الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور

دعاء باسم رشاد خازن

202113439

أسماء لجنة الإشراف:

الأستاذ الدكتور كمال سلامة

الأستاذ الدكتور محمد شاهين

الأستاذ الدكتور معاوية أبو غزال

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج علم النفس التربوي

فلسطين، تموز/ 2025م

©الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

صفحة إجازة الأطروحة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور

دعاء باسم رشاد خازن

202113439

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 12/ 2025/07م من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم

وتواقيعهم:

	الاسم		التوقيع
1.	أ. د. كمال سلامة	المشرف الرئيس	.....
2.	أ.د. محمد شاهين	عضو لجنة الأطروحة	
3.	أ.د. معاوية أبو غزال	عضو لجنة الأطروحة	.....
4.	أ.د. جولتان حجازي	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، تموز/ 2025م

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: دعاء باسم خازن

الرقم الجامعي: 202113439

التوقيع: دعاء خازن

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/10/12م

الإهداء

إلى والدي الحبيبين،

إلى من أحمل اسمهم بفخر واعتزاز، أمي رمز الحنان وأبي رمز التحمل والعطاء، اللذين كانا دوما الداعمين والمشجعين لي في كل خطوة، الملجأ والمأمن في كل مطبات الحياة وانحناءاتها، والمؤمنين بقدراتي على القيام مجددا والمتابعة وزرعا في قلبي الثقة، الطموح، المثابرة وحب العلم.

فلكما مني خالص الشكر، التقدير والامتنان لوجودكما في حياتي.

أطال الله في عمريكما.

إلى *بناتي الغاليات*،

يارا حبيبة قلبي، *تمارا* قرة عيني و*فاليريا* صغيرتي وروحي وقطعة من قلبي.

أنتن مصدر قوتي، إلهامي، فرحتي، فخري، اعتزازي وأملي في الحياة.

أشكركن على التفهم والدعم وتحمل انشغالي عنكن،

فقد كانت هذه الرحلة تتطلب الكثير من الوقت، التحدي والتنازل عن بعض الأمور العائلية الخاصة بكن، رغم ذلك وقفتن إلى جانبي حتى هذه اللحظة، فحبكن في قلبي دائم ووجودكن جانبي كان الدافع للاستمرارية في رسالتي هذه. لعلي أكون لكن القدوة في الطموح والتجدد والعمل بجد حتى الاستحقاق.

إلى رفيق دربي *عمر*

الذي رزقني الله به مؤخرا ليس صدفة، بل ليكون داعما لي في هذه الرحلة المضنية، والوقوف بجانبي في كل خطوة ومد يد العون، فأنت زوجي الحبيب المساند والداعم في كل لحظة.

لك مني جزيل الشكر والامتنان على حبك واهتمامك وصدق مشاعرك.

إلى *نفسي* على المثابرة وتخطي كل التحديات الصعبة خلال فترة الدراسة وإنجاز الأطروحة، وعلى قوة الصبر والإصرار لأحقق حلمي وما طمحت إليه نفسي منذ زمن.

إلى عائلتي الكبيرة، أولاد بلدي، جميع الأحبة، الأهل، الأصدقاء وزملاء الدراسة والعمل، الذين مدوا لي يد العون بكل طريقة ممكنة، وكنتم مصدر القوة الذي دفعني للمضي قدما، لكم مني كل الشكر والتقدير على رفع المعنويات وملء الطاقات وشحذ الهمم.

إلى جميع محبي العلم والمعرفة أهدي ثمرة جهدي هذا.

الباحثة: دعاء باسم رشاد خازن

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله العلي القدير على ما وضع بداخلي من قوة الصبر والإصرار لإنجاز هذه الأطروحة العلمية.

أشكر كل من مد لي يد المساعدة، خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم المشرف الرئيسي على رسالتي:

أ. د. *كمال سلامة* الذي تفضل بقبول الإشراف على أطروحة الدكتوراة هذه، لمرافقته الدائمة لإبقاء عملي على المسار الصحيح، وجهوده الحثيثة وإرشاده المتواصل لي للإنجاز بما أسهم في إخراج هذه الأطروحة وإنهائها.

وأتقدم أيضا بالشكر الجزيل للمشرفين الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الكرام:

أ. د. *محمد شاهين*.

أ. د. *معاوية أبو غزال*.

ولمقرر الجلسة:

أ. د. * جولتان حجازي *.

على ملاحظاتهم القيمة لتطوير الأطروحة وعلى تفضلهم بقبول مناقشة أطروحتي هذه.

أتقدم أيضا بالشكر الكبير إلى مديري مدرستي الأعزاء:

الدكتور *محمد خليل*

الأستاذ *أحمد بدران*

اللذين أتاحا لي فرصة تنفيذ البرنامج التدريبي داخل المدرسة، وقدما لي الدعم والثقة لتطبيقه على زملائي المعلمين والمعلمات. فكان لي الشرف أن أطبق باكورة البرامج التي طورتها ونتاج أطروحتي التي عملت لأيام وليال طوال لبنائها، ووضعت جل محبتي للموضوع لتكون بأفضل صورة ولأقدمها لزملائي في العمل والذين أكن لهم خالص الاحترام، الامتنان والتقدير.

وأتابع من هنا لأشكر زميلاتي وزملائي من معلمين ومعلمات الذين كانوا لي عونا في تعبئة المقاييس، في كل مراحل تمرير البحث، والمشاركة الفعالة في البرنامج ومساعدتي في إنجازه بالموعد المطلوب.

وأقدر جدا الأساتذة المحكمين كل من موقعه الأكاديمي على التجاوب والجهوزية للتحكيم، وعلى توجيهاتهم، وتجاوبهم مع تساؤلاتي لاحقا.

كما أقدم شكري للجامعة العربية الأمريكية في رام الله بكافة أساتذتها وأعضاء الهيئة التدريسية ممن علموني وآثروني بعلمهم، بتفان وإخلاص، والإداريين والفنيين على مساعدتهم في تفاصيل الحياة اليومية في الجامعة، وجل الشكر موصول للدكتورة:

نوار قطب عميدة كلية الدراسات العليا قسم علم النفس على دعمها غير المتناهي.

وأشكر كل من وقف بجانبي، وساندني لإتمام أطروحتي هذه وتحصيل لقب الدكتوراة باستحقاق.

الباحثة: دعاء باسم رشاد خازن.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور

دعاء باسم خازن

أسماء لجنة الإشراف

الأستاذ الدكتور: كمال سلامة

الأستاذ الدكتور: محمد شاهين

الأستاذ الدكتور: معاوية ابو غزال

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام تصميم شبة التجريبي، الذي يعتمد على تصميم المجموعات التجريبية والضابطة غير المتكافئة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور والبالغ عددهم (570) معلما، وفق إحصائية وزارة المعارف من العام الدراسي (2024/2025). وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما، اختيروا بطريقة قصدية، وهم الحاصلين على أقل الدرجات على مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية، وقسموا بالمزاوجة حسب درجاتهم على مقياسي الدراسة مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) لكل مجموعة. ولجمع البيانات اللازمة، استخدم مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، ومقياس اليقظة الذهنية، وإعداد البرنامج التدريبي بناء على الأدب النظري والدراسات السابقة، وخبرة الباحثة في مجال البرنامج المقترح (البرمجة اللغوية العصبية).

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي أي المعدل للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي المطبق في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور كان الأكبر؛ إذ بلغ (4.47)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.60)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي المطبق كان له فاعلية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في

منطقة الشاغور، علما أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي قد بلغت قيمته (9.67). وبينت النتائج وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاتها لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.47)، وعلى القياس البعدي (4.43)، وبالتالي تأكيد فاعلية البرنامج المطبق في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاتها باستثناء مجال: (الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس) لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والمتابعة؛ إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.43)، وعلى قياس المتابعة (4.35)، وهذه النتيجة تشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين بعد فترة المتابعة.

كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي *المعدل* للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي المطبق في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور كان الأكبر؛ إذ بلغ (4.46)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.81)، وهذا يشير إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أن البرنامج التدريبي المطبق كان له فاعلية في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، علما أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي قد بلغت قيمته (59.2). وأظهرت النتائج وجود فروق في اليقظة الذهنية ومجالاتها لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.56)، وعلى القياس البعدي (4.36)، وبالتالي تأكيد فاعلية للبرنامج المطبق في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. وبينت النتائج عدم وجود فروق في اليقظة الذهنية ومجالاتها بين القياسين البعدي والمتابعة؛ إذ بلغ متوسط اليقظة الذهنية في القياس البعدي (4.36)، وعلى قياس المتابعة (4.34)، وهذه النتيجة تشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة. وتوصي الباحثة بضرورة تعميم البرنامج التدريبي القائم على البرمجة اللغوية العصبية ليشمل جميع المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة نظرا لفاعليته في تحسين الأداء الذاتي والمهني، كما توصي بإدراج تقنيات البرمجة اللغوية العصبية ضمن خطط التطوير المهني الدورية للمعلمين لتعزيز كفاءتهم في التدريس وإدارة الضغوط.

الكلمات المفتاحية: البرمجة اللغوية العصبية، الفاعلية الذاتية التدريسية، اليقظة الذهنية، برنامج تدريبي.

