

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي لدى طالبات الصف الخامس المساء إليهن

د. حنان محمود طقش

د. سعاد منصور غيث

قسم علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية قسم تربية الطفل - كلية الملكة رانيا للطفولة
الجامعة الهاشمية - المملكة الأردنية الهاشمية الجامعة الهاشمية - المملكة الأردنية الهاشمية

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي مستند إلى مبادئ التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي لدى عينة من طالبات الصف الخامس المساء إليهن في إحدى المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تم اختيارها بشكل قصدي، وزعت الطالبات المساء إليهن عشوائياً على مجموعتي الدراسة: مجموعة تجريبية فيها (١٠) طالبات تلقت برنامج الإرشاد الجمعي، ومجموعة ضابطة فيها (٩) طالبات لم يتلقين البرنامج. تم تطبيق مقياسي الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي على مجموعتي الدراسة قبل التعرض للبرنامج وبعده.

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha (0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج الإرشاد الجمعي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق.

المقدمة

يعيش الأطفال واليافعون في هذه الأيام في عالم متغير، وتواجههم العديد من التحديات المعقدة، ولديهم العديد من القضايا التي يحتاجون للتعامل معها، وبعد العنف الأسري والمدرسي والمجتمعي من أمثلة التحديات التي يواجهها تلاميذ اليوم (Porter, Epp & Bryan, 2000). وليس من المستغرب إطلاقاً أن يتعامل الكثير من الأطفال واليافعين مع مثل هذه القضايا بطرق غير صحية

وغير ناجحة، إذ تؤكد الدراسات على المستويات العالية من المعاناة الانفعالية، والنفسية التي يختبرها الصغار واليافعون التي تتداخل مع نموهم النفسي والأكاديمي (Cunningham, Brandon & Frydenbery, 2002).

وبينما تأخذ هذه التحديات والتغيرات والمطالب مكانها، فإن العديدين يرون أن المدرسة تملك إمكانية فريدة لتقديم خدمات من أجل مساعدتهم على تحقيق النمو السليم، وحمايتهم من الاضطرابات والمشكلات النمائية المختلفة. وفي إطار المدرسة فإن المرشد كان - ولا يزال - في مقدمة الأشخاص الذين تعتبر جهودهم قيمة، وذات أهمية من أجل مساعدة التلاميذ على الاستجابة لهذه التحديات، وذلك عبر تطويره وتنفيذه للبرامج النمائية والوقائية والعلاجية في داخل المدرسة (Paisely & McMahon, 2001).

ومن النظريات التي وجدت لها تطبيقات على الصعيد التربوي والمدرسي النظرية العقلانية - الانفعالية - السلوكية Rational Emotive Behavior Theory (REBT) لإليس (Ellis)، إذ عندما طور إليس علاجه هذا اهتم بتطبيق تكتيكاته على الأطفال، وقدم العديد منها في كتابه (كيف يمكن أن تربى طفلاً سليماً انفعالياً). إن عمله المتكرر مع الأزواج والأسر جعله يؤمن بقوة أن العديد من الاضطرابات الانفعالية يمكن الوقاية منها إذا أمكن تعليم الأطفال التفكير بطريقة عقلانية في سن مبكر (Vernon, 1996).

تشير النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية إلى أن الناس يشعرون بالإنزعاج عندما يسعون إلى تحقيق أهداف معينة، وتعرضهم أحداث أو عواقب تمنعهم من تحقيق أهدافهم، ويحمل الناس حول هذه الأحداث معتقدات تؤثر على مشاعرهم وسلوكياتهم، وبناء عليه فإن الأحداث بحد ذاتها لا تخلق المشاعر وإنما المعتقدات والقناعات حول هذه الأحداث هي التي تسهم في تشكيل المشاعر الناتجة عن الأحداث (Epstein, 2001).

لقد ابتكر إليس نموذج (ABC) للإضطراب الإنفعالي لشرح العلاقة بين الأحداث النشطة أو الفعالة (Activating Events (A)، والمعتقدات (Beliefs (B)،

والنتائج السلوكية والانفعالية (C) Consequences. إن هذه المعتقدات قد تكون عقلانية فتؤدي إلى انفعالات معتدلة وصحية، أو غير عقلانية فتؤدي إلى انفعالات شديدة تقود نحو الاضطراب أو تعيق الوصول إلى الأهداف أو الشعور بالرضا والسعادة (Adomeh, 2006).

إن التزام إليس بالوقاية الأولية من خلال التربية والتثقيف نجم عما يعرف بـ (التربية العقلانية - الانفعالية) (Rational Emotive Education) وتعرف اختصاراً بـ (REE)، وهي عبارة عن عملية تعليم الناشئة الصغار وتثقيفهم داخل صفوفهم الدراسية، أو في مجموعات إرشادية صغيرة عبر دروس تشتمل على نشاطات وإجراءات متنوعة، منها النقاش، والحوار الثنائي والجماعي بين المرشد والتلاميذ، كما يتعلم التلاميذ باستخدام أساليب مثل لعب الدور، والتمثيل، وسرد القصص، واللعب، والرسم والنمذجة، إضافة إلى استخدام التعلم المباشر، والتعلم عن طريق الخبرة، ويهدف هذا التثقيف إلى تعليم مهارات التفكير العقلاني، وحل المشكلات بفعالية أكبر وتعلم استراتيجيات التعامل والتكيف لخفض المعاناة الانفعالية التي قد يواجهونها (Donegan & Rust, 1998).

المفاهيم الأساسية للتربية العقلانية - الانفعالية

أولاً - تقبل الذات مقابل تقدير الذات Self-acceptance versus Self-esteem: يعتبر التفريق بين تقبل الذات وتقدير الذات مهما في التربية العقلانية الانفعالية، حيث يشير تقدير الذات إلى أن الفرد يعطي قيمة لذاته لأنه سلك بشكل ذكي أو صحيح أو بفعالية وكفاءة (Granvold, 1994: 12)، وبذلك يكون تقدير الذات مشروطاً بالأداء الناجح، والإنجاز، ونيل الرضا والاستحسان، أما تقبل الذات (أو الاعتبار غير المشروط للذات) فيشير إلى معرفة الفرد لقوته وضعفه وتقبله لذاته، حيث تتوازن القوى والإنجازات والإيجابيات مع الضعف والفشل ونقص المهارات في جوانب محددة. كما يتم التأكيد على تطوير مفهوم ذات واقعي يتضمن الوعي والتقبل للضعف بنفس مقدار تقبل القوة الذاتية الموجودة لدى الفرد (Vernon, 1996).

ثانياً - المعتقدات العقلانية - واللاعقلانية: Rational and Irrational Beliefs: يعتبر التفريق بين المعتقدات العقلانية واللاعقلانية هاماً، لأن المعتقدات اللاعقلانية تبعا للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي تقود نحو انفعالات مضطربة، وردود فعل سلوكية سلبية. تتصف المعتقدات اللاعقلانية باشتمالها على مطالب (Demands) بدلا من الأمنيات، وعلى ما (يجب) و (لازم) بدلا مما هو مفضل، وعلى الحاجات (Needs) بدلا من الرغبات (Wishes)، كما أنها لا تقود نحو تحقيق الأهداف، في المقابل ينتج عن المعتقدات العقلانية واللاعقلانية الانفعالات المعتدلة بشكل عام أو التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه، والشعور بالرضا والسعادة في الحياة (Donegan & Rust, 1998: 251).

يتعلم الأطفال واليافعون في دروس التربية العقلانية - الانفعالية التمييز بين المعتقدات العقلانية واللاعقلانية، والعلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والمشاعر، وتحدي المعتقدات اللاعقلانية عبر الجمل الذاتية التي يقولونها لأنفسهم والتي تتسم بالعقلانية، ودحض المعتقدات اللاعقلانية في مواقف محددة أو تفتيدها، وإحلال معتقدات عقلانية محل تلك اللاعقلانية (Vernon, 1998).

ثالثاً - الانفعالات Emotions: تنتج الانفعالات عن الإعتقادات وليس بسبب الأحداث، والتلاميذ في نشاطات التربية العقلانية - الانفعالية يتعلمون العلاقة بين الأفكار والسلوكات، وكيفية التعبير عن مشاعرهم بطرق مناسبة وتكيفية، وكيفية تغيير مشاعرهم عن طريق تغيير أفكارهم، إذ أن المشاعر يمكن أن تتغير (Barnes, 2000).

رابعاً - العلاقات البين - شخصية Interpersonal Relationships: من المهارات التي تضمها دروس التربية العقلانية تطوير مهارات اتصال فعالة، وتعلم تكنيكات تحمل الإحباط المرتبطة بالآخرين وتحمل إحباطاتهم وسخافاتهم (Vernon, 1996).

الدراسات السابقة

هناك تاريخ طويل من استخدام العلاج العقلاني - الانفعالي - السلوكي (REBT) في معالجة مشكلات الطفولة والمراهقة من قبل مرشدي المدارس (Sapp, 1999)، كما أن مبادئ هذا العلاج نجحت في التعامل مع السلوكيات غير المقبولة داخل الصفوف الدراسية، واستخدم مع أفراد متباينين من تلاميذ المدرسة العاديين أو الذين يمرون بأزمات انفعالية، والذين هم في خطر (at risk students) والمساء إليهم (Bowen, 1998).

