفل برمي الأشياء.*

- امنعه عن طريق ضبط المثير والبيئة في المستقبل.
- قم بالعمل بسرعة من أجل ضبط التفاعل.
- تقليل الضبط البيئي تدريجياً.

*إذا حاول الطفل أكل أشياء خطيرة مثلاً.*

- كن حذراً أثناء ضبط المثير
- أعرض المهمة في البداية متعباً حركات يد الطفل لمنع احتمالية أن يضع الطفل الأشياء في فمه.
- أكد على المدح المادي.
- استخدم أساليب ضبط المثير وأساليب التعقب.
- تلاشى هذه عندما يظهر الضبط التفاعلي.

## الملحق العاشر

### الإطفاء

هناك عدد من الاعتبارات لابد من مراعاتها لزيادة احتمال نجاح الإطفاء:

- يجب استخدام الإطفاء مقترناً بالتعزيز، فيستخدم الإطفاء مع السلوكيات غير المقبولة، ويتم تعزيز السلوكيات المقبولة في نفس الوقت.
- يجب استخدام الإطفاء بشكل منظم حتى يوتي ثماره في تعديل السلوك.
- يجب تحديد المعززات الفعالة للطفل.
- يجب تحديد المواقف التي يحدث فيها الإطفاء وجعل الطفل يفهم هذا بوضوح.
- يجب التأكد من أن الأب والأم والأخوة والأقارب يسهمون في نجاح الإجراء، وذلك بالامتناع عن تعزيز الطفل.

## الملحق الحادي عشر

### التشكيل

- استغلال الحضور المكثف للمسئول والمساعدة الضرورية وتعليم المكافأة كوسيلة للتأكيد بقدر الإمكان على تركيز الشخص على المهمة (التشكيل) ثم بسرعة بقدر المستطاع إزالة المساعدة الخارجية والمكافأة حتى يثبت الشخص ويحافظ على المهمة ويستطيع الحصول على مكافأة من المهمة نفسها.
- المساعدة: بدء التعلم بدرجة مرتفعة على نحو كاف من المساعدة لضمان النجاح وبطريقة نظامية وبسرعة يتم تقليل درجة المساعدة ولكن الاستعداد في أي وقت لتقديم درجة عالية من المساعدة بهدف إعادة التوجيه أو التعليم بالمكافأة.
- استخدام المهمة كوسيلة وليست كهدف في حد ذاته: يتم تنظيم كل جزء من الاحتياجات اليومية بحيث توجد فرص لتشكيل تفاعلات المكافأة - فلا يمكن أن تنتظر أن تأتي هذه الفرصة بنفسها. ولكن مهمة التعلم تكون ثانوية بالنسبة لتعليم تفاعلات المكافأة.

**لذا فإن فنية التشكيل هي إحدى فنيات التعليم الملطف ومثال عليها:**

*إذا أوسخ أو بل الطفل ملابسه.*

- خذ الطفل إلى الحمام.
- ساعده على تغيير ملابسه بهدوء دون عقاب أو ضرب أو تحقير.
- توجه من جديد إلى المهمة.
- إذا كان ضرورياً قم بتشكيل خطه.
- مخطط ( للحمام يومياً لمنع الابتلال / الاتساخ فيما بعد.

**إذا تأمل الطفل الطعام واجتر فيه.**

- ضع منشفة لليد.
- تجاهل ذلك في حين التوجيه للمهمة من جديد للمهمة.
- قم بتنظيف الذات أو الشخص كشيء أساسي.
- لاحظ ترتيب مقعدك لتجنب الصوت ( القرع).
- أكد على الثناء (المدح) المادي الملموس.

ملحق رقم (3)  
مقياس التفكير الإيجابي

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



الجامعة الإسلامية – غزة  
شئون البحث العلمي والدراسات العليا  
كلية التربية  
ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،، ويعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف للمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة وذلك للحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية لذا قام الباحث بتطوير وبناء استبيان لقياس التفكير الإيجابي. لذا نرجو من سيادتكم قراءة فقرات الاستبيان والاجابة عنها وإبداء مدى استجابتك بها بأمانة ومصداقية ، وذلك بوضع إشارة ( ✓ ) أمام الاستجابة التي تناسبكم ، وهذا لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم معنا

الباحث: محمد حمدان مصلح

## بيانات أولية

اسم الطفل:..... العمر:.....

نوع الطفل:  ذكر  أنثى

المنطقة السكنية:..... المحافظة:.....

عمر الأم: (.....) عاماً رقم الجوال:.....