فهرس المحتويات

الرقم المحتوى الصفحة

الإقرار .....أ

الإهداء .....ب

الشكر والتقدير ..... د

ملخص .....و

قائمة الجداول ..... م

قائمة الأشكال .....ع

قائمة الملحقات .....ف

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها 1

1.1 المقدمة 1

2.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها 13

1.2.1 أسئلة الدراسة..... 16

3.1 أهداف الدراسة 17

4.1 فرضيات الدراسة 18

5.1 أهمية الدراسة 19

1.5.1 الأهمية النظرية 19

2.5.1 الأهمية التطبيقية..... 21

6.1 مصطلحات الدراسة (التعريفات المفاهيمية والإجرائية)..... 22

7.1 حدود الدراسة 28
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 30
1.2 المحور الأول: الفاعلية الذاتية 30
1.1.2 المقدمة 30
2.1.2 مفهوم الفاعلية الذاتية 31
3.1.2 خصائص الفاعلية الذاتية 32
4.1.2 مكونات ومحددات الفاعلية الذاتية 33
5.1.2 مصادر الفاعلية الذاتية 35
6.1.2 أبعاد الفاعلية الذاتية 36
7.1.2 أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية 38
8.1.2 العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية التدريسية 39
9.1.2 أهمية تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية 40
10.1.2 العلاقة بين الفاعلية الذاتية التدريسية والعاطفية..... 43
11.1.2 النظريات والنماذج التي تفسر الفاعلية الذاتية..... 44
2.2 المحور الثاني: اليقظة الذهنية 49
1.2.2 المقدمة 49
2.2.2 مفهوم اليقظة الذهنية 49
3.2.2. أهمية اليقظة الذهنية وفوائدها 52
4.2.2 أبعاد اليقظة الذهنية وخصائصها 53
5.2.2 النظريات المفسرة لليقظة الذهنية 55

3.2 المحور الثالث: البرمجة اللغوية العصبية 59

1.3.2 مفهوم البرمجة اللغوية العصبية–NLP 59

2.3.2 تاريخ البرمجة اللغوية العصبية 62

3.3.2 مبادئ النظرية وافتراضاتها 63

4.3.2 أسس العمل والتدريب بحسب نظرية البرمجة اللغوية العصبية..... 66

5.3.2 استخدام البرمجة اللغوية العصبية في التدريس. 68

6.3.2 أنشطة البرمجة اللغوية العصبية 69

7.3.2 التقويم 70

8.3.2 الخيال الموجه كأحد الأدوات التي يتم من خلالها العلاج والتوجيه عن طريق البرمجة اللغوية 71

9.3.2 تقنيات البرمجة اللغوية العصبية المستخدمة في البحث 72

10.3.2 العلاقة بين البرمجة اللغوية العصبية بالتعليم والمعلمين 80

4.2 الدراسات السابقة 82

1.4.2 الدراسات السابقة التي تتعلق بمتغير الفاعلية الذاتية 82

2.4.2 الدراسات التي تتعلق بمتغير اليقظة الذهنية 88

3.4.2 الدراسات التي تتعلق بمتغير البرمجة اللغوية العصبية 95

4.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة 103

1.3 منهجية الدراسة 110

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها (Study population and sample) 110

1.2.3 العينة الاستطلاعية (Pilot Study) 111

2.2.3 عينة الدراسة الميدانية (Field study sample) 111
3.2.3 العينة المستهدفة (المشاركين) (Participants) (Target sample)..... 111
3.3 أدوات الدراسة..... 111
1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية 112
2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة الذهنية 115
4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها 121
1.4.3 متغيرات الدراسة..... 122
5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة 123
6.3 المعالجات الإحصائية..... 126
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة 127
1.4 اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) 127
2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 128
3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية..... 134
4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة..... 136
5.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة 137
6.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 143
7.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة 144
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 146
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة..... 146
1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:..... 146

3.1.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:..... 150

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: 154

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 156

6.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: 159

2.5 التوصيات والمقترحات..... 161

المقترحات..... 162

المراجع 163

الملحقات..... 189

Abstract..... 366

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

جدول (1.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الفاعلية الذاتية التدريســـية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=55)..... 113

جدول (2.3): قيم معامل ثبات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية بطريقة كرونباخ ألفا 114

جدول (3.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس اليقظة الذهنية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=55)..... 116

جدول (4.3): قيم معامل ثبات مقياس اليقظة الذهنية بطريقة كرونباخ ألفا 118

جدول (5.3): محتويات البرنامج التدريبي..... 120

جدول (6.3): تصميم الدراسة 122

جدول (7.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعا إلى متغير المجموعة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في القياس القبلي..... 124

جدول (8.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعا إلى متغير المجموعة على مقياس اليقظة الذهنية في القياس القبلي..... 125

جدول (1.4) : نتائج اختبار شبيرو ويلك (Shapiro–Wilk)، والالتواء والتفلطح 128

جدول (2.4): المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في القياس البعدي 129

جدول (3.4): تحليل التباين المصـــاحب للقياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريســـية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشـــاغور، وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم 129

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها 130

جدول (5.4): المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة..... 131

جدول (6.4): تحليل التباين المصـــاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسـية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشـاغور بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم..... 132

جدول (7.4): المتوسـطات الحسـابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسـية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة 134

جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أفراد المجموعة التجريبية..... 135

جدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أفراد المجموعة التجريبية..... 136

جدول (10.4): المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اليقظة الذهنية في القياس البعدي 137

جدول (11.4): تحليل التباين المصـــاحب للقياس البعدي لمقياس اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم..... 138

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس اليقظة الذهني؟ة لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها..... 139

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة 140

جدول (14.4): تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم 141

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة 142

جدول (16.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية..... 143

جدول (17.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس اليقظة الذهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية..... 145

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة

شكل (1.4): الرسم البياني للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية وذلك بعد عزل أثر القياس القبلي 130

شكل (2.4): الرسم البياني للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية وذلك بعد عزل أثر القياس القبلي 139

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق(1):	أداة الدراسة قبل التحكيم	189
ملحق (2):	قائمة أسماء المحكمين.....	198
ملحق (3):	أداة الدراسة بعد التحكيم.....	200
ملحق (4):	مخطط البرنامج التدريبي.....	208
ملحق (5):	آلية تنفيذ البرنامج التدريبي.....	211
ملحق (6):	كتاب تسهيل المهمة	364

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تسعى المجتمعات المختلفة إلى تحقيق التقدم في جميع الجوانب، وإعادة النظر في نظم التعليم الخاصة بها؛ حيث أصبح التعليم بمفهومه الشامل يلعب دورا أساسيا في تطوير الحضارة والرفاهية، وتتطلب عملية النهوض بالعملية التربوية والتعليمية وتحسينها العمل على تطوير المعلمين؛ حيث أن الرعاية والتطوير، والتأهيل للمعلمين تعكس أهمية الدور الذي يلعبونه في العملية التعليمية، هذا الدور الذي أكد أن المعلم هو مستقبل الأجيال ويؤثر بشكل كبير على نوعية التعلم؛ لذلك توجه المجتمع نحو تحسين مستوى تأهيل المعلمين، وأصبح تطويرهم أحد أهم أهداف الجهود المبذولة في إصلاح وتطوير النظام التعليمي.

وليكون المعلم ميسرا في العملية التعليمية وأكثر عناصرها تأثيرا على المتعلمين من خلال نموه الشخصي والمهني، فهذا الأمر يجعل ضرورة كبرى لتنميته المهنية، ومهما كانت جودة الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة، فهو غير كاف لتمكينه من الاستمرار في أداء أدواره المتغيرة باستمرار طبقا للأحداث والتغييرات التي تطرأ على العملية التعليمية، وبخاصة في ظل الثورة المعرفية التي أدت لتغييرات في مجالات العلم والمعرفة ومواكبة المستجدات وفق المعايير الدولية (شريف، 2019).

وأضاف محمد وحلمي (2016) الوارد في الحلواني وآخرون (2023) عن أهمية التنمية المهنية للمعلم، بأن الارتقاء بالممارسات التدريسية للمعلمين ينعكس آثارها على إنجازات المتعلمين، ما يستوجب التنمية المهنية للمعلمين للارتقاء بأدائهم والوصول للإبداع والتميز في التعليم، إضافة إلى تهيئة المعلمين للأدوار الجديدة، مثل: المشاركة الإيجابية والفعالة في عملية تطوير التعليم؛ وتطوير القدرة على اتخاذ القرارات؛ والمبادرة لحل المشكلات على المستوى الشخصي والتعليمي والإداري، وإكساب المعلم مهارات تساهم في تحسين أداء المعلم ومخرجات التعليم. وأضاف الحلواني وآخرين

(2023) أيضا أنه ومن هذا المنطلق وعلى الصعيد العالمي اهتمت معظم الدول المتقدمة ببرامج التنمية المهنية للمعلم؛ بل أصبحت شرطا للترقي إلى الوظائف الأعلى؛ لأنها تجعل المعلم مهنيا منتجا للمعرفة، ومطورا لممارساته المهنية باستمرار، وتدعم جهد المعلمين ليكونوا هم أنفسهم متعلمين مدى الحياة.