في دراسة قامت بها دي لوقا (Deluca, 2003) على ٤٦ طفلا من مرحلة ما قبل المدرسة ملتحقين في صفوف خاصة للتعليم وزعتهم على مجموعتين تجريبيتين، تلقت الأولى برنامجا تعليميا مباشرا في التربية العقلانية الانفعالية يركز على تقبل الذات والمشاعر، أما الثانية فقد تلقت برنامجا في التربية العقلانية يركز على التعرف على الانفعالات وتحديدتها وتسميتها ومعرفة أسبابها، ومجموعة ضابطة لم تتلق أية معالجة.

أظهرت النتائج أن كلا طريقتي المعالجة العقلانية أكثر فعالية من الطرف الضابط في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وزيادة فهم المشاعر لديهم، وخفض المشكلات السلوكية لديهم.

وتبين في دراسة لحالة فردية على طالب يبلغ من العمر سبعة عشر عاما، تم تشخيصه على أنه مضطرب انفعاليا قام بها ماهان (Mahan, 2002) أن التعليم العقلاني - الانفعالي المستخدم معه كان فعالا في خفض المجموع العام للأفكار اللاعقلانية لديه، وفي تحسين الأداء الأكاديمي، والسلوك البين - شخصي.

أشارت نتائج دراسة دبلينجر ولييمان وستير (Deblinger, Lipman & Steer, 1996) إلى أن أساليب التدخل وفق النظرية الانفعالية العقلانية السلوكية

والمضمنة التثقيف النفسي، وتعليم حل المشكلات، والتعبير عن المشاعر، تساعد في التقليل من الانفعالات الشديدة، والأفكار التي ترتبط بالإساءة.

كما توصل ترو ويل وزملاؤه (Trowell et al., 2002) إلى فاعلية الإرشاد الجمعي المستند إلى مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي المقدم لمجموعة من الإناث المساء إليهن تتراوح أعمارهن ما بين ٦ - ١٤ عاما في التقليل من الآثار النفسية المترتبة على الإساءة، وفي تحسين السلوك التوافقي لديهن.

أما دونجان ورست (Donegan & Rust 1998) فقد درسوا فاعلية منهاج فيرنون Vernon المصمم وفق مبادئ التربية العقلانية في تحسين مفهوم الذات والمطبق على (٤١) طالبا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي موزعين على المجموعة التجريبية والضابطة. وأشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالا في تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.

كذلك سعى وايلد (Wilde, 1996) إلى تحديد قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على تعلم مهارات التفكير العقلاني من خلال برنامج توجيه جمعي نمائي داخل الصفوف، أخذت دروسه من منهاج فيرنون الذي نشرته عام ١٩٨٩. اشترك في هذه الدراسة خمسة وتسعون طالبا من طلاب الصف الرابع الابتدائي، تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة المجموعة التجريبية (تلقوا فيها أربع حصص توجيه جمعي مدة كل واحدة منها نصف ساعة)، والمجموعة الضابطة التي لم تتلق أية معالجة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تزايد التفكير العقلاني لدى التلاميذ المشاركين بعد تعرضهم للدروس التعليمية، وأن الفروق ذات الدلالة الإحصائية ما بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي على المقياس المستخدم وجدت في ثلاث شعب من الشعب الخمس التي تعرضت لدروس التوجيه الجمعي.

كما أكد فنكلهور وبيرلنر (Finkelhor & Berliner, 1995) في دراستهما فاعلية استخدام أساليب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في التغلب على آثار الإساءة التي يتعرض لها الأطفال في أسرهم، خاصة تشجيعهم على التعبير عن

مشاعرهم، وتوضيح المعتقدات الخاطئة عن أنفسهم، وعن الآخرين الناتجة عن التعرض للإساءة، وتدريبهم على التغلب على وصمة العار التي لحقت بهم ومن ثم تسبب لهم العزلة والخوف.

كما قامت روزنبوم وزملاؤها (Rosenbaum, McMurray & Campbell, 1991) بدراسة أثر برنامج في التربية العقلانية - الانفعالية على مركز الضبط، والعقلانية، والقلق لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية. اشترك في دراستهم ٣٦ طالبة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي وزعتهم على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. أظهرت النتائج فعالية البرنامج التعليمي العقلاني لدى المجموعتين التجريبيتين في زيادة التوجه نحو الضبط الداخلي والتفكير العقلاني، إلا أنه لم يعمل على خفض سمة القلق لدى المشاركات في الدراسة.

وتوصل كانجيلوسي وزملاؤه (Cangelosi, Gressard & Mines 1980) إلى فعالية التنقيف العقلاني في تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ من المرحلة الثانوية وذلك لدى إستخدامهم عينة مؤلفة من ٣٦ طالبا تم توزيعهم على مجموعات الدراسة الثلاث: التجريبية، و الزائفة (Placebo)، والضابطة.

كما أجرى باتون (Patton, 1985) دراسة لمعرفة أثر العلاج العقلاني الانفعالي - السلوكي على مركز الضبط لدى عينة مؤلفة من أربع وثلاثين طالبا باستخدام تصميم تجريبي اشتمل على مجموعة تجريبية تعرضت لعشرين جلسة علاجية، ومجموعة ضابطة لم تتلق - أية معالجة. وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الدراسة، إذ زاد توجه التلاميذ في المجموعة التجريبية نحو الضبط الداخلي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أما في دراسة ريتشي (Ritchie) عام ١٩٨٧ الواردة في (Rosenbaum et al., 1991) فقد تم تقديم برنامج في التربية العقلانية - الانفعالية لعينة من الأطفال تم اختيارها عشوائيا - يدرسون في اثنتي عشرة مدرسة ابتدائية، طبق البرنامج بواسطة اثني عشر مرشدا مدرسيا، كانوا قد تلقوا تدريباً مكثفا أثناء

الخدمة يتعلق بمبادئ العلاج العقلاني - الانفعالي، واستهدفت الدراسة استقصاء أثر البرنامج على مركز الضبط لدى الأطفال والمتعلق بمسؤولية التحصيل المدرسي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن دروس التربية العقلانية الانفعالية لم ينتج عنها أية تغييرات على مركز الضبط لدى الأطفال المشاركين في الدراسة. وفسرت هذه النتيجة جزئياً بواسطة المتغيرات المتعلقة بالمرشدين الاثني عشر الذين نفذوا الدراسة.

وفي دراسة قامت بها أبو عيطه وأحمد (٢٠٠٥) هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج إرشاد جمعي يعتمد على أساليب تدخل سلوكية - معرفية في تحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى عينة تراوحت أعمارهم ما بين ١٢ - ١٧ سنة تعرضوا للإساءة الجسمية أو الجنسية أو الإهمال، باستخدام تصميم تجريبي وتوصلاً إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي كان فعالاً في تحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وكذلك قامت دغلس (٢٠٠٤) بدراسة طبقت فيها برنامجاً إرشادياً جمعياً يقوم على استخدام إستراتيجيات معرفية سلوكية وهي: إعادة البناء المعرفي، والتدريب على حل المشكلات، والضبط الذاتي أجرتها على تلميذات من الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأساسي المساء إليهن باستخدام تصميم تجريبي إلى فاعلية البرنامج في تحسين الثقة بالنفس لدى التلميذات المشاركات في المجموعة التجريبية.

كما أجرت غيث (٢٠٠٤) دراسة لتقييم آثار برنامج توجيه جمعي في الصفوف يستند إلى التربية العقلانية - الانفعالية على التفكير العقلاني، و مركز الضبط، والتكيف النفسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير العقلاني، والتوجه نحو الضبط الداخلي، والتكيف النفسي التلميذات اللواتي تعرضن للبرنامج مقارنة بالتلميذات اللواتي لم يتعرضن له.

كما درست الهيل (٢٠٠٤) فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي في

خفض الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقات القطريات يعانين من الضغوط النفسية تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ مؤلفة من (٤٠) مشاركة. وتبين أن البرنامج كان فعالاً في خفض درجة الضغوط النفسية لدى المشاركات في المجموعة التجريبية وبشكل دال احصائياً مقارنة في المجموعة الضابطة.

وأجرت داوود (٢٠٠١) دراسة تناولت فعالية برنامج توجيه جمعي في الصفوف يستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين التفكير العقلاني وخفض التوتر لدى تلميذات من الصف العاشر بلغ عددهن (٤٦٦) تلميذة تم اختيارهن من ٦ مدارس للإناث في مدينة عمان، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي المطبق على المجموعة التجريبية التي تحسن لديها التفكير العقلاني وانخفض التوتر بشكل دال احصائياً مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج الإرشادي.

وقامت العطية (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي لخفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الاطفال القطريين تألفت من (٤٠) طفلة تراوحت أعمارهن ما بين (٩-١٢) سنة ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس اضطرابات القلق المستخدم في الدراسة، حيث تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين البعدي والمتابعة بعد شهر لصالح المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات القلق.

وتوصل عبود (١٩٩٥) في دراسته على (٤٠) طفلاً من الأطفال المحرومين تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١١) سنة إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج المعرفي السلوكي والمتضمن فنيات لعب الدور والمناقشة والتدريب على حل المشكلات كان فعالاً في خفض القلق الموجود لديهم.