مستوي تعليم الأم:  دراسات عليا  جامعي  ثانوية عامة وما دون

### التفكير الإيجابي

الرقم	الفقرة	نادراً	دائماً	أبداً
1	أتوقع أن مستقبل طفلي سيكون أفضل			
2	أعتقد أن طفلي سيحقق أهدافه			
3	تفكيري بمستقبل طفلي يجعلني أكثر قلقاً			
4	تسيطر على حالات مفاجئة من التوتر والقلق الشديد على طفلي			
5	لدى القدرة على كبح أفكار السلبية تجاه طفلي			
6	أعرف مشكلات طفلي			
7	أساعد طفلي في حل مشكلاته			
8	أتهرب من مشكلات طفلي وذلك بنسيانها			
9	أتأمل وأفكر في طاقات طفلي وقدراته			
10	أشجع طفلي على استغلال قدراته بشكل جيد			
11	أفرغ نفسي يومياً للاستماع لطفلي			
12	أعرف قدرات طفلي بشكل جيد			

أبداً	دائماً	نادراً	الفقرة	الرقم
			أترك مشكلات طفلي للزمن فهو كفيل بحلها	13
			أشعر أن مشكلات طفلي صعبة ومن الصعب حلها	14
			أشعر بالانزعاج الشديد حين تمر بطفلي مشكلة أو ضائقة	15
			أنزعج لأن الأمور تسير دائماً على غير ما أريد	16
			أحدث نفسي بإيجابية عن مشكلات طفلي	17
			أشعر بأهمية العلاج النفسي لطفلي	18
			أقارن حياة طفلي بغيره من الأسوياء	19
			حديث النفس سيئ حول مصير طفلي	20
			ألجا إلى حل مشكلة طفلي فور حدوثها	21
			أطلب المساعدة حين يواجه طفلي أي مشكلة	22
			أضع مجموعة من الحلول والبدائل للمشكلات التي تواجه طفلي	23
			أختار أفضل البدائل لحل مشكلة طفلي	24
			أقارن حياة طفلي بغيره من المضطربين سلوكياً	25
			أستخدم نماذج حية أو مصورة عند التعامل مع طفلي	26
			علاقتي بطفلي جيدة	27
			أحافظ على التواصل الإيجابي مع طفلي	28
			أمدح طفلي حينما يقوم بفعل إيجابي	29

شكراً لتعاونكم متمنياً لكم الصحة والعافية



ملحق رقم (4)  
مقياس التعليم الملطف

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



الجامعة الإسلامية – غزة  
شئون البحث العلمي والدراسات العليا  
كلية التربية  
ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف للمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة وذلك للحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية لذا قام الباحث بتطوير وبناء استبيان لقياس التعليم الملطف.

لذا نرجو من سيادتكم قراءة فقرات الاستبيان والاجابة عنها وابداء مدى استجابتك بها بأمانة ومصداقية ، بوضع اشارة (√) امام الاستجابة التي تناسبكم ، وهذا لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم معنا

الباحث: محمد حمدان مصلح

## التعليم اللطيف

الترقيم	الفقرة	نادرا	دائماً	أبدأ
1	أتجنب استخدام الألفاظ الجارحة والكلمات التي تهين طفلي			
2	أقوم بالربت على كتف طفلي حين أطلب منه القيام بمهمة			
3	أشجع طفلي على الانخراط بالآخرين			
4	أقبل طفلي بغض النظر على سلوكه غير المرغوب فيه			
5	استخدم كلمات الثناء مع طفلي مثل "برافو" ، "رائع" ، "أحسننت"			
6	أظهر إعجابي لطفلي عند قيامه بسلوك مرغوب فيه			
7	أحافظ على إيماءات طبيعية عند إظهار طفلي سلوك غير جيد			
9	أحافظ على حوار هادئ مع طفلي			
10	أحافظ على مستوي دافئ من العواطف والود مع طفلي			
11	أبتعد عن أسلوب إعطاء الأوامر لطفلي			
12	أحرص على اتصال بدني مع طفلي مثل اللمس والمصافحة			
13	أشعر طفلي بالأمان في تعاملي معه			
14	أحنو جسدي وأشعر طفلي بالمحبة حين ألقنه نصيحة أو مهمة			
15	أقابل طفلي بابتسامه تعبر عن الاعتزاز به وتقديره			
16	أشعر طفلي إنه محبوب			
17	أقدم لطفلي المكافأة والتشجيع حين يقوم بسلوكيات مرغوب فيها			
18	أتجاهل الانتباه إلى طفلي حين يُظهر سلوك غير مرغوب فيه			
19	أقدم لطفلي بدائل مقبولة حين يقوم بمهمة ولا يستطيع تنفيذها			
20	أطلب من طفلي القيام بمهام سهلة الإنجاز			
21	أصمت حين ترعجني تصرفات طفلي			
22	أقاطع طفلي بهدوء وأوجهه للقيام بسلوكيات مقبولة			