أصبح الاهتمام بفاعلية الذات وكيفية تطويره من المواضيع ذات الأولوية للدراسة والبحث في مجال علم النفس بمختلف ميادينه وتخصصاته، وتعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد وتساهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكانياته لها دور مهم في التحكم في البيئة، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد؛ مما يساهم في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء (عبد الخالق، 2022). وعليه أصبحت فاعلية الذاتية من مفاهيم علم النفس التي ازداد الاهتمام بها في ضوء ما يشهده قطاع التعليم من تطور معرفي والذي فرض تحديات رئيسة على العاملين في المجال التربوي كافة ومنهم المعلمين؛ حيث يعد المعلم محورا أساسيا من محاور العملية التربوية، ويؤثر مستوى فاعليته الذاتية التدريسية على سلوك الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي ومساعدتهم على حل مشكلاتهم (برهم وطلافحة، 2019).

وقد ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية كما ورد في الحربي ومحمود (2023): Self – efficacy في البيئة العربية بعدة مسميات منها: فاعلية الذات والفعالية الذاتية، والكفاءة الذاتية، وكفاءة الذات. فمصطلح: كفاءة efficacy – مرادف لمصطلح فعال effective، ومؤثر efficacious، وجميعها تعني القدرة على إحداث الأثر، وإنجاز الهدف، ما يجعل الفرد يتوقع النجاح في المواقف المستقبلية. كما تعني النجاح، والمثابرة على القيام بأعمال مختلفة من أجل تحقيق الأهداف. (أبو زيد، (2017)) ومن ثم سيتم تبني مصطلح الفاعلية الذاتية في هذه الدراسة.

لقد اشتقت نظرية فاعلية الذات من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها ألبرت باندورا (Bandura, 1986). وقد اقترح باندورا مفهوم فاعلية الذات الذي يمثل توقعات الفرد ومعتقداته التي تمكنه من تنفيذ أي فعل خاص بنجاح، فالأفراد الذين يمتلكون قدرا أكبر من الفاعلية الذاتية يقومون بأداء أفضل على أنواع كثيرة من المهمات مقارنة بالذين لديهم قدرا أقل من الفاعلية الذاتية (Bandura, 1995). ويعرفها كذلك ألبرت باندورا (1997,Bandura) بأنها "مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد التي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة؛ ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها. ويعرف اشتون وويب (Ashton and Webb, 1986) الفاعلية الذاتية التدريسية بأنها الكفاءة الذاتية الشخصية لثقة المعلمين في تجاربهم لتطوير استراتيجيات محددة، للتغلب على العقبات التي تواجه تعليم الطلاب (Al Sultan et al,2018.). وتعتبر الفاعلية الذاتية التدريسية بنية تحفيزية مهمة تشكل فعالية المعلم داخل الغرفة الصفية، فالمعلمون الذين لديهم مستوى كبير من الفاعلية الذاتية التدريسية، يكونوا أكثر مرونة وكفاءة في الممارسات التعليمية، ويكون لديهم القدرة للوصول إلى التعرف على الإمكانيات الخاصة لدى الطلبة وتطويرها بشكل علمي متطور، في المقابل نجد أن المعلمين ذوي المستوى المتدني في الفاعلية الذاتية التدريسية، نجدهم لا يستطيعون الوصول إلى الاحتياجات التعليمية لدى الطلبة في مختلف مستوياتهم (Pendergast et al., 2011).

وقد أضاف اليباكشي وآخرون (Alibakhshi et al., 2020) بأن الفاعلية الذاتية التدريسية تساهم بشكل كبير في جودة التدريس، فالمعلمين ذوي الفاعلية العالية يستخدمون التواصل بشكل أكثر فاعلية، وتساهم الفاعلية التدريسية في استخدام مناهج وطرق التدريس المبتكرة مثل مناهج التدريس الموجهة للمتعلم، كما أن هؤلاء المعلمين يميلون لدعم زملائهم فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وجميع الأنشطة المتعلقة بالتعليم. وبالنسبة لمناخ الفصل العاطفي، فالفاعلية التدريسية العالية تساعد

المعلمين على خلق بيئة داعمة في الفصول الدراسية مصحوبة بالحماس والدفء وسرعة الاستجابة ودعم المتعلم، والاستخدام الفعال لوقت الفصل.

إضافة الى ذلك أكد زي وكومان (Zee & Koomen, 2016)، فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية للمعلمين، أن الباحثين أبدوا اهتماما كبيرا خلال العقود الأربعة الأخيرة بالفاعلية الذاتية للمعلمين والقضايا النفسية المرتبطة بها. كما أظهرت الدراسات أن هناك علاقة موجبة بين فاعلية المعلم التدريسية وإنجازات الطلبة (Swarnalatha, 2019; Shahzad & Naureen, 2017). وأجرى سيجال وآخرون (Sehgal et al., 1917) دراسة حول فاعلية المعلم من خلال الفاعلية الذاتية ومبادئ التعاون، وأكدوا أن هناك علاقة موجبة بين الأبعاد الثلاثة لفاعلية المعلم، هي: تقديم المعلمين للمواد الدراسية، دور المعلم في تفاعلات الطلبة، ودور المعلم في تحسين نتائج ومخرجات الطلبة، وأكدت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين التعاون ومبادئ القيادة والفاعلية الذاتية التدريسية.

وقد توصلت دراسات الخزرجي، (2017) إلى استنتاج مفاده أن الفاعلية الذاتية تعد أحد أهم العوامل التي تؤثر على أداء المعلم في الفصل الدراسي؛ وأن منخفضي الفاعلية الذاتية كانوا أقل ميلا للإنجاز وتعوزهم روح المبادرة والإصرار على الإنجاز، أما ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة فقد كانوا أكثر ميلا إلى الإنجاز واستعمال استراتيجيات معرفية تفاؤلية لمواجهة المواقف والقدرة على حل المشكلات. كما تؤثر الفاعلية التدريسية بشكل إيجابي على السلوكيات والاستراتيجيات التعليمية، وبصورة أكثر تحديدا فهي أكثر تأثيرا على الدعم التربوي التعليمي وإدارة الفصل (Alibakhshi et al., 2020). إضافة إلى كونها تمكن المعلم من مواجهة التحديات والمثابرة لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها في النظام التعليمي الجديد؛ حيث صاحب هذا التغيير في النظام التعليمي حالة من الارتباك بين المعلمين بسبب عدم وضوح الرؤية لدى البعض منهم، وفرض عليهم التكيف مع أدوار لم يكونوا يعهدوها من قبل؛ إذ تفرض احتياجات هذا النظام واقعا جديدا على المعلمين، مطالبين فيه

بتطوير قدراتهم في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وفهم طرق التدريس التي تحقق النتائج المرجوة، وتطبيق استراتيجيات إدارة الفصل الدراسي بصورة أكثر فاعلية، وإتقان المهارات اللازمة لنظام التقييم الجديد (سلامة، 2010)، وأضاف العزب (2021) أنه إذا كانت فاعلية الذات التدريسية عامل مؤثر في العملية التعليمية وتقدمها، فالضغوطات التي يواجهها المعلم عامل يعيق هذا التقدم. ففاعلية الذات ترتبط بزيادة القدرة على مواجهة الضغوط، فالأعلى في فاعلية الذات أكثر ترتيبا وتخطيطا واستعدادا للأحداث والمواقف الضاغطة، فهم الأكثر تصديا للمشكلات، وبحلها يزيد تمكنهم وثقتهم في إدارة المواقف الأصعب (رسلان، 2016). وأكدت دراسة تيناز وآخرين (Tinaz, et al., 2020). على دور فاعلية الذات في نجاح الشخص في تحقيق المهام والمسؤوليات المنوطة به وقدرتهم على التغلب على المشكلات المختلفة في عملهم بفاعلية، فضلا عن ذلك يتمتع الموظفون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة بالثقة في أنفسهم والقدرة على حل المشكلات في عملهم والإيمان القوي بالنفس والقدرة على إدارة طريقة التفكير والتصرف بشكل سليم في التغلب على المشكلات التي تحدث في العمل وبيئة العمل. (Vettori, et al., 2022)

وأظهرت نتائج دراسة اوديمبا (Udemba, 2021) أن المعلم الذي يتمتع بفاعلية ذاتية يشعر بانتماء عال إلى وظيفته، مما يترتب عليه رضى وظيفي عال وممارسات تعليمية سواء سلوكية، أو معرفية، أو إنسانية مقبولة، حيث يتحسن أداء المعلمين في تخطيط الدرس، ويزداد حرصهم على تطبيق الاستراتيجيات التعليمية الحديثة؛ فينعكس ذلك إيجابا على مخرجات التعليم.

ومن جهة أخرى، هناك موضوع آخر لا يقل أهمية عن الفاعلية الذاتية في تطوير المعلمين والتأثير على جودة أدائهم، وهو اليقظة الذهنية، والتي تشير بحسب (الهاشم، 2017) إلى درجة وعي الفرد بالخبرات الموجودة في اللحظة التي حدثت بها دون إصدار الأحكام، وبأنها القدرة التي يمتلكها الأفراد على إيجاد توجهات جديدة، واستقبال معلومات جديدة، والمقدرة على الانفتاح على وجهات النظر

المختلفة، والسيطرة على بيئة العمل، والتأكيد على علمية النتيجة، فاليقظة الذهنية هي القدرة على النظر للأشياء بأساليب وطرق جديدة ومدروسة ناجمة عن الميل لعرض العالم المحيط بشكل دقيق وموضوعي، ربما يؤدي إلى تلقي ردود الأفعال بشكل تلقائي؛ إذ ينظر إلى اليقظة الذهنية على أنها حالة بالإمكان القيام بتنميتها من خلال ممارسات وأنشطة مثل التفكير والتأمل.