وأشارت دراسة البحيري (١٩٩٤) على عينة من (٢٣) طفلاً مساء إليهم

تراوحت اعمارهم ما بين (٤-١٨) سنة في احدى مدارس اسيوط في مصر، إلى فاعلية التدخلات الارشادية المقدمة لهم في التقليل من صورة الذات السلبية والشعور بالوحدة والرفض الاجتماعي الذين يعانون منه، كما وضحت دراسة القاسم (١٩٩١) على عينة من (٧) أطفال تعرضوا للاهمال والعنف الجسدي أهمية التدخل من خلال برامج الارشاد النفسي لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال المساء إليهم.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود الكثير من الدراسات التي استخدمت برامج التربية العقلانية الانفعالية المنبثقة من فلسفة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وتم تطبيقها على الأوضاع الارشادية المختلفة من ارشاد فردي وجمعي وتوجيه جمعي داخل الصفوف. كما يظهر من مراجعة الدراسات وجود تباين فيما يتعلق بأثر هذه البرامج على مظاهر الصحة النفسية لدى الأفراد المشاركين فيها، وهذا يؤكد الحاجة إلى المزيد من استقصاء فعالية البرامج بهدف نشرها بين جمهور التلاميذ مما يعزز من نوعية حياتهم وصحتهم النفسية.

مشكلة الدراسة وأهدافها

أكدت الدراسات السابقة فاعلية البرامج الارشادية المستندة الى التربية العقلانية - الانفعالية والمشتقة من العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت إليس (Ellis) المقدمة للأطفال والناشئة الصغار من عمر المدرسة، وقدمت العديد من الدلائل التجريبية المؤكدة على أهمية استخدام تلك البرامج مع الفئات المتباينة من طلبة المدارس سواء أولئك الذين ينمون نموا عاديا أو الذين يواجهون صعوبات وتحديات تعيق مسيرة نموهم وتطورهم، من جهة أخرى تشير الدراسات المحلية والعربية والعالمية إلى وجود نسبة معتبرة من أطفال عمر المدرسة المساء إليهم، وأن هناك حاجة ماسة لخدمتهم من خلال برامج الارشاد المدرسي لمساعدتهم على النمو المناسب، ولمحاولة إعادة تأهيلهم من خلال

التدخلات العلاجية المناسبة الهادفة الى التخفيف من الآثار السلبية للإساءة بأشكالها المختلفة وفق أسس علمية.

فقد أشار ديفور (Dufour, 2004) في مراجعة للدراسات التي أجريت ما بين عامي ١٩٨٩ و ٢٠٠٢؛ التي هدفت إلى تقييم فاعلية الإرشاد أو العلاج المقدم للأطفال المساء إليهم جسميا أو جنسيا أو تعرضوا للإهمال، إلى أن أكثر أساليب الإرشاد فاعلية للعمل مع هذه الحالات هي السلوكية المعرفية (مثل العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي - REBT) إذ أنها تساعد في التغلب على الآثار السلبية الناتجة عن التعرض للإساءة، والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بها، وتسهم في إكتساب المساء إليهم مفهوم ذات أفضل، وسلوك توكيدي بدرجة أعلى وتوافق نفسي أكبر. في ضوء ما تقدم فإن الهدف من البحث الحالي هو توفير برنامج ارشادي جمعي لتدريب الطالبات المساء إليهن من الصف الخامس الأساسي على مهارات التفكير العقلاني ومبادئ التربية العقلانية الانفعالية عبر مجالات نمائية أربعة وهي النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي ونمو الذات كمهارة حياتية وتكيفية تساعدن في التعامل مع قضايا الذات والنمو، كما سيتم استقصاء درجة فاعلية هذا البرنامج التعليمي على متغيرين هامين من المتغيرات ذات العلاقة بالصحة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم وهما الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي، إن هذه الدراسة تمثل محاولة لتزويد أولئك الأطفال باستراتيجيات تكيفية صحية تساعدنهم على النمو السوي وذلك بالاستناد إلى مبادئ التربية العقلانية - الانفعالية.

أهمية الدراسة

تترك الإساءة للطفل وإهماله العديد من الآثار على نموه وشخصيته، فالإساءة لا تؤثر على صحته الجسدية وأمنه فقط ولكن تؤثر على توافقه النفسي، وعلاقاته الاجتماعية، وتحصيله الأكاديمي، ومستوى أحكامه الأخلاقية، وقد تجعل الطفل عرضة للعديد من المشكلات، والاضطرابات النفسية كالتى توصلت إليها السروري (٢٠٠٥) في دراسة محلية على عينة

مؤلفة من (٣٥٢) طالبا وطالبة صنفوا ضمن فئة الأطفال المساء إليهم، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأطفال المساء إليهم وغير المساء إليهم في: القلق، والاكتئاب، والمشكلات الاجتماعية، ومشكلات الانتباه، والسلوك المخالف للقواعد، والسلوك العدواني.

تأتي أهمية هذه الدراسة بما تهدف إليه من توفير برنامج إرشادي نمائي لتلميذات الصف الخامس الأساسي يراعي خصائص النمائية، ويساعدهن على تعلم منهجية التفكير العقلاني وتطبيقاته على مجالات حياتهن للتعامل مع أوضاعهن الحالية والمستقبلية بطريقة كيفية مناسبة.

من جهة أخرى يؤكد الباحثون المهتمون بالتربية العقلانية الانفعالية، وتأثيراتها على التلاميذ المشاركين في برامجها على أهمية تقييم فعالية إجراءات التربية العقلانية - الانفعالية. ومن هنا فإن هذه الدراسة ستمثل محاولة تجريبية لاستقصاء درجة فاعلية مثل هذه البرامج المستندة على التربية العقلانية الانفعالية على متغيرين لم تتم دراستها بشكل كاف محليا على حد علم الباحثين وهما: الكفاءة المدركة، والضبط المتعلق بمسؤولية التحصيل المدرسي. لقد تم اختيار هذين المتغيرين بناء على ما تشير إليه الدراسات المتعلقة بأثر الإساءة على الأطفال حيث يتدنى مفهوم الذات وتقديره لديهم، وكذلك إدراكهم لكفاءتهم وفعاليتهم، وإلى ميلهم إلى تطوير مركز ضبط خارجي بدلا من الضبط الداخلي وذلك كجزء من جملة نظام المعتقدات لديهم (Belief System).

كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من إمكانية تطبيق البرنامج الذي سيتم تطويره في العديد من الأوضاع الإرشادية كالتوجيه الجمعي داخل الصفوف لتعليم مهارة التفكير العقلاني وتطبيقاتها في المجالات النمائية المختلفة، ومع مختلف التلاميذ العاديين الذين يواجهون نموا سويا أو أولئك الذين يعانون من مشكلات أو صعوبات شخصية أو أسرية أو مدرسية أو غيرها.

فرضيات الدراسة

تفترض هذه الدراسة وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي في التربية العقلانية الانفعالية على عينة تلميذات الصف الخامس المساء إليهن، والمشاركات في البرنامج على شكل تحسن في الكفاءة المدركة، وزيادة توجههن نحو الضبط الداخلي لمسؤولية التحصيل المدرسي.

وبشكل أكثر تحديدا ستحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضيات التالي:

١ - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الكفاءة المدركة وذلك لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي.

٢ - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير مسؤولية التحصيل المدرسي وذلك لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي

محددات الدراسة

ترتبط محددات الدراسة بتصميم الدراسة التجريبي، وصغر حجم العينة- وهو ما تفرضه شروط المجموعة الإرشادية - كما ترتبط بالبرنامج الإرشادي المستخدم، ومستوى جودة تطبيق البرنامج الإرشادي - علما بأنه تم تدريب المرشدة على تطبيق البرنامج كما تمت متابعة التطبيق - كما تتحدد أيضا بأدوات الدراسة، وجنس وعمر عينة الدراسة (تلميذات الصف الخامس).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، وفيما يلي التعريف الإجرائي لها:

برنامج الإرشاد الجمعي: برنامج مؤلف من ١٤ جلسة تدريبية تهدف إلى

تدريب الأعضاء المشاركين فيه على مهارات التفكير العقلاني وتطبيقاتها في أربعة مجالات نمائية تضم: نمو الذات، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، والنمو المعرفي، وهو برنامج يستند إلى مبادئ التربية العقلانية الانفعالية لإليس (Ellis). يسير تنفيذ البرنامج النمائي وفق قواعد المجموعات الإرشادية المؤلفة من عدد محدود من الأعضاء، الذين تحكمهم معايير المجموعة وشروط الانضمام إليها من كشف الذات، والاحترام المتبادل، والسرية، والالتزام بالحضور، وتقديم التغذية الراجعة للأعضاء وغيرها.

الكفاءة المدركة Perceived Competence: لا يشير مفهوم الكفاءة المدركة إلى مهارتنا الحقيقية وفعاليتنا في التعامل مع المواقف والآخرين، ولكنه بدلا من ذلك يشير إلى ادراكاتنا لهذه الأشياء (Sharf, 1996: 148). إن الذين يحكمون على أنفسهم بضعف الكفاءة في التعامل مع متطلبات المحيط يميلون إلى التقييم الذاتي السلبي ويرون العقبات بصورة مضخمة، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يحملون إحساسا قويا بالكفاءة يستخدمون مهاراتهم بشكل فعال في التعامل مع المواقف ويستجيبون للعوائق ببذل المزيد من الجهد.