الترقيم	الفقرة	نادرا	دائماً	أبدأ
23	أعبر عن انزعاجي مما يقوم به طفلي من سلوكيات مؤذيه			
24	أبسط المهمة لطفلي حين أطلب منه القيام بمهمة ما			
25	أرتب الخطوات المؤدية إلى تعليم واكتساب طفلي مهارات معينة			
26	أقترب من طفلي حين أكلمه			
27	أشارك طفلي في إنجاز المهمات			
28	أندرج في إطفاء السلوكيات الغير مرغوب فيها لطفلي			
29	أكسب طفلي سلوكيات جديدة بالتدريج			

شكراً لتعاونكم متمنياً لكم الصحة والعافية

ملحق رقم (5)  
تحكيم برنامج إرشادي

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



الجامعة الإسلامية – غزة  
شئون البحث العلمي والدراسات العليا  
كلية التربية  
ماجستير الصحة النفسية والمجتمعية

الأخ الدكتور الفاضل / حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،، ويعد

يرغب الباحث بإعداد برنامج إرشادي في مجال التفكير الإيجابي والتعليم الملطف وذلك لاستخدامه في الدراسة التي بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف لأمهات الاطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة ".  
وذلك للحصول على درجة الماجستير تخصص علم نفس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، حيث يهدف البرنامج إلى:

1. إكساب المشاركات مهارات التفكير الإيجابي.

2. إكساب المشاركات مهارات التعليم الملطف.

لذلك أرجو من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم في البرنامج المقترح والذي يمثل آلية لإكساب الأمهات مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث محمد حمدان مصلح

المشرف الدكتور / عاطف عثمان الأغا

**ملحق رقم (6)**  
ورقة تقييمية لجلسة البرنامج الإرشادي

الجلسة.....	الاسم (إن رغبت).....
التاريخ.....	اليوم.....
أهم الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة:..... ..... .....	
هل يتناسب اسم الجلسة مع مضمونها؟..... ..... .....	
أهم النقاط أو المواقف التي شعرت بالراحة تجاهها بالجلسة: ..... ..... .....	
أهم النقاط أو المواقف التي لم تشعر بالراحة تجاهها بالجلسة: ..... ..... ..... ..... .....	
المقترحات التي ترغب في طرحها: ..... ..... .....	
رأيك في أداء الباحث: ..... ..... .....	

ملحق رقم (7)  
ورقة تقييمية لتقييم البرنامج الإرشادي

الإسم (إن رغبت).....	الجلسة.....
اليوم.....	التاريخ.....
رأيك بالبرنامج الإرشادي الذي شاركت فيه:	
.....	
.....	
.....	
أكثر الأشياء والموضوعات التي أعجبتك واستفدت منها بالبرنامج:	
.....	
.....	
.....	
أكثر الأشياء التي لم تعجبك بالبرنامج الإرشادي:	
.....	
.....	
.....	
رأيك بأداء الباحث أثناء الجلسات:	
.....	
.....	
.....	
هل المكان وزمن الجلسات كانا ملائمين لموضوع البرنامج:	
.....	
.....	
.....	
مقترحات وتوصيات تود توجيهها للباحث حول البرنامج:	
.....	
.....	
.....	

ملحق رقم (8)  
تسهيل مهمة طالب ماجستير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الجامعة الإسلامية - غزة  
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا  
هاتف داخلي: 1150

الرقم ..... ج. م. ع/35/35  
Date ..... 2016/07/26 التاريخ

السادة/ برنامج غزة للصحة النفسية  
حفظهم الله،  
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

**الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير**

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم  
التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ محمد حمدان حسن مصلح، برقم جامعي 120153265  
المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص الصحة النفسية المجتمعية وذلك  
بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول علي المعلومات التي تساعده في إعدادها والتي بعنوان:  
**فاعلية برنامج إرشادي لتطوير مهارتي التفكير الإيجابي والتعليم الملطف  
لأمهات الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة.**

وأنه ولي التوفيق،،

لشئون البحث العلمي والدراسات العليا  
د. عبدالرؤوف علي المناعمة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا  
نائب الرئيس  
الجامعة الإسلامية - غزة  
Research & Graduate Affairs

صورة إلى:-  
\* الملف.

11 الرمال غزة فلسطين 2016 هاتف: +970 (8) 286 0700

ملحق رقم (9)  
صور فوتوغرافية من جلسات البرنامج الإرشادي