وفضلا عن ذلك فإن مفهوم اليقظة الذهنية يلعب دورا مهما في تطوير الفرد للحالة الذهنية، والتي تمتاز بمرونتها حينما يبتكر الفرد فئات تصنيفية جديدة؛ حيث أن لليقظة الذهنية أثرا إيجابيا في التعلم والتفكير الإبداعي، ويعد لمتخذ القرار دافعا وهدفا محددا وذا خبرة وتجربة في الميدان الذي يتخذ فيه القرار بهدوء وعنايه فائقة عندما يكون يقظا ذهنيا لكافة الأمور التي تحتاج إلى اتخاذ قرار صائب (الناصري، 2018).

تعرف اليقظة الذهنية على أنها درجة الانتباه العقلي التي يتمتع بها الفرد حيال الأحداث اليومية التي يمر بها دون التشتت بين استرجاع أحداث الماضي أو تأمل توقعات المستقبل؛ مما يحقق له الاندماج مع اللحظة الآنية، مميزا الفروقات والمتشابهات فيما يجري من حوله، ومتعرفا على الجديد ومتقبلا له، وقادرا على رؤية الأمور وتقليبها من مختلف النواحي (الصديق ومحروس، 2020). وهذا ما يحتاجه المعلم داخل الغرفة الصفية ليركز جل اهتمامه بالطلبة وبالموقف التعليمي رغما عن كل المتطلبات الإدارية والهموم الشخصية التي قد تشغله. فاليقظة العقلية كما ورد في دراسة السيد (2018)، تجعل الفرد متقبلا لوضعه الراهن حتى ولو كان يتعرض للضغط الانفعالي أو الألم النفسي، فهو قادر على مواجهة الموقف بدلا من تجنبه، هذا التقبل يساعد الفرد على حماية نفسه من يقظة القلق المفرطة اتجاه الحالات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات (الضبع وطلب، 2013) وتعد العامل الأساس للوعي السليم الذي يقوم على التركيز؛ للخلاص من متاعب الحياة وتقبلها كما هي دون

إصدار حكم عليها (Mace, 2008). إضافة إلى أنه يمكن استخدام تدخلات اليقظة الذهنية لتعزيز الموارد الشخصية؛ وبالتالي تقليل ضغوط العمل بين المعلمين (تايلور وآخرين، 2015).

ومن الجدير بالذكر أن أصول اليقظة الذهنية ترجع إلى الممارسات التأملية في الفلسفة البونية والتقاليد الروحية الشرقية والتي شغلت اهتمام الباحثين في مجال علم النفس كمفهوم نفسي في بداية التسعينيات؛ حيث يعد التدريب عليها أحد أنواع التدريب المهاري الذي استخدم في علاج كثير من المشكلات النقدية والانفعالية، وتعد التداخلات التي تتم عن طريق اليقظة أحد الأساليب الحديثة نسبيا والتي ظهرت خلال العقود الثالثة الأخيرة، إذ يتضح فاعليتها في مرحلة المراهقة (حميدة، 2019). وهي المرحلة العمرية للطلاب الذين يتعامل معهم المعلمين في المدارس الثانوية.

فاليقظة العقلية مجموعة واسعة من الممارسات ذات الصلة بالتعليم؛ إذ تشمل تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل والتعاطف، وتحسين الصحة البدنية، والرضى عن الحياة، والرفاهية النفسية (Hassed, 2016). وتعد اليقظة الذهنية سمة من سمات الوعي، والتي تتيح للفرد الانتباه إلى السياق العام للموقف وتمكن الفرد من خلق تصورات جديدة من ردود الأفعال للتعامل مع الموقف الحالي (ناصر، 2017). وتعد أيضا سمة من سمات الشخصية؛ حيث أن الفرد اليقظ ذهنيا لديه القدرة على إدراك ما يحدث بداخله من أفكار مع معرفة تامة لمشاعره؛ وبالتالي فهي مهمة لحياة الفرد اليومية، وذلك لأنها تزيد من قدرته على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة؛ وبالتالي لها قدرة أعلى على تركيز الانتباه، والوعي بالطريقة التي يوجه بها الفرد انتباهه ومن ثم زيادة الأداء الأكاديمي للطلبة (الأنصاري، 2019). وتوصف بأنها ذلك الأسلوب أو الطريقة في التفكير التي تؤكد على أهمية الانتباه إلى البيئة التي يعمل فيها الفرد وأحاسيسه الداخلية من غير إصدار الأحكام الإيجابية أو السلبية، فإنه يمكن الفرد من عرض نفسه بشكل أكثر واقعية والتكيف بشكل أفضل مع الظروف (Kettler, 2013).

ومن هنا ونظرا لأهمية المتغيرين السابق ذكرهما (الفاعلية الذاتية التدريسية، واليقظة الذهنية)، وأثرهما الإيجابي على أداء المعلمين وجدوى عملهم تجاه الطلبة، جاءت فكرة دمجهما في برامج تطوير المعلمين. وكما ورد في الحلواني وآخرين (2023)، تعد البرامج المعتمدة على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) من البرامج التي اهتمت بتطوير الإنسان ذاتيا؛ حيث يوفر هذا العلم المفاتيح التي يستطيع بها المرء أن يتحكم في بيئته الداخلية، ويستخرج الطاقة الكامنة لديه التي تساعده في تحقيق النجاح والسعادة والتفوق، كما تساعده على تغيير نفسه من حيث تغيير عاداته وانفعالاته وأفكاره إلى أفضل صورة تتلاءم مع طبيعته (يوسف، 2018). وتدرس البرمجة اللغوية العصبية آليات الدماغ التي تسمح لنا باكتشاف المعلومات ومعالجتها من حواسنا، كما تستكشف البرمجة اللغوية العصبية (NLP) التميز والسمات لمساعدة الأفراد والمنظمات في تحقيق أهدافهم (Gran, 2021; Ilyas, 2017; Keezatta, 2019). وهذا هو التميز في علم النفس، وهو مبني على حقيقة أن بعض الأفراد يفعلون تلك الأمور بشكل جيد، في حين أن الآخرين لا يفعلون ذلك. والحقيقة أن كشف سر الكمال هو المحفز الأول لرواد البرمجة اللغوية العصبية (ناظم ويوسف، 2021؛ نومبو وآخرين، 2021). ويجادل أنصار البرمجة اللغوية العصبية بأن العظمة ليست مهارة متأصلة وإنما يمكن تعلمها (آدم، 2022؛ بركات، 2021؛ غران، 2021؛ إلياس، 2017؛ حسين زاده وباردران، 2015).

تمثل البرمجة اللغوية العصبية المصطلح العربي لما يطلق عليه بالإنجليزية إلى الجهاز العصبي (Neuro)، وتشير كلمة العصبية (Neuro Linguistic Programming)، أي ما يتعلق بالعمليات التي تتحكم في وظائف الجسم وأدائه وفعاليته كالسلوك، والتفكير، والشعور، وهو المسلك العقلي للحواس. أما اللغوية (Linguistic)، فتشير إلى قدرتنا على استخدام اللغة سواء الملفوظة أو غير الملفوظة عن طريق كلمات وجمل محددة. بينما تشير البرمجة (Programming) إلى المنهج أو

الأسلوب الذي نتبعه في التعامل مع أي موقف لغوي أو اجتماعي، وهو ناتج عن معتقداتنا وخبراتنا التي تجعلنا نتخذ سلوكا معينا في تعاملنا مع المواقف اللغوية أو الاجتماعية المختلفة (الفقي، 2008). وهي فن وعلم الوصول بالإنسان لدرجة الامتياز البشري التي بها يستطيع أن يحقق أهدافه ويرفع دائما من مستوى حياته، وهي مجموعة من طرق وأساليب تعتمد على مبادئ نفسية تهدف لحل بعض الأزمات النفسية ومساعدة الأشخاص على تحقيق نجاحات وإنجازات أفضل في حياتهم (سليمان، 2007). فبإمكان البرمجة اللغوية العصبية أن تكون وسيلة علاج نفسي سلوكي ذاتي تحاول أن تحدد خطة واضحة للنجاح، ثم استخدام أساليب نفسية لتعزيز السلوك الأنجح، ومحاولة تفكيك المعتقدات القديمة التي تشخص على أنها معيقة لتطور الفرد، ومن هنا جاءت تسميتها بالبرمجة أي أنها تعيد برمجة العقل عن طريق اللسان – اللغة –، فهو يعني استخدام اللغة الملفوظة أو المقروءة لبرمجة أو إعادة برمجة الجهاز العصبي للإنسان الذي تم برمجته عن طريق الحواس الخمسة، وسبب اختيار الجهاز العصبي أنه مصدر التحكم في وظائف جسم الإنسان كالسلوك والشعور، أي إذا تحكمنا بالجهاز العصبي تحكمنا في تصرفاتنا وشعورنا وأهدافنا وتعددت تعريفات تلك النظرية فهي علم تعليم الإبداع من خلال تدريس نماذج الإبداع للآخرين (مسعودي، 2013). وكما أشار روستان وهاسرياني (Rustan & Hasriani, 2020)، يعتبر أسلوب أو منهج عملي في توجيه أنماط التفكير البشري والمشاعر والأفعال من خلال التواصل. ويؤكد باندلر وجريندر (Bandler & Grinder, 1979)، على النمذجة باعتبارها العملية الأساسية التي تؤدي إلى تطبيق البرمجة اللغوية العصبية من خلال التحقيق في أنماط اللغة، السلوك، تسلسل الأفكار والصور الداخلية لدعاة القدرات المختارة، كما تؤكد البرمجة اللغوية العصبية على إمكانية تحقيق الذات.