تحدد الكفاءة المدركة إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس هارتر للكفاءة المدركة للأطفال، الذي قننه للبيئة الأردنية الصرايرة (١٩٩٢).

مسؤولية التحصيل المدرسي: تشير إلى نزعة التلاميذ إلى عزو الفشل والإنجاز المدرسي إما لعوامل داخلية لهم السيطرة عليها مثل (الجهد، أو القدرة، أو الدافعية)، أو لعوامل خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها مثل (الحظ أو الصدفة، أو نفوذ وسلطة الآخرين (Miller, Fitch & Marshal 2003: 548)، ويمثل هذا المتغير نوعا خاصا من أنواع مركز الضبط (Locus of Control) حيث تتنامى حاليا الدعوة من قبل الباحثين المهتمين بمتغير مركز الضبط لأن يتم استخدام مقاييس محددة الهدف بدلاً من استخدام المقاييس العامة وذلك

بسبب زيادة قدرة تلك المقاييس العامة على التنبؤ في مجال محدد بدلا من التقييمات العامة (Marks, 1998).

تحدد مسؤولية التحصيل المدرسي إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس مسؤولية التحصيل المدرسي الذي عربيه وعدله للبيئة الأردنية الباحث قطامي (١٩٨٥) كما ورد في المخرزة (١٩٨٧).

الإساءة للطفل Child Abuse: تتوافر العديد من التعريفات للإساءة للطفل، وهي تشمل تعريفات قانونية وإجرائية مستخدمة من قبل القائمين على خدمات حماية الطفل، وتعريفات مستخدمة من قبل الباحثين وغيرهم. كما تتباين وجهات نظر الثقافات المختلفة حول اعتبار سلوك ما على أنه إساءة للطفل أو أنه يمثل ضرباً من ضروب التأديب التي تلقى القبول والتأييد (Bensley et al., 2004)، وتأتي في الأشكال الآتية:

١ - الإساءة الجسدية: يعرفها كارسون (Karson, 2001: 56) بأنها "أي سلوك أو تصرف؛ أو الفشل في التصرف من جانب الوالد أو المربي أو القائم بالعناية بالطفل ينتج عنه إلحاق جروح جسمية خطيرة بالطفل أو وفاته". إن هذا النوع من الإساءة لم يتم الاتفاق على تعريف له بسبب صعوبة التمييز بين الإساءة والتأديب.

٢ - الإساءة النفسية: "وتتضمن أي نمط من أنماط السلوك المؤثر بشكل سلبي على النمو والتطور العقلي والانفعالي للطفل، وتنمية قدراته النفسية وتقديره لذاته" (Karson, 2001:62).

٣ - الإهمال: ويقصد به "الفشل في توفير الحاجات الأساسية للطفل"، (Hildyard & Wolf, 2002: 679)، يتضمن الإهمال غياب السلوك الذي ينبغي أن يكون استجابة لحاجات الأبناء، ومع أن الوالدين هنا لا يؤذون الطفل جسدياً أو لفظياً ولكنهم لا يلبيون احتياجاته يتجاهلون مشاعره وأهدافه وحاجاته.

تعرف الإساءة إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها

الطالبة على مقياس ممارسة الإساءة الوالدية للأطفال كما يدركها الأبناء، الذي طورته الطراونة (١٩٩٩).

منهجية البحث وإجراءاتها

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف الخامس الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (١٩) طالبة يتعرضن للإساءة الوالدية ويدرسن في إحدى المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء تم اختيارها بشكل قصدي من بين المدارس التي تمثل مجتمع الدراسة وهي مدرسة (أسماء بنت أبي بكر الأساسية للبنات). اختيرت هذه المدرسة لوجود عدد من الشعب للصف الخامس وهي (٦) شعب تضم ٢٣٥ طالبة، وإدارة مدرسية متعاونة وفرت التسهيلات اللازمة لتنفيذ البرنامج، وتنظيم عملية تجميع المشاركات في البرنامج في أوقات تتناسب مع المرشدة التي ستطبق البرنامج، وأوقات التلميذات اللواتي انطبقت عليهن شروط الالتحاق بالمجموعة التجريبية ممن يدرسن في عدد من الشعب ولسن في نفس الشعبة، الأمر الذي يصعب عملية وجود وقت مناسب للجميع دون الإخلال بعملية تعلم التلميذات للمواد الدراسية الاعتيادية وإضاعة الدروس الأكاديمية.

أدوات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار المقاييس والأدوات الآتية :

١ - مقياس ممارسة الإساءة الوالدية للأطفال كما يدركها الأبناء:

قامت الباحثة الطراونة (١٩٩٩) ببنائه مستفيدة من عدد من المقاييس الأجنبية إضافة إلى أدبيات الموضوع. يقيس هذا المقياس ثلاثة أنواع من الإساءة وهي: الجسدية والنفسية والإهمال، ويتشكل المقياس من (٤٨) فقرة أمام كل فقرة مقياس متدرج من خمس درجات حسب أسلوب ليكرت بحيث

تتراوح الإجابة بين (٥) تتطبق على بدرجة كبيرة جداً و (١) تتطبق بدرجة قليلة جداً، وتتراوح الدرجة النهائية ما بين (٤٨ و ٢٤٠) على المقياس الكلي، ويعد الطفل مُساء إليه إذا نال درجاته على الشكل المشار إليه في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

درجات القطع على مقياس ممارسة الإساءة الوالدية
التي يعتبر عندها الطفل مُساء إليه

المقياس الكلي	الإساءة		
	قليلة	متوسطة	شديدة
	١١٩-٤٨	١٦٧-١٢٠	٢٤٠-١٦٨

صدق الأداة: قامت الطراونة (١٩٩٩) باستخراج نوعين من الصدق وهما الصدق الظاهري (صدق المحكمين) حيث عرضته على ١٨ عضو هيئة تدريس في الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة، وقامت باستبقاء الفقرات التي أجمع عليها (٨٠٪) من المحكمين أو أكثر. كما قامت بتعديل الفقرات التي أجمع على تعديلها ٣٠٪ من المحكمين، كما استخرجت الصدق العاملي الذي بلغ (٨٠,٠). من جهة أخرى قامت الباحثة بقور (٢٠٠٢) باستخراج ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية كمؤشر على صدق البناء حيث تراوحت الارتباطات بين (٨٦,٠-٠,٥٠). ولأغراض الصدق أيضاً قامت بإجراء مقارنة بين (١٥) طفلاً من المساء معاملتهم مع (١٥) طفلاً من غير المساء معاملتهم على هذا المقياس، وأخضعت إجاباتهم لاختبار النسبة التائية الذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن الاختبار قادر على التمييز ما بين المساء إليهم وغير المساء إليهم من الأطفال.

ثبات الأداة: قامت الطراونة (١٩٩٩) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على ٩٠ طالباً وطالبة من تلاميذ الصف العاشر الأساسي من غير

عينة الدراسة، وبعد عشرة أيام كانت معاملات الثبات للإساءة الجسدية (٠,٨٥) وللإهمال (٠,٧٦) وللإساءة النفسية (٠,٨٤). كما قامت البقور (٢٠٠٢) بحساب الثبات للمقياس ككل باستخدام كرونباخ ألفا، وتبين أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس هو (٠,٨٣).

٢ - مقياس الكفاءة المدركة للأطفال:

يتألف هذا المقياس في صورته المعربة والمقننة على البيئة الأردنية من (٢٨) فقرة تقيس إدراك الأطفال لكفاءتهم الذاتية من النواحي المعرفية والاجتماعية والجسمية والعامة، يتميز هذا المقياس بصياغة خاصة لل فقرات تحد من تأثير الفرد بالمرغوبة الاجتماعية للاستجابة المعنية بحيث تقدم كل فقرة للمفحوص عبارتين لكل قطب من قطبي الكفاءة المدركة - السلبي والايجابي - ويطلب إليه أن يشير إلى العبارة التي تصفه من هاتين العبارتين، كما أن الصياغة اللغوية لل عبارات تجعل عملية الاجابة عملية اختيار بين حالتين مألوفتين وعاديتين فيقال مثلاً:

مثلي	بعض الأطفال ينسون	البعض الآخر من	مثلي	مثلي
بعض	ما يتعلمن في المدرسة	ولكن	الأطفال يتذكرون الأشياء	بعض
تماماً	بسرعة	التي يتعلمونها بسرعة	تماماً	الشيء

كذلك فإن المقياس يسمح بإعطاء درجات متصلة (Continuous) عليه، لأنه يتطلب من الفرد المستجيب أن يقدر درجة انطباق العبارة التي اختارها عليه، وما إذا كانت تنطبق تماماً عليه أم أنها تنطبق عليه بعض الشيء، وحيث يختار الطفل العبارة التي تفيد بالكفاءة ويشير إلى أنها تنطبق عليه، يعطى درجة (٤)، أما إذا أشار إلى أنها تنطبق عليه بعض الشيء فيعطى درجة (٣)، وفي حالة اختياره العبارة المقابلة والإشارة إلى أنها تنطبق عليه بعض الشيء فإنه يعطى درجة (٢)، وإذا ما رأى أنها تنطبق عليه تماماً فإنه يعطى درجة (١).

صدق الأدادة: قام الباحث الصرايرة (١٩٩٢) بالتحقق من صدق المقياس على عينة من أطفال المرحلة الأساسية، إذ قام بإجراء تحليل عاملي للمقياس

المعرب بإتباع أسلوب تحليل المكونات الأساسية وإدارة المحاور المتعامدة (Principal Components Analysis with Varimax Rotation) لفقرات المقياس الـ(٢٨)، وتم تحديد التحليل بأربعة عوامل للتحقق من أن فقرات المقاييس الفرعية تتجمع كل منها حول عامل خاص بها. وشارت نتائج التحليل العاملي لمقياس الكفاءة إلى درجة مقبولة من التمايز بين مقاييسه الفرعية كما أنها في خطوطها العامة تتسق مع الافتراضات التي بني المقياس الأصلي عليها والقائلة بوجود جوانب متميزة للكفاءة المدركة.

ثبات المقياس: قام الصرايرة (١٩٩٢) بحساب ثبات المقياس الكلي وحساب معاملات الثبات للمقاييس الفرعية الأربعة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) وبلغ (٠,٨١) للمقياس ككل.

أما معاملات ثبات المقاييس الفرعية الأربعة فقد تراوحت ما بين (٠,٥٦) و (٠,٨١).

٣ - مقياس مسؤولية التحصيل المدرسي:

الذي عربيه وعدله للبيئة الأردنية الباحث قطامي (١٩٨٥) كما ورد في (المخارزة، ١٩٨٧)، وأخرجه بصورته المؤلفة من (٢٤) فقرة، استخدم المقياس لتحديد مركز الضبط الداخلي والخارجي لدى أفراد عينة الدراسة. ويرجع السبب في اختيار هذا المقياس بالذات لكونه يتصف بعدة صفات، حيث يهتم بقياس مركز الضبط Locus of Control في مواقف التحصيل المدرسية، بينما تهتم مقاييس موقع الضبط الأخرى تهتم بقياس جوانب عامة من الشخصية، ويمتاز المقياس أيضا بتقديمه لعدد متساو من الأحداث الإيجابية والسلبية، ويصحح بإعطاء المفحوص درجة واحدة على العبارة التي تمثل مسؤولية الداخلية للتحصيل المدرسي و (صفرا) على العبارة التي تمثل المسؤولية الخارجية للتحصيل المدرسي.

صدق المقياس: قام المخارزة (١٩٨٧) باستخراج صدق المقياس بصورته

المعدلة للبيئة الأردنية باستخدام عينة من (٤٠) طالبا وطالبة مناصفة بين الجنسين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك باستخدام الصدق التمييزي، حيث قام مجموعة من المعلمين في حالة كل طالب أو طالبة (معلم الرياضيات واللغة العربية) بتحديد توجه كل فرد من أفراد العينة بناء على تعريف إجرائي قدمه الباحث لهم، وبعد ذلك أعطي أفراد العينة مقياس مركز الضبط المعرب وتمت مقابلة النتائج، ثم حسب معامل ارتباط كوهين (Cohen's Agreement Coefficient) بين نتائج هيئة التحكيم ونتائج المقياس، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٠) ويدل ذلك على وجود صدق تمييزي لأداة الدراسة هذه.

ثبات المقياس: قام الباحث المخارزة (١٩٨٧) بإيجاد معامل ثبات المقياس مستخدما طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) وذلك على عينة مؤلفة من (٤٠) طالبا، حيث بلغ معامل الاستقرار (٠,٨٦).

٤ - برنامج الإرشاد الجمعي:

تم تصميم برنامج الإرشاد الجمعي وفق مبادئ التربية العقلانية - الانفعالية، وبالرجوع إلى ما أنتجته الباحثة آن فيرنون (Vernon, 1998) من مناهج نمائية لتعليم التفكير العقلاني لتلاميذ المدارس من المرحلة الابتدائية حيث تؤخذ الخصائص النمائية لهذه المرحلة بعين الاعتبار، ولغايات صدق محتوى برنامج الإرشاد ومدى ملاءمته للفئة العمرية المستهدفة، تم عرضه على خمسة من المحكمين من أساتذة الإرشاد النفسي وعلم النفس في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية، وعلى ستة من المرشدين التربويين العاملين في الإرشاد المدرسي مع هذه المرحلة العمرية. وتم تعديل البرنامج بناء على ملاحظات المحكمين وأعد بشكله النهائي المؤلف من ١٤ جلسة مدة الجلسة الواحدة حصة مدرسية (٤٥) دقيقة. وفيما يلي عرض موجز لجلسات برنامج الإرشاد:

الجلسة الاولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف وبناء العلاقة ما بين المرشدة والأعضاء من جهة، والأعضاء مع بعضهم بعضاً من جهة أخرى، وإلى تحديد التوقعات، والتأكيد على مبادئ المجموعات الإرشادية من احترام متبادل، والتزام، وسرية، وكشف للذات، وتقديم للتغذية الراجعة للأعضاء. كما تم تقديم فكرة عن البرنامج وأهدافه، والتعرف على توقعات المشاركات من البرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت الجلسة إلى زيادة وعي المشاركات بسمات شخصياتهن الايجابية، ومناقشة مشاعرهن عندما يقارن أنفسهن بالآخرين، والاجراء الذي اتبع هو النقاش والحوار لورقة عمل بعنوان (مطلوب طفل مثلي).

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعليم المشاركات الفرق بين الأخطاء والفشل، ومناقشة مفهوم الأخطاء، والتعبير عن مشاعرهن عندما يرتكبن الاخطاء ونظرتهم لأنفسهن بعدها. وكان الاجراء المتبع هو مناقشة ورقة عمل بعنوان (أخطائي) للمساعدة في تمييز الافكار اللاعقلانية المتعلقة بالفشل.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على مشاعر الرفض من الزملاء والأصدقاء وإلى تعليم الأعضاء طرقاً فعالة في التعامل مع هذه المشاعر التي تزداد بسبب تزايد أهمية تقبل الرفاق للطفل في هذا العمر، والخوف من تخلي الاصدقاء عنه، أو عدم اختياره في النشاطات الاجتماعية. وتم ذلك عن طريق المناقشة لورقة عمل (الرفض والوحدة).

الجلسة الخامسة: هدفت إلى تعليم المشاركات فكرة أنه لا أحد يستطيع فرض مشاعر معينة على أحد، والعلاقة بين المشاعر والأفكار، والاجراء الذي اتبع لهذه الغاية هو سرد القصص وقراءة سيناريوهات قصيرة، ومناقشة ورقة عمل بعنوان : (لا يستطيعون التحكم في مشاعرك).

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى مساعدة المشاركات على تحديد المشاعر المؤلمة والمزعجة الشائعة في عمرهن، وتعلم طرقاً فعالة للتعامل مع هذه المشاعر، وذلك من خلال مناقشة ورقة عمل (لماذا أشعر هكذا؟) المشتملة على مواقف حياتية ولعب دور لهذه المواقف.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعليم المشاركات طرقاً فعالة للتعامل مع استهزاء الأهل والرفاق ورفضهم، وذلك من خلال مناقشة مواقف تعرضن فيها للاستهزاء من الأهل والرفاق ومشاعرهن تجاه ذلك، وذلك من خلال سرد قصة ومناقشتها، وما تلاها من ورقة عمل بعنوان (الرفض والاستهزاء).

الجلسة الثامنة: هدفت إلى مناقشة قضية الخلافات والشجار مع الأهل والأصدقاء، وتعليم المشاركات طرقاً صحية في إدارة الشجار، وذلك من خلال توزيع بطاقات (الشجار) ومناقشتها، وتوزيع ورقة عمل (حل المشكلات مع الأهل والأصدقاء) ومناقشتها.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى مناقشة أسلوب كل عضو في التصرف عند التعرض للإغاضة أو التحقير، وإلى مناقشة طرق للتفكير، والتصرف، والشعور إيجابية وصحية عند التعرض للإغاضة - من الأهل والأصدقاء، وتوضيح دور طريقة التفكير في التصرف في مواقف الشجار، ونفذ ذلك من خلال النقاش وورقة عمل بعنوان (كيف اتخلص من الإغاضة؟).

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تطوير قدرة المشاركات على رؤية الأمور من منظور الآخرين المختلف عن منظورهن الشخصي، ووزعت ورقة عمل بعنوان (من وجهة نظر الآخرين...) تبعتها مناقشة جماعية.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعليم المشاركات كيفية تحديد الخيارات، وعملية صنع القرار، وتقييم أهمية كل اختيار، ومناقشة

أسلوب كل عضو في اتخاذ القرار، استخدم نشاط بالرسم وقص الصور وإصاقها لتحقيق الأهداف لدى الأعضاء بمناقشة جماعية.

الجلسة الثانية عشرة: هدفت إلى مساعدة المشاركات على التمييز بين المعتقدات العقلانية واللاعقلانية، وتطبيق التفكير العقلاني على المواقف الشخصية، وتم ذلك من خلال العمل الفردي ثم المناقشة الثنائية فالجماعية لورقة عمل (ما معنى هذا؟) كتبت فيها أبرز المعتقدات اللاعقلانية (التعميم الزائد، وشخصنة الأمور، التهويل والمبالغة، وانخفاض القدرة على تحمل الاحباط، وقراءة الافكار).

الجلسة الثالثة عشرة: هدفت إلى مناقشة فكرة العوامل الداخلية والخارجية التي تعزى لها النتائج السارة وغير السارة التي تحصل عليها المشاركات في الحياة من خلال طرح مضمون (العزو الداخلي - الخارجي) على شكل لعبة (أنا مسؤول - أم لست مسؤولاً؟).