وتبرز أهمية البرمجة اللغوية العصبية في استنادها إلى نظرية النحو التوليدي التحويلي لنعوم تشومسكي (Naom Chomsky)، وهي البنية السطحية والعميقة التي تصيغ المعنى في الدماغ

البشري وما يلحق هذه البنية من تأثيرات الحذف والتحريف والتعميم، والبنية العميقة، وتمثل المعنى أو الشكل اللغوي الكامل الذي تستمد منه لغة الاتصال الحياتية (حامد، 2010). وقيامها على جملة من الفرضيات والمبادئ التي لها أهمية خاصة في اللغة، منها: احترام الفرد لرؤية الآخرين للعالم من حولهم، والخارطة الذهنية ليست هي الواقع، ولدى كل فرد مخزون داخلي ضخم من المواهب والقدرات التي يحتاجها لإحداث تغييرات إيجابية في حياته (هاريس، 2004)، والاتصال الإنساني يتم على مستويين؛ الواعي واللاواعي، ومسؤولية الذهن عن النتائج التي يتم التوصل إليها، وأن الفرد مسؤول عن نتائج أعماله إذا تحكم في عقله (الفقي، 2008)، ووراء كل سلوك غرض إيجابي (Dilts, et al., 1979).

يرجع تاريخ البرمجة اللغوية العصبية كما ورد في دراسة خلف الله وآخرين (2023) في الظهور كعلم مستقل إلى وسط السبعينيات على يد العالمين جون جرندر (John Grinder) عالم اللغويات وريتشارد باندلر (Richard Bandler) عالم الرياضيات ومن دارسي علم النفس السلوكي، حينما اكتشفا أول وأهم فكرتين من أفكار البرمجة اللغوية العصبية NLP؛ فإليهما يعزى الفضل في اكتشاف فكرة (نمذجة المهارات اللغوية)، واكتشاف فكرة (البحث عن الحاسب في عقول الناس)، وقررا وضع أصول علم البرمجة اللغوية العصبي؟ة NLP كعلم جديد أطلقا عليه في بادئ الأمر اسم "برمجة الأعصاب لغويا"، وقد تمثلت البرمجة اللغوية العصبية كمجموعة نماذج ومبادئ لوصف العلاقة بين العقل واللغة، وكيف يجب تنظيم العلاقة بينهما، ثم خطا هذا العلم خطوات كبيرة في الثمانيني؟ات (أبو النصر، 2010)، وانتشرت مراكزه وتوسعت معاهد التدريب عليه في أمريكا وبريطانيا وبعض البلدان الأوروبية، ولا تجد اليوم بلدا من بلدان العالم الصناعي إلا وفيه عدد من المراكز والمؤسسات لهذا العلم الجديد (Mahishika, 2010). وكما ورد لدى محمود وآخرين (2023)، فإن البرمجة اللغوية العصبية قديمة النشأة، تضرب بجذورها في بعض المذاهب الفلسفية القديمة، حتى وإن ظهرت

كمجموعة تقنيات أو فنيات حديثة على يد كل من باندلر وجريندر اللذين اتجها إلى توظيف معرفتهما وخبراتهما في ثلاثة فروع من المعرفة، اللغويات، علوم الحاسوب وعلم نفس الجشتالت، كما استفادا من علم السيبرانية والفلسفة وعلم الأعصاب بالإضافة إلى إدارة الأعمال والقانون والتربية (Dilts, 1983). وتذكر المعاضيدي (2011) أن أول من ابتكر مصطلح "البرمجة اللغوية العصبية" هو "الفريد كورزيبسكي" عام 1933م، في كتابه (صحة العقل) عالم اللغويات.

وتعد البرامج المعتمدة على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) من البرامج التي اهتم؟ت بتطوير الإنسان ذاتيا؛ حيث يوفر هذا العلم المفاتيح التي يستطيع بها المرء أن يتحكم في بيئته الداخلية، ويستخرج الطاقة الكامنة لديه التي تساعده في تحقيق النجاح والسعادة والتفوق، كما تساعده على تغيير نفسه من حيث تغيير عاداته وانفعالاته وأفكاره إلى أفضل صورة تتلاءم مع طبيعته (يوسف، 2015).

ترى الباحثة أنه بالإمكان العمل على تطوير ورفع مستوى الفاعلية الذاتية واليقظة الذهنية لدى المعلمين من خلال برنامج تدريبي مبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية، والذي بإمكانه مساعدتهم بإعادة برمجة دماغهم عن طريق إيحاءات وتأكيدات لغوية لتغيير معتقداتهم عن قدراتهم التدريسية، وقدراتهم في التعامل مع المعضلات المختلفة، وتبني معتقدات أخرى إيجابية تنمي ثقتهم بقدراتهم على التأثير الإيجابي على طلبتهم. الأمر الذي أكدته دراسة روستان (Rustan, 2022)، والتي أجرت دراسة مراجعة لدراسات مختلفة، وأظهرت نتائجها أنه من بين (15) دراسة تمت مراجعتها، تصف ثماني دراسات التغيرات النفسية لدى المتعلمين أثناء تطبيق البرمجة اللغوية العصبية. أظهرت ثلاث دراسات أن تعلم اللغة من خلال تطبيق البرمجة اللغوية العصبية يساعد المعلمين على خلق جو تعليمي جذاب وممتع (Caballero & Rosado, 2018; Keezatta, 2019; Pratama, et al., 2019). تعتبر تقنيات البرمجة اللغوية العصبية فعالة في تطوير العلاقات بين المعلم

والطالب وتشجيع بيئة تعليمية تفاعلية (Keezhatta, 2019)، بحيث يستمتع الطلبة بعملية التدريس والتعلم (Pratama, et al., 2019)، ويكونون أكثر تواصلا (Khalandi & Zoghi, 2017). وجدت أربع دراسات تؤكد أن تطبيق تقنيات البرمجة اللغوية العصبية يمكن أن يزيد من دافعية التعل؟م لدى الطلبة (Caballero & روسادو، 2018؛ داش ورحمان، 2021؛ لشكريان وسايادیان، 2015؛ ويكانينجسيه، 2013). أظهرت دراستان أن الطلبة أكثر نشاطا في ممارسة الكتابة (Pratama, et al., 2019; Wikanengsih, 2013). أظهرت إحدى الدراسات أن الطلبة أصبحوا أكثر إبداعا (Wikanengsih, 2013). بالإضافة إلى ذلك، أكدت إحدى الد؟راسات أن؟ البرمجة اللغوية العصبية لم تتمكن من تقليل القلق الذي يشعر به الطلبة، لكنها ساعدت في زيادة احترام الطلبة لذاتهم (علمدار وكربلائي، 2015).

لذا تسعى الباحثة لتصميم برنامج مقترح مبني على البرمجة اللغوية العصبية والذي بإمكانه العمل على رفع مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين ودرجة اليقظة الذهنية لديهم في المدارس الثانوية في الشاغور، وهي المنطقة التي تعمل بها وفحص أثره من خلال اختبار قبلي وبعدي وتتبعي، يطبق على المعلمين والذي بحسب افتراضها سيكون له الأثر الإيجابي على المعلمين وطلبتهم الذين هم الهدف الأساس للعملية التربوية، الأمر الذي أكدته دراسة عبد الخالق (2022) عن أهمية المعتقدات التربوية وكونها من أكثر المؤثرات النفسية إسهاما في الفاعلية الذاتية التدريسية، والتي تشكل بعدا مهما من أبعاد تأثير المعلم على طلبته؛ إذ إن معتقداته فيما يتعلق بالعملية التعليمية ومناهج وأساليب التدريس والتقويم تحدد إلى حد كبير ممارساته الصفية.

2.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعتبر المعلم من أهم العناصر التي بإمكانها التأثير على تطوير عملية التربية والتعليم ودفعها إلى الأمام، فمهما استحدث من أدوات وبرامج في مجالات التربية ونظرياتها وفلسفاتها، فإن جودة التعليم لا يمكن أن تتحقق بدون العمل على تطوير المعلم وكفاءاته. وقد أصبحت برامج التنمية المهنية للمعلمين في العصر الحاضر أكثر أهمية وإلحاحا من أي وقت سابق، نظرا للتطور السريع في المجالات والمهن كافة، ما يستلزم مواكبة المعلمين لهذا التطور المتسارع، الذي يضع المعلم أمام مسؤوليات وتحديات جديدة، حتى يكون عضوا فعالا في بناء مجتمعه، ويؤدي مهامه الوظيفية بفاعلية ونجاح وخاصة في المرحلة الثانوية.