الجلسة الرابعة عشرة: جلسة ختامية هدفت إلى تقييم البرنامج من جانب المشاركات والتعليق على درجة الاستفادة وتحقيق الأهداف من الإنضمام للمجموعة الإرشادية.

إجراءات تطبيق الدراسة

١ - تم اختيار إحدى طالبات درجة الماجستير في الإرشاد التربوي في قسم علم النفس التربوي من الجامعة الهاشمية لتدريبها على تطبيق البرنامج الإرشادي من قبل الباحثة الأولى دون إعلامها عن أهداف الدراسة وفرضياتها، كما تم تدريبها على كيفية تطبيق مقاييس الدراسة الثلاثة.

٢ - تلا ذلك تطبيق مقياس ممارسة الإساءة الوالدية للأطفال كما يدرکها الأبناء للطراونة (١٩٩٩) على الشعب الست التي تُولف شعب الصف الخامس الأساسي في المدرسة المختارة، وبعد تصحيح المقياس تم حصر التلميذات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات التي تشير إلى تعرضهن

للإساءة، وبالاستناد إلى درجة القطع (١٦٨ فما فوق) التي اقترحها المحكمون في دراسة البقور (٢٠٠٢) باعتبارها الدرجة التي تبدأ عندها الإساءة المرتفعة أو العالية والمتراوحة ما بين (١٦٨-٢٤٠) على مقياس ممارسة الإساءة الوالدية من منظور الأبناء. بلغ عدد التلميذات وفقا لهذا الشرط (١٩) طالبة يمثلن أفراد الدراسة التجريبية.

٣ - وزعت التلميذات التسع عشرة المساء إليهن بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين، واحدة تجريبية تضم عشرة تلميذات، وأخرى ضابطة تضم تسع تلميذات.

٤ - تطبيق القياس القبلي لأداتي الدراسة وهما: مقياس الكفاءة المدركة للأطفال، ومسؤولية التحصيل المدرسي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تعرض الأفراد في المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي بحوالي أسبوع.

٥ - تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي على المجموعة التجريبية البالغ عددها (١٤) جلسة، بمعدل جلستين كل أسبوع وذلك اعتبارا من تاريخ ٢٤/٩/٢٠٠٦ إلى ٢٤/٢/٢٠٠٦ خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

٦ - تطبيق القياس البعدي لأداتي الدراسة وهما: مقياس الكفاءة المدركة للأطفال، ومسؤولية التحصيل المدرسي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد الانتهاء من برنامج الإرشاد الجمعي الذي تلقته المجموعة التجريبية.

تصميم البحث والتحليل الإحصائي

تم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة بهدف التعرف على فاعلية برنامج الارشاد الجمعي المستند إلى مبادئ التربية العقلانية - الانفعالية في تحسين الكفاءة المدركة وزيادة التوجه نحو الضبط الداخلي لمسؤولية التحصيل المدرسي لدى تلميذات الصف الخامس المساء إليهن، ومن هنا فإن متغيرات الدراسة هي:

- متغير مستقل واحد: وهو برنامج الارشاد الجمعي المستند إلى التربية العقلانية الانفعالية.
- متغيران تابعان وهما: درجات التلميذات على مقياسي الكفاءة المدركة للاطفال ومسؤولية التحصيل المدرسي.
- أما التصميم التجريبي المستخدم لفحص أثر المتغير المستقل على المتغيرين التابعين فقد كان كالتالي:
- المجموعة التجريبية:
- تعيين عشوائي - قياس قبلي - برنامج الإرشاد الجمعي - قياس بعدي.
- المجموعة الضابطة:
- تعيين عشوائي - قياس قبلي - عدم التعرض لأي برنامج إرشادي - قياس بعدي.

وتبع ذلك إستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية، على مقياسي الدراسة: الكفاءة المدركة للأطفال، ومسؤولية التحصيل المدرسي للمجموعتين التجريبية والضابطة. ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم الأسلوب الإحصائي المسمى بتحليل التباين المشترك.

نتائج الدراسة

الفرضية الأولى: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الكفاءة المدركة وذلك لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي.

ويوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المدركة.

جدول رقم (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبُعدي على مقياس الكفاءة المدركة للأطفال

المتغير	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة	
	القياس القبلي		القياس البُعدي		القياس القبلي	القياس البُعدي
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الكفاءة المدركة	١٢٦,٤٤٤٤	٢,٢٩٧٢٤	١٣٢,٧٧٧٨	٣,٨٣٣٣٣	١٣٠,٥٠٠٠	٣,٢٤٠٣٧
					١٥٣,٢٠٠٠	١٦,٢١٩٣٣

نلاحظ من الجدول رقم (٢) أن هناك فروقا في متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة المدركة للأطفال في القياس البُعدي، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (١٥٣,٢٠٠٠)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (١٣٢,٧٧٧٨). وللتحقق من أن هذا الفرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) تم إجراء تحليل التباين المشترك، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق في الكفاءة المدركة لدى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبُعدي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر معامل ايتا
القياس القبلي	٤٨,١٢٠	١	٤٨,١٢٠	٠,٣١٦	٠,٥٨٢	٠,١
المجموعة	١٥٧٢,٤٥٣	١	١٥٧٢,٤٥٣	١٠,٣٢٤	٠,٠٠٥	٠,٣٩
الخطأ	٢٤٣٧,٠٣٦	١٦	١٥٢,٣١٥	—	—	—
الكل	٤٠٥٧,٦٠٩	١٨	—	—	—	—

نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الفروق بين المتوسطات بلغت مستوى الدلالة الاحصائية، حيث بلغت قيمة الاحصائي " ف " (١٠,٣٢٤)، وهي دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة المدركة بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي، وهذه النتيجة تقود إلى الاستنتاج بأن الأفراد الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي زاد مستوى الكفاءة المدركة لديهم. كما يتضح من الجدول رقم (٣) وجود أثر كبير (٠,٣٩) للمعالجة على متغير الكفاءة المدركة.

الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير مسؤولية التحصيل المدرسي وذلك لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي.

ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي على مقياس مسؤولية التحصيل المدرسي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				المتغير
القياس البعدي		القياس القبلي		القياس البعدي		القياس القبلي		
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٣,٧٢٥٢٩	٢٠,٩٠٠٠	٤,١٤١٩٣	١٢,٦٠٠٠	٤,٥٨٥٦١	١٥,٤٤٤٤	٣,٩٦١٦٣	١٤,٣٣٣٣	التحصيل المدرسي

نلاحظ من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا في متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مسؤولية التحصيل

المدرسي في القياس البعدي، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (٢٠,٩٠٠٠)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (١٥,٤٤٤٤)، وللتحقق من أن هذا الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) تم إجراء تحليل التباين المشترك، ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق في مسؤولية التحصيل المدرسي لدى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر معامل ايتا
القياس القبلي	١٠,٢٩٧	١	١٠,٢٩٧	٠,٥٨٣	٠,٤٥٦	٠,٠٣
المجموعة	١١٨,٣٣٢	١	١١٨,٣٣٢	٦,٦٩٤	٠,٠٢٠	٠,٢٩
الخطأ	٢٨٢,٨٢٥	١٦	١٧,٦٧٧	—	—	—
الكلي	٤١١,٤٥٤	١٨	—	—	—	—

نلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الفروق بين المتوسطات بلغت مستوى الدلالة الاحصائية، حيث بلغت قيمة الاحصائي " ف " (٦,٦٩٤)، وهي دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية في مسؤولية التحصيل المدرسي بين المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج الإرشاد الجمعي، و المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي، وهذه النتيجة تقود إلى الاستنتاج بأن الأفراد الذين تعرضوا للمعالجة التجريبية زادت لديهم مسؤولية التحصيل المدرسي. كما يتضح من خلال جدول رقم (٥) وجود أثر كبير (٠,٢٩) للمعالجة على متغير مسؤولية التحصيل المدرسي، حيث تشير المراجع الاحصائية الى أن حجم الأثر في حالة تحليل التباين يعتبر صغيراً عند (٠,٠٣) ومتوسطاً عند

(٠,٠٦) وكبيرا عند ٠,١٣ أو أكثر ومن هنا يمكن وصف حجم أثر المعالجة على مسؤولية التحصيل المدرسي لدى التلاميذ بأنه كبير ويمكن عزو هذه النتيجة لطبيعة الدراسة الحالية من حيث كونها دراسة تجريبية وفيها يتم إحداث أثر يتمثل في تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي مستند إلى مبادئ التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة المدركة، وزيادة مسؤولية التحصيل المدرسي لدى تلميذات الصف الخامس المساء إليهن. وأظهرت النتائج صحة الافتراضات التي وضعت قبل الدراسة، من جهة أخرى تأتي هذه النتيجة لتتضم إلى بقية الدراسات التي تشير إلى قدرة الأطفال من عمر المدرسة على اكتساب مهارة التفكير العقلاني، وتوظيفها، وتعميمها على أوضاع حياتهم اليومية خارج الموقف التعليمي وهذا ما تهدف إليه البرامج الارشادية النمائية.

لقد أظهرت النتائج أن البرنامج الارشادي النمائي كان فعالا في تحسين الكفاءة المدركة كما تم قياسها بواسطة مقياس الكفاءة المدركة للأطفال وبشكل ذي دلالة لدى تلميذات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (أبو عيطه وأحمد، ٢٠٠٥) وكانجيلوسي (Cangelosi, 1980) ودراسة دي لوقا (Deluca, 2003) ودراسة دونيجان ورست (Donegan & Rust, 1998). وما توصل إليها ديجيسيب وبيرنارد (DiGueseppe & Bernard, 1990) في مراجعة لـ ١٩ دراسة طبقت فيها مقاييس مفهوم الذات وتقدير الذات والكفاءة الذاتية المدركة وأظهرت نصفها تحسنا في هذه الأبعاد لدى التلاميذ المشاركين في برامج التربية العقلانية الانفعالية.

يمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في ضوء عدة أمور أهمها

عضوية المجموعة الإرشادية بحد ذاتها ومحتوى البرنامج الإرشادي وما اشتمل عليه من فنيات إرشادية لتعليم مبادئ التربية العقلانية الانفعالية؛ فمن المحتمل أن يكون اختيار التلميذات للانضمام للمجموعة الإرشادية دون الأخريات من تلميذات المدرسة قد عزز من تقديرهن لذواتهن وزودهن بالشعور بالتميز من جهة، ومن جهة أخرى كانت الأجواء التي توفرت للمشاركات داخل المجموعة الإرشادية داعمة حيث تلقين الاحترام والتقبل غير المشروطين، والاهتمام والاصغاء من جانب المرشدة التي نفذت البرنامج وبقية الاعضاء وهذا كله يسهم في الشعور بالكفاءة والأهمية. إن هذا الجو سمح للمشاركات التعبير عن أنفسهن، ومواقف من حياتهن أثناء الجلسات بهدف تغيير مشاعرهم وأفكارهن وسلوكياتهن.

لقد تضمن البرنامج الإرشادي المستخدم توظيفاً للمفاهيم التي تقوم عليها التربية العقلانية - الانفعالية خاصة تلك التي تعلم الأطفال تقبل أنفسهم بشكل غير مشروط بغض النظر عن أدائهم أو سماتهم أو خصائصهم أو آراء الآخرين فيهم حيث لا يمكن مساواة ذواتهن بما يفعلون أو بناء على واحدة أو أكثر من سماتهن الشخصية إضافة إلى فكرة أن المشاركات بإمكانهن السيطرة على مشاعرهن وأفكارهن وسلوكياتهن، وأن طريقة التفكير هي التي تتحكم في المشاعر والسلوك وأنه لا أحد يستطيع فرض شعور ما عليهن، إضافة إلى التركيز على أن الفرد هو الذي يسبب التعاسة أو الشعور بالراحة لنفسه بنفسه عن طريق حديثه مع ذاته، وأن هذا الحديث خاضع لسيطرة الفرد وإرادته مما يسهم في زيادة ادراكهن لكفاءتهن وفعاليتهن الذاتية، وزيادة شعورهن بالقدرة على مواجهة متطلبات الحياة الأسرية والمدرسية وغيرها بكفاءة. ويظهر هذا من خلال محتوى الجلسات التي علمت المشاركات التفكير بطريقة عقلانية والتمييز بين المعتقدات العقلانية واللاعقلانية، ومهارة حل المشكلات مع الأهل والرفاق، وضع القرار وتوليد البدائل العديدة للمشكلة الواحدة، وفهم منظور الآخرين والسيطرة على انماطهم كإنفعال كثير الحدوث في مرحلتهم العمرية. إن هذا كله يمكن أن يوضح لنا التقدم الذي حصل على مشاعر الكفاءة الذاتية

للمشاركات في المجموعة التجريبية آخذين بعين الاعتبار الفنيات الارشادية التي اشتمل عليها البرنامج الإرشادي؛ المصممة بما يتناسب مع مرحلة الطفولة، إنها فنيات تثقيفية تقوم على أساس التعلم عن طريق العمل (Learning by Doing) والمشاركة النشطة في لعب الأدوار، والتدريب على حل المشكلات، وتنفيذ ومناقشة أوراق عمل حملت العديد من التسميات الجذابة (مطلوب طفل مثلي، كيف أتخلص من الاغاضة، من وجهة نظر الآخرين، لماذا أشعر بالوحدة؟) وغيرها. كما استخدم الرسم والقص واللصق، وسرد القصص وقراءة السيناريوهات القصيرة ومناقشتها بشكل جماعي. إنها فنيات محببة لنفوس الصغيرات المشاركات في البرنامج وأظهرت النتائج فعاليتها في التثقيف العقلاني الذي انعكس بدوره على مشاعر الكفاءة المدركة وكذلك المسؤولية الداخلية عن التحصيل المدرسي.

رغم أن المشاركات كن يعانين من التعرض للإساءة الوالدية بأشكالها المختلفة إلا أن البرنامج لم يستهدف تناول هذه القضية أو التركيز عليها، لقد ساعد البرنامج التلميذات المشاركات على تكوين استبصار لذواتهن بعيدا عن كونهن (ضحايا للإساءة)، وبشكل فيه تركيز على خصوصيتهن وتفردهن وتميزهن عن غيرهن من الأخريات. لقد كان البرنامج التدريبي فرصة لإعادة ادراك ذواتهن بشكل ايجابي أكثر من السابق سيما وأن الإساءة لا تؤثر سلبا على مفهومهن لذواتهن وكفاءتهن فحسب بل وعلى نظرتهم للآخرين وللحياة على العموم. لقد أثبت البرنامج الارشادي العقلاني التوجه مدى استفادة هذه الفئة من الأطفال من مفاهيم التربية العلانية الانفعالية وقدرتهم على اكتسابها وتعلمها.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي كان فعالا في زيادة مسؤولية التحصيل المدرسي أي زيادة التوجه نحو الضبط الداخلي لمسؤولية التحصيل المدرسي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، مقارنة بالتلميذات في المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج والذي ظهر في القياس البعدي على مقياس مسؤولية التحصيل المدرسي.

تتسجم هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة باتون (Patton, 1985) ودراسة روزنبوم وزملائها (Rosenbaum et al., 1991)، وما أظهرته مراجعة ديغيسيبي وبيرنارد: (DiGiuseppe & Bernard, 1990) للدراسات الست والأربعين التي استخدمت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع أطفال في عمر المدرسة من أن ١٤٪ من الدراسات التي تضمنت قياس مركز الضبط - بوصفه جزءاً من هذه الدراسات التجريبية - أظهرت تزايداً في التوجه نحو الضبط الداخلي. وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن تعليم مبادئ التربية العقلانية التي تتضمن إبراز مسؤولية الفرد عن أفعاله وأفكاره، وقدرته على التحكم بمشاعره عن طريق مراقبة أفكاره التي تبدو من خلال جملة الذاتية، ومن ثم العمل على استبدالها بأخرى إيجابية وعقلانية، وهو أمر خاضع لسيطرته وإرادته الذاتية كله يعمل على أحداث تغييرات على مركز الضبط لديهم.

لقد تضمن البرنامج جلسات لمناقشة مسؤولية الفرد عن أعماله وسلوكاته، وقدرته على التحكم بشؤون حياته، إن مناقشة أوراق العمل التي حملت عناوين (لا يستطيعون التحكم في مشاعرهم، ما معنى هذا؟) وممارسة لعبة (أنا مسؤول أم لست مسؤولاً؟) تركز على مساعدة المشاركات في البرنامج على تبني فكرة مسؤوليتهن عن مشاعرهن وأفكارهن ونتائج سلوكياتهن، وتعزيز تقبل الضبط الداخلي للسلوك مقارنة بالضبط الخارجي.

من جهة أخرى تتناقض نتائج هذه الدراسة المتعلقة بزيادة التوجه نحو الضبط الداخلي بعد التعرض لبرنامج في التربية العقلانية مع بعض الدراسات السابقة مثلما أظهرت مراجعة الدراسات التي قام بها ريجيسيبي وبيرنارد (DiGiuseppe & Bernard, 1990) لدراسة هاريس (Harris) عام ١٩٦٧ ودراسة بيرنارد (Bernard) عام ١٩٧٩ ودراسة ريتشي (Ritchie) عام ١٩٧٨ التي أظهرت أن برامج التربية العقلانية كانت غير فعالة في تغيير مركز الضبط لدى الأطفال المشاركين في الدراسات التجريبية، وربما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن

تلك الدراسات استخدمت برامج قصيرة المدى بجلسات قصيرة تتراوح ما بين (٢٠-٣٠) دقيقة خلافا للدراسة الحالية التي استخدمت جلسات أكبر عددا وبمدة أطول للجلسة الواحدة.