وفي هذا السياق، فإن إيمان المعلمين بقدرتهم على النجاح يعد محفزا كبيرا لأدائهم رغم الضغوط أو التحديات التي بإمكانهم مواجهتها، في حين أن المعلمين الذين يشككون بقدرتهم لا يبذلون المجهود الكافي للتعامل مع الطلبة، ولا سيما الضعفاء تعليميا أو الأقل دافعية للتعلم أو الذين لا توجد بيئة محفزة لديهم للتعلم والإنجاز. هذا الانعكاس يؤثر سلبا على أدائهم في الموقف التعليمي وتحصيل الطلبة، والبيئة الصفية، وحتى شعورهم العام اتجاه مهنتهم. فمعتقدات المعلمين تؤثر على إدراكهم لطلابهم وتقييمهم لممارساتهم الشخصي؟ة وممارسات زملائهم، كما بينت دراسة عبد الخالق (2022).

أوضحت العديد من الدراسات العلاقة الإيجابية بين مستوى الفاعلية الذاتية لدى المدرسين وبين متغيرات مختلفة: فكما ورد في دراسة عبد الرحمن (2021)، تعد فاعلية الذات من المتغيرات المهمة في توجيه سلوك الفرد وتساعده في تحقيق أهدافه ومعتقداته حول قدراته، وإمكاناته لها دور في التحكم في البيئة، كما أنها تساعد في زيادة قدرته على النجاح (أبو غالي، 2012)، وتلعب الفاعلية الذاتية لدى المعلم دورا مهما في اختياره للأنشطة، ومهام التعليم، واستمرار الجهد، والمثابرة لتحقيق أهدافه التي يسعى لتحقيقها أثناء العملية التعليمية (المخلافي، 2010)، وأوضحت دراسات وجود علاقة

ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية ومهارات التدريس الفعال(الصمادي والصمادي،2022)، وبين البيئة التعليمية المدرسية والفاعلية الذاتية اللتان تفسران بنسبة كبيرة التباين الكلي للكفايات التدريسية وتساهمان في التنبؤ بالكفايات التدريسية لمعلم التعليم الابتدائي.(الهاشم،2017)، وأبرزت العلاقة الإيجابية بين الفاعلية الذاتية التدريسية وبين الأساليب التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي والمناخ التربوي الإيجابي في الصف وعوامل الصحة والرفاه النفسي للمعلم ورضاه عن عمله والتزامه به، وأظهرت أيضا علاقات سالبة بين الفاعلية الذاتية التدريسية وبين الاحتراق الوظيفي(Zee & Koomen, 2016)، ووجود مستوى متوسط من الفاعلية التدريسية وعلاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين نتائج الطلبة الأكاديمية في المرحلة الثانوية الباكستانية (Shahzad & Naureen, 2017)، وأوصت دراستا المعلا (2023) وجابريئيل (2020,Gavriel) بأهمية إجراء المزيد من الأبحاث التي تسعى لتعزيز فاعلية الذات التدريسية لدى جميع المعلمين، كما شددتا على أهمية اختيار برامج تطوير مهني فعال، يمكن المعلمين من تطبيق المعرفة المكتسبة، بما ينعكس إيجابيا على تصورهم لفاعليتهم الذاتية، خاصة في تكييف أساليب التدريس لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة.

أكدت دراسة العطاونة وخليل (2023) وجود علاقة طردية بين اليقظة الذهنية وإدارة الذات، وكذلك بين إدارة الذات والالتزام الوظيفي لدى المعلم. كما أشار تشانج وآخرون (Zhang, et al., 2021) إلى تزايد شعبية برامج اليقظة الذهنية في المدارس، حيث طبقت عدة نماذج منها عالميا، مثل "المدارس الواعية" وبرنامج "الصحة والمرونة" (Bostic, et al., 2015; Sapthiang, et al., 2019)، واستهدفت هذه البرامج الطلاب والمعلمين وحتى أولياء الأمور (Burgdorf, et al., 2019). وقد بينت المراجعات المنهجية أن برامج اليقظة الذهنية (MBIs) تساهم في تحسين التكيف مع الضغوط، والوظائف المعرفية مثل الانتباه، وكذلك في معالجة المشكلات والانفعالات لدى الأطفال والشباب (Erbe & Lohrmann, 2015). كما أظهرت آثارا إيجابية في تعزيز

المرونة، والرفاه النفسي، والمشاعر الإيجابية، والمهارات الاجتماعية، والعلاقات، ومفهوم الذات (Klingbeil, et al., 2017). وفي هذا السياق، يعد دمج اليقظة الذهنية ضمن المناهج، وتدريب المعلمين، وتطوير القيادة المدرسية جزء مهما في بناء بيئة تعليمية شاملة وفعالة (Bailey, et al., 2018).

تباينت تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية التدريسية، حيث أظهرت بعض الدراسات مثل المعلي (2023)، الساسي (2023)، وبرهم وطلافحة (2019) تقديرات مرتفعة لهذه الفاعلية، في حين أظهرت دراسات أخرى مثل معوض وكوركيت (2021)، والسرطاوي وقراقيش (2016) تقديرات منخفضة. كما وجدت علاقة بين الفاعلية الذاتية والمستوى الأكاديمي، لصالح حملة الشهادات العليا، وبينها وبين عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الأقدمية.

أما على مستوى البلاد، فقد أظهرت نتائج المسح الدولي للتعليم والتعلم **TALIS-2018** أن المعلمين قيموا فاعليتهم الذاتية على نحو عال، خاصة في إدارة الصف، وتوضيح السلوكيات المتوقعة من الطلاب، وتبسيط المفاهيم، وتحفيز الطلاب على الإيمان بقدراتهم. ومع ذلك، سجلت الفاعلية الذاتية تدنيا في مجالات مثل تشجيع التفكير النقدي، رفع دافعية الطلاب للتعلم، واستخدام استراتيجيات تقييم متنوعة. وعموما، كانت نتائج البلاد متقاربة مع معدلات دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD).

لكن على النقيض من ذلك، أظهرت نتائج استطلاع "راما" للمناخ التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم للطلبة في البلاد لعام 2020 ولعام 2022، أن الطلبة قيموا ممارسات المعلمين بشكل منخفض، خاصة فيما يتعلق بتشجيعهم على المشاركة، والتعبير عن آرائهم، وشعورهم بقدرتهم على التعلم. ويعكس هذا التناقض فجوة بين تقديرات المعلمين الذاتية لأدائهم، وتقييمات الطلبة الفعلية لتلك الممارسات.

وانطلاقا من خبرة الباحثة العملية كمستشارة تربوية ومرشدة في وزارة المعارف، لاحظت تفاوتا في الفاعلية الذاتية واليقظة الذهنية لدى المعلمين، خاصة الجدد أو العاملين في وظائف جزئية، وخصوصا في مجالات إدارة الصف ورفع دافعية الطلاب وأكدت النتائج السابقة استشعارها.

وقد دفعها هذا الواقع إلى البحث عن آليات فعالة لتعزيز الفاعلية الذاتية واليقظة الذهنية، واستنادا إلى خبرتها في البرمجة اللغوية العصبية (NLP) وتطبيقها الفردي لها على معلمين يعانون من انخفاض في هذه الجوانب، لاحظت تأثيرا إيجابيا على معتقداتهم وسلوكهم داخل المدرسة.

هذا ما دعمته أيضا دراسة بسمة الشمايلة (2015)، التي أظهرت أثرا إيجابيا للبرمجة اللغوية العصبية على أداء المدرسين في مدينة الحسين بن عبد الله الثاني الصناعية.

وبناء على ذلك، جاءت الدراسة الحالية لتقترح برنامجا تدريبيا مبنيا على البرمجة اللغوية العصبية، يهدف إلى تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. وتتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور؟

1.2.1 أسئلة الدراسة

جاء السؤال الرئيسي كالتالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور؟

وانبثق من سؤال الدراسة الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي؟

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي؟

السؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي؟

السؤال السادس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي؟

3.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التوصل للأهداف الآتية:

الهدف الأول: بناء تصور لبرنامج إرشادي تدريبي مبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية وذلك لتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية للمعلم من خلال تدريب نظري وعملي مبني على بعض مفاهيم وتقنيات البرمجة اللغوية العصبية والتي لربما تؤدي لزيادة الوعي لديه للمعتقدات المعيقة

والمسببة للانخفاض بفعاليته الذاتية التدريسية، وبالمقابل إرشاده لتبني معتقدات بديلة والتي تهدف إلى التأثير على فاعليته الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية.

الهدف الثاني: اختبار فاعلية البرنامج التدريبي المبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المدارس في المرحلة الثانوية في الشاغور.

الهدف الثالث: التحقق من استمرار فاعلية البرنامج التدريبي المبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المدارس في المرحلة الثانوية في الشاغور.

الهدف الرابع: التعرف إلى حجم الأثر الناتج من تطبيق البرنامج على المجموعة التدريبية.

4.1 فرضيات الدراسة

سعت الدراسة لاختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الد؟لالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي؟.