التوصيات

في ضوء عرض نتائج هذه الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

- ١ - تنفيذ دراسات تجريبية جديدة على عينات دراسة أكبر حجما، ومن كلا الجنسين، من مختلف المؤسسات والمراكز المهتمة بالأطفال المساء إليهم داخل المملكة الأردنية الهاشمية.
- ٢ - الاستفادة من البرنامج الإرشادي الذي تم تطويره، وتكييفه على الأوضاع الإرشادية الأخرى كالتوجيه الجمعي في الصفوف، إضافة إلى استخدامه في مجموعات إرشادية، ومع نوعيات مختلفة من تلاميذ المدارس.
- ٣ - تطوير المزيد من البرامج الإرشادية النمائية للمراحل والصفوف الأخرى غير التي تضمنتها هذه الدراسة والمستندة الى مبادئ التربية العقلانية الانفعالية، وتعليمها للتلاميذ داخل المدرسة.
- ٤ - إجراء المزيد من الدراسات لفحص آثار برامج التربية العقلانية الانفعالية على متغيرات تابعة أخرى غير التي درستها هذه الدراسة مثل: قلق الامتحان، والضغط النفسي، وتأكيد الذات والتكيف المدرسي، وغيرها.
- ٥ - تبني المرشدين المدرسين لمبادئ التربية العقلانية الانفعالية، والعمل على نشرها في صفوف المعلمين وأولياء الأمور بما يسهم في نشر الفلسفة العقلانية بينهم جنبا إلى جنب مع نشرها بين التلاميذ لتحسين نوعية حياتهم جميعا.

The Efficacy of a Group Counseling Program to Enhance Perceived Efficacy and the Responsibility of School Achievement Among Abused Fifth Grade Students

Dr. Suad M. Gaith

Psychology Dep., Faculty
of Educational Sciences
Hashemite University
H.K.J

Dr. Hanan M. Takash

Childhood Education Dep.
Queen Rania, Faculty for Childhood
Hashemite University
H.K.J

Abstract

The study aimed to investigate the efficacy of a group counseling program based on rational emotive education, to enhance the perceived efficacy and the responsibility of school achievement among a sample of abused fifth grade students in a public school at Alzrqa district, the sample were distributed randomly among two groups: an experimental group of ten students who received a counseling program, and a control group of nine students who didn't receive the counseling program.

The two measurements of perceived efficacy and responsibility of school achievement were applied on both groups before and after applying the program.

The results revealed a significant difference on α (0.05) between the means of the two groups (experimental and control) on both measurements of the study, in favor of the experimental group who received the counseling program, which indicated the efficacy of a group counseling program.

المراجع

- ١ - أبو عيطة، سهام وأحمد عطا أحمد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٣)، ١٦٨-١٩٧.
- ٢ - البحيري، عبدالرقيب (١٩٩٤). سوء معاملة الطفل وعلاقتها بالاضطرابات المدرسية والسلوكية. المؤتمر العلمي الثاني لمعهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٣ - البقور، خولة (٢٠٠٢). القلق والاكتئاب وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- ٤ - داوود، نسيم (٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر. دراسات العلوم التربوية، ٢٨ (٢)، ٢٨٩-٣١١.
- ٥ - دغلس، صفاء (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتنمية الثقة بالآخرين لدى التلميذات المساء إليهن في الصفوف الرابعة إلى السادسة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- ٦ - السروري، نبيلة (٢٠٠٥). الاضطرابات النفسية لدى الأطفال المساء إليهم. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ٧ - الصرايرة، خالد (١٩٩٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة للاستقلال الذاتي لدى الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- ٨ - الطراونة، فاطمة (١٩٩٩). أشكال إساءة المعاملة الوالدية للطفل وعلاقتها بالتوتر النفسي لديه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

- ٩ - عبود، صلاح الدين (١٩٩٥). فاعلية برنامج ارشادي في تخفيض القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدى الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ١٠ - العطية، أسماء (٢٠٠٢). فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الاطفال بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية، ١١ (٢١)، ٢٢١-٢٢٨.
- ١١ - القاسم، محمد (١٩٩١). التوافق السلوكي الاجتماعي وسوء معاملة الطفل. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.
- ١٢ - غيث، سعاد (٢٠٠٤). تطوير برنامج في التربية العقلانية- الانفعالية وتقييم آثاره على التفكير العقلاني ومركز الضبط والتكيف النفسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ١٣ - المخارزة، عزت (١٩٨٧). العلاقة بين موقع الضبط وتقدير الذات والجنس وبين التحصيل المدرسي عند أطفال المرحلة الابتدائية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ١٤ - الهيل، أمينة (٢٠٠٤). دراسة فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني - الانفعالي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية، ١٣ (٢٦)، ٢٩٣-٣٠٠.
- 15 - Adomeh, O.C. (2006). Fostering emotional adjustment among Nigerian adolescents with rational motive behavior therapy. **Educational Research Quarterly**, 29 (3), 21-29.
- 16 - Barnes, R. (2000). Mrs. Miggins in the classroom. **British Journal of Special Education**, 27 (1), 22-30.
- 17 - Bensley, L.; Ruggles, D.; Simmons, K.; Harris, C., Willams, K.; & Allen, M. (2004). General population norms about child abuse and neglect and associations with childhood experiences. **Child Abuse & Neglect**, 28 (12), 13212-1337.

- 18 - Bowen, M.L. (1998). Counseling interventions for students who have mild disabilities. **Professional School Counseling**, 70 (2), 52-56
- 19 - Cangelosi, A.; Gressard, Ch.; & Mines, R. (1980). The effects of a rational thinking group on self-concept in adolescents. **The School Counselor**, May, 357-361.
- 20 - Cunningham, E.G.; Brandon, C.M.; & Frydenbery, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school - based program teaching optimistic thinking skills. **Anxiety, stress and coping**, 15 (4), 369-381.
- 21 - Deblinger, E.; Lipman, J.; & Steer, R. (1996). Sexually abused children suffering from post- trauma stress symptoms: Initial treatment outcome findings. **Children Maltreatment**, 1, 310-321.
- 22 - Deluca, Ch. (2003). Rational emotive education (REE): Consultation vs. intervention with special education preschoolers. **Dissertation Abstracts international**, B 64/ 10,p.5212.
- 23 - DiGiuseppe, R.; & Bernard, M.E. (1990). The application of rational emotive therapy and theory to school - age children. **School Psychology Review**, 19 (3), 268-286.
- 24 - Donegan, A.; & Rust, J.O. (1998). Rational-emotive education for improving self-concept in second -grade students. **Journal of Humanistic Education and Development**, 36 (4), 248-56.
- 25 - Dufour, S.(2004). The effectiveness of selected interventions for previous maltreatment: Enhancing the well-being of children who live at home. **Child and Family Social Work**, 9 (1), 39-57.
- 26 - Epstein, R. (2001). The prince of reason. **Psychology Today**, 34 (1), 66-75.
- 27 - Finklhör, D.; & Berliner, L. (1995). Research on the treatment of sexually abused children: A review and recommendations. **Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 34, 1408 - 1423.
- 28 - Granvold, D.E. (1994). **Cognitive and Behavioral Treatment: Methods and Applications**. California: Brooks Cole.
- 29 - Hildyard, K. L.; & wolf, D.A. (2002). Child neglect: Developmental

- 30 - issues and outcomes. **Child Abuse & Neglect**, 26, 679-695.
- 31 - Karson, M. (2001). **Patterns of child abuse: How dysfunctional transactions are replicated in individuals, families, and child welfare system**, N.Y : Haworth Press.
- 32 - Mahan, B. (2002). The effects of rational emotive education on the academic interpersonal and homework performance of a student identified as emotionally disturbed. **Dissertation Abstracts international**, 38/02, p. 106.
- 33 - Marks, I. (1998). Deconstructing locus of control: implications for practitioners. **Journal of Counseling and Development**. 79 (3), 251-261.
- 34 - Miller, Ch.; Fitch, I.; & Marshal, J. (2003) Locus of control and at risk youth: A comparison of regular education high school students. **Education**, 62 (132), 548-552.
- 35 - Paisley, P.O.; & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21 st century: Challenges and opportunities. **Professional School Counseling**, 5 (2), 106-115.
- 36 - Patton, P.L. (1985). A model for teaching rational behavior skills to emotionally disturbed youth in a public school setting. **The School Counseling**, 32, 381 - 387.
- 37 - Porter, G.; Epp, L.; & Bryan, Sh. (2000). Collaboration among school mental health professionals: A necessity not a luxury. **Professional School Counseling**, 3 (5), 312-223.
- 38 - Rosenbaum, T.; McMurray, N.E.; & Campbell, I.M. (1991). The Effects of Rational-Emotive Education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. **Australian Journal of Education**, 35 (2), 187 - 200.
- 39 - Sapp, M. (1994). Cognitive - behavioral counseling: Application of African - American middle school students who are academically at risk. **Journal of Instructional Psychology**, 21 (20), 161-171.
- 40 - Sharf, R.S. (1996). **Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases**. California: Brooks / Cole Publishing company.
- 41 - Trowell, J.; Koluin, I.; Weeramanthy T.; Sadwski, H.; Glasser, D.; & Leitchy, I. (2002). Psychotherapy of sexually abused girls: Psychopatho-

- logical outcome Finding and patterns of change. **British Journal of Psychiatry**, 180, 234 - 247.
- 42 - Vernon, A. (1990). The school psychologist role in preventive education: Applications of Rational-Emotive Education. **School Psychology Review**, 19 (3), 322-30.
- 43 - Vernon, A. (1996). Counseling children and adolescents: Rational - emotive behavior therapy and humanism. **Journal of Humanistic Education and Development**, 35 (2), 120 - 128.
- 44 - Vernon, A. (1998). **The passport Program: A Journey Through Emotional, Social, Cognitive, and Self Development, grades 9-12**. Research Press. Champaign.
- 45 - Wilde, J. (1996). The efficacy of short term rational emotive education with fourth grade student. **Elementary School Guidance and Counseling**, 31 (2), 131-138.