5.1 أهمية الدراسة

1.5.1 الأهمية النظرية

تعد الدراسة الحالية وبعد التحري والتدقيق من الدراسات الأولى في المجتمع الفلسطيني داخل الخط الأخضر، والتي اهتمت بدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية، وهكذا تتمثل أهمية الموضوع النظرية في طبيعة الموضوع الذي تتناوله، وهو فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور؛ حيث تفتقر البيئة الفلسطينية في الداخل أي دراسة تناولت هذا الموضوع، وهذه النتيجة جاءت بعد التحري والتدقيق ومراجعة دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة والاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على فنيات البرمجة اللغوية العصبية كأسلوب إرشادي للمدرسين بغياب مثل هذا النوع من البرامج ضمن المناهج المتبعة لتنمية وتطوير المدرسين، وهو ما يعد إضافة للبرامج الإرشادية الأخرى المتبعة لتطوير المدرسين التي اعتمدت على نظريات ومناهج أخرى.

وفي رأي الباحثة، فإن نتائج هذه الدراسة ستعمل على إثراء البحث النظري بموضوع البرمجة اللغوية العصبية وما ينبثق عنها من برامج إرشادية وتدريبية والتي بإمكانها تطوير شريحة المعلمين. وبهذا فقد تفيد الدراسة الحالية بتقديم إطار نظري ومعرفي وبرنامج تدريبي شامل يثري المكتبة الفلسطينية والمراكز الثقافية في موضوع البرمجة اللغوية العصبية. نظرا لندرة الدراسات العربية –في حدود علم الباحثة– التي تناولت موضوع البرمجة اللغوية العصبية بشكل عام، وندرة الدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية المبنية على أسس البرمجة اللغوية العصبية بشكل خاص في الأطر التربوية في تطوير مهارات معينة مختلفة لدى المعلمين، ولا سيما الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية، رغم انتشار استخدام الفنيات بشكل كبير في أطر مجتمعية أخرى (جماعية أو فردية) منذ نصف قرن على مستوى العالم.

إضافة لما ذكر أعلاه، تسهم الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على أهمية موضوعي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية للمدرس في العملية التربوية؛ حيث تتناول الدراسة الحالية شريحة مهمة وهي المعلم الذي يعتبر عنصر أساسي في مجال التربية والتعليم، والاهتمام بتطوير هذه الفئة هو من الاحتياجات الأساسية.

وهكذا تتمثل أهميتها في توجيه أنظار الباحثين إلى دراسة مثل هذا الموضوع وتناول موضوعات بحثية جديدة لمواكبة التطور المعرفي في ميدان علم النفس، ما يفتح آفاقا للباحثين والمهتمين لدراسات مستقبلية في موضوع البرمجة اللغوية العصبية والفاعلية الذاتية واليقظة الذهنية.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

تتمثل في توفير برنامج تدريبي قائم على تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية، والتي سوف تنعكس إيجابا على الصحة النفسية للمعلمين، وتؤدي لتنمية قدرتهم على المواجهة ومساندة ودعم طلبتهم، وسوف يكون هذا البرنامج التدريبي متاحا لكافة الجهات ذات العلاقة في استخدامه وتوظيفه.

وكذلك تتمثل في التحقق من مدى فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، ما يشجع على استخدام برامج في البرمجة اللغوية العصبية في تنمية أمور ومهارات أخرى كالدافعية للتعلم والإنجاز لدى الطلبة والمعلمين أيضا. فبإمكان هذه الدراسة أيضا أن تكون بمثابة دعوة للباحثين المتخصصين والمهتمين في تطوير البرنامج التدريبي المبني على البرمجة اللغوية العصبية ليستخدم فيما بعد لتنمية جوانب نفسية أخرى لدى الطلبة أو المدرسين، أو لفحصه لدى عينات مختلفة، خاصة وأنه بناء على البحث الذي أجرته الباحثة في الأدب النظري يوجد مبادرات لتطوير مثل هذا البرنامج واستخدامه لعينات أخرى، ولكن لم تجد مثل هذا البرنامج يطبق على مدرسين ولا يستخدم ضمن الأساليب التربوية في وزارة التربية (يستخدم فقط لعلاج فردي أو يستخدم لتأهيل معالجين أو لتطوير فئات مجتمعية مختلفة، وليس لاستخدامه كبرنامج إرشادي لتطوير مهارات معينة في الإطار التربوي).

ويمكن أن تؤدي النتائج من الناحية التطبيقية إلى نتائج وتوصيات تمكن متخذي القرار والقائمين على وزارة التربية والتعليم التعرف على أسلوب وبرنامج إرشادي حديث مبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية؛ حيث يؤمل استخدامه كبرنامج معترف به في وزارة المعارف لتنمية الفاعلية الذاتية واليقظة الذهنية للمدرس ولدى شرائح مختلفة من المعلمين في مراحل عمرية مختلفة.

إضافة إلى كون هذه الدراسة توفر مقياسا لقياس الفاعلية الذاتية التدريسية ومقياسا لقياس اليقظة الذهنية، كما وأنها توفر برنامجا إرشاديا حديثا مبنيا على أسس البرمجة اللغوية العصبية لتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية، وجميعها أدوات بحثية حديثة بالإمكان الاستفادة منها مستقبلا وتوظيفها من قبل الباحثين والأخصائيين النفسيين والتربويين.

6.1 مصطلحات الدراسة (التعريفات المفاهيمية والإجرائية)

البرنامج الإرشادي – التدريبي:

التعريف الاصطلاحي: هو "عملية منظمة تهدف إلى تحسين مهارات الموظفين ومعارفهم وقدراتهم لتمكينهم من أداء وظائفهم الحالية بكفاءة أكبر ولإعدادهم لمسؤوليات مستقبلية داخل المنظمة " (Noe, 2020: 5) .

والبرنامج الإرشادي هو أيضا "مجموعة من الأنشطة والخدمات المصممة والمنظمة التي تهدف إلى تقديم الدعم المستمر والإرشاد للأفراد أو الجماعات بهدف مساعدتهم في تحقيق أهدافهم الشخصية، الأكاديمية، أو المهنية من خلال تقييم الاحتياجات، تخطيط التدخلات، وتنفيذها، ومتابعة التقدم بانتظام" .((Gysbers & Henderson, 2014

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه: "برنامج معد من قبل الباحثة بناء على الأدب النظري والدراسات السابقة وخبرتها بمجال البرنامج المقترح (البرمجة اللغوية العصبية) لتحسين أداء الأفراد في أدوارهم الوظيفية الحالية والمستقبلية، والذي يهدف إلى تعزيز مهارات المعلمين وتطوير قدراتهم من خلال العمل معهم وفق تقنيات جديدة، وتطوير كفاءاتهم الذاتية لتحقيق أهدافهم الشخصية والأهداف التنظيمية".

البرمجة اللغوية العصبية :NLP

التعريف الاصطلاحي:" هي "منهج يركز على التقدم أو التحسين، تبرز كنموذج بمعايير معينة فيما يتعلق بالتغيير أو التطوير الشخصي" ((Sajna Beevi, et al., 2019. وتعد البرمجة اللغوية العصبية (NLP) "علم يكشف لنا عالم الإنسان الداخلي؟ وطاقاته الكامنة ويمدنا بأدوات ومهارات نستطيع بها التعرف على شخصية الإنسان وطريقة تفكيره وسلوكه وأدائه وقيمه، والعوائق التي تقف في طريق إبداعه وتفوقه" (نادر، 2017، 3). وهي "دراسة بنية تجربة الفرد الذاتية ودليل الدماغ الشخصي وهي فن وعلم الاتصال"(Ready & Burton, 2015:11) . وبحسب أحد مؤسسيها الأصليين تعرف البرمجة اللغوية العصبية بكونها "العلم الذي يدرس الامتياز وحزمة من التراكيب الموضوعية تترك خلفها قاطرة من التقنياتBandler) ", 1982: 1). وهي علم وفن الوصول بالإنسان إلى درجات الامتياز البشري والتي يستطيع بها أن يحقق أهدافه ويرفع دائما من مستوى حياته، وهي ترجمة للعبارة الإنجليزية: "Neruo Linguistic programing" وهو علم يقوم على اكتشاف كثير من قوانين التفاعلات الفكرية والشعورية التي تحكم تصرفات واستجابات الناس على اختلاف أنماطهم الشخصية" (الفقي، 2003: 2).

تعرف البرمجة اللغوية العصبية إجرائيا بأنها: "تقنيات تطبيقية لمساعدة المتدربين المعلمين على توظيف مواردهم وقدراتهم لتحقيق التغيير الأفضل في مجال عملهم لتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية من خلال البرنامج الإرشادي التدريبي المقترح، والذي ستقوم الباحثة ببنائه وتمريره على المجموعة التجريبية من المعلمين من خلال (15-12) لقاء، وتقاس من خلال الفروق بين التطبيقات القبلية والبعدية والتتبعية للعينة التجريبية والفروق بينها وبين المجموعة الضابطة".

الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy):

التعريف الاصطلاحي: هي "مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل (Bandura, 1997: 54-60)". وتشير إلى "المعتقدات في قدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة المواقف المحتملة. معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر على كيفية تفكير الناس، شعورهم، تحفيز أنفسهم وتصرفاتهم.(Bandura, 1995: 2) " وتعرف أيضا "بأنها الإيمان بكفاءات الفرد في مواجهة العوائق" (ليبيك، 2020). وبأنها "الثقة الكامنة لدى الأفراد في قدراتهم أثناء المواقف المهنية الجديدة، أو المواقف غير المألوفة التي تتطلب استعدادات مهنية كثيرة لذلك، أو هي معتقدات الفرد حول قواه الشخصية وكفاءته المهنية في تفسير مجريات الأعمال" (زاحوق، 2013: 10). وهي "تقويم ذاتي من جانب الفرد نفسه نحو قدراته وما يستطيع القيام به ومدى مثابرته وتحمله للجهد الذي يبذله، وإمكاناته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة التي تواجهه ومدى مقاومته للفشل" (اليوسف، 2013: 365).

وتعرف الفاعلية الذاتية إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الأداة المستخدمة في الدراسة.

الفاعلية الذاتية التدريسية

التعريف الاصطلاحي: "هي اعتقاد المعلم بأن لديه القدرة على أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية بشكل عام وتحديدا المتعلقة بالشرح والتدريس وإدارة الصف" (الصالحي، 2013، 475)

وتعرف أيضا بكونها "اعتقاد المعلمين بقدرتهم على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لتحقيق أهداف تعليمية معينة، بما في ذلك التأثير الإيجابي على تعلم الطلبة، وإدارة الفصول الدراسية بشكل فعال، وتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة"

(Zee, et al., 2016).

وبأنها "حكم المعلم على قدراته في تحقيق النتائج المرجوة لعملية التعلم ومشاركة الطلبة أحداث اليوم الدراسي بإيجابية، حتى بين هؤلاء الطلبة الذين قد يكونون غير متحمسين للتعلم أو أن مستويات تحصيلهم تحت المتوسط" (Achurra & Villardon, 2012: 383-366).

وذكر بالوند (Baldwin, 2014:206) أن الفعالية الذاتية للمعلم يشكلها اعتقاد المعلم في قدراته التدريسية وفاعلية هذه القدرات لتأثيرها في تحصيل التلاميذ وسلوكهم.

وتعرف الباحثة الفاعلية الذاتية التدريسية إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الأداة المستخدمة في الدراسة.

اليقظة الذهنية (Mindfulness):

التعريف الاصطلاحي: "هي سمة من سمات الوعي، والتي تتيح للفرد الانتباه إلى السياق العام للموقف، وخلق تصورات جديدة من ردود الأفعال للتعامل مع الموقف الحالي" (ناصر، 2017: 356).

وهي "عملية ترتبط بالاهتمام الآتي وباللحظة الحالية بعدالة وعقلانية مع مراقبة التغيرات المتلاحقة داخل الفرد وفي البيئة المحيطة به .(Pepping & Duvenage, 2016:130)

وعرفت أيضا بأنها: "طريقة في التفكير تؤكد على الانتباه إلى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام سلبية أو إيجابية" (أبو عوف ومحمود عبد الله، 2019: 11).

وهي "المراقبة المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية وبدون إصدار أحكام. وقبول الخبرات والتسامح نحوها ومواجهة الأحداث بالكامل كما هي في الواقع" (.(Baer, et al., 2006: 28

كما يمكن اعتبار اليقظة العقلية سمة من سمات الوعي، لذا وظفت للدلالة على النشاط في إعادة العقل الكامل أو الانتباه الكامل لكل ما يقوم به الفرد من سلوك محدد في وقت محدد (Mrazek, 2019: 81)). وقد عرفت اليقظة الذهنية كمفهوم تعليمي وتربوي كما ورد في الغنامي وآخرين (2023) بأنها "المرونة العقلية في الانفتاح على كل ما هو جديد والقيام بنشاط متميز لابتكار معرفة مختلفة وجديدة".(Langer, 2002.125)

تعرف الباحثة اليقظة الذهنية إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الأداة المستخدمة في الدراسة.

منطقة الشاغور

التعريف الاصطلاحي: مرج الشاغور هو المرج الشمالي من مروج الجليل الأسفل التي تمتد عرضا بين سلاسل جبلية ويفصل بين الجليل الأعلى والجليل الأسفل. حدوده الشمالية– منحدرات جبال الجليل الأعلى، حيدر، ساجور، القرينفة.

حدوده الجنوبية– منحدرات جبل الكمانة، جبل القواليس، وجلون. أما شرقا فيمتد سهل كفر عنان الذي يعتبر امتدادا (مورفولوجيا) لمرج الشاغور. تكثر الينابيع في القسم الشمالي للمرج نتيجة كثرة الأمطار الساقطة على جبال الجليل الأعلى ونتيجة خطوط الخلع، لذلك أقيمت جميع القرى العربية قرب هذه الينابيع، مثل: الرامة، ساجور، نحف، دير الأسد، البعنة، مجد الكروم. تقع قريتا البعنة ونحف على تلتين كرتونيتين (صخور طباشيرية لينة)، أما باقي قرى الشاغور فتقع على سفوح الجبال. تمتد جنوب المرج مدينة كرميئيل، التي أقيمت في سنوات الستين وبها منطقة صناعية متطورة يعمل بها العديد من سكان المنطقة (التيتي، 1997).

أهمية مرج الشاغور قديما، كونه استعمل كطريق عرضية تصل بين ساحل البحر وغور الأردن. هذه الطريق هي فرع لطريق البحر امتدت من مصر حتى بلاد الشام (التيتي، 1997).

التعريف الإجرائي: المنطقة التي تتضمن القرى التسع التي تسكن الباحثة إحداهن (قرية البعنة)، والتي يتكون مجتمع البحث الذي ستقوم به الباحثة من معلمي إحدى المدارس الثانوية فيها.

مدرسة البعنة الشاملة

مدرسة البعنة الشاملة هي إحدى المدارس الحكومية، المعترف بها وغير الرسمية، التي تقع في قرية تدعى البعنة، وهي إحدى القرى الفلسطينية الموجودة داخل حدود الخط الأخضر.

وهي مدرسة شاملة لمرحلتين تعليميتين (الإعدادية والثانوية)، تتضمن المرحلة الثانوية ثلاث طبقات تعليمية من الصفوف العاشرة وحتى الثاني عشر، والمرحلة الإعدادية تتضمن الطبقات من الصفوف السابعة وحتى التاسعة. يرأس كل مرحلة تعليمية مدير مختلف، ويعتبر مدير الثانوية مديرا على المرحلتين، وتعمل الباحثة في المرحلتين كمرشدة تربوية (بحسب الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم– الشفافية في التعليم– لإدارة الاقتصاد، الميزانية والتقنيات الرقمية والمعلوماتية).

وبحسب معلومات من إدارة المدرسة، يضم القسم الثانوي (50) مدرسا ومدرسة، وفيها (350) طالبا وطالبة يتعلمون في الطبقات التعليمية الثلاث حيث يوجد خمسة صفوف تعليمية في كل طبقة، ويتراوح عدد الطلبة في كل صف ما يقارب (25) طالبا وطالبة يتعلمون عدة تخصصات، منها العلمية كالفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والإلكترونيات، ومنها الأدبية كعلم النفس وعلم الاجتماع والجغرافيا والذين يتعلمون للحصول على شهادة إنهاء توجيهي "بجروت" تؤهلهم لدخول الجامعات وكذلك يوجد تخصصات صناعية كالكهرباء وتصفيف الشعر والذين يتعلمون في مسارات تحد للحصول على شهادة توجيهي مصغرة تؤهلهم لتكملة تعلمهم في كليات صناعية في مرحلة ما بعد الثانوية والخروج لسوق العمل. فيما يضم القسم الإعدادي أربعين مدرسا ومدرسة، و(354) طالبا وطالبة يتعلمون في الطبقات التعليمية الثلاث، حيث يوجد أربعة صفوف تعليمية في كل طبقة، ويتراوح عدد الطلبة في كل صف ما بين (25–40) طالبا وطالبة.

7.1 حدود الدراسة

1.7.1 الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسة على قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

2.7.1 الحدود الزمانية

بني التصور للبرنامج التدريبي والمقاييس، وجرى التحقق من صدقها وثباتها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023، وطبقت الدراسة التجريبية ويتم معالجة البيانات واستخلاص النتائج والاستنتاجات خلال العام الدراسي 2025/2024.

3.7.1 الحدود المكانية

اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الشاملة (الإعدادية والثانوية) في مدرسة البعنة التابعة لمنطقة الشاغور.

4.7.1 الحدود البشرية

اقتصرت الدراسة على عينة استطلاعية تم اختيارها من معلمي مدرسة البعنة الشاملة، وهي إحدى قرى منطقة الشاغور التعليمية في شمالي البلاد، ويبلغ عددهم (30) معلما ومعلمة، قسموا مناصفة (15 معلما في كل مجموعة) على المجموعتين التجريبية والضابطة، واختيروا من بين (90) معلما ومعلمة (بحسب الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم –الشفافية في التعليم– لإدارة الاقتصاد، الميزانية والتقنيات الرقمية والمعلوماتية).

5.7.1 الحدود المفاهيمية

تناولت الدراسة شبكة المفاهيم الواردة في عنوانها: برنامج تدريبي قائم على أسس البرمجة اللغوية العصبية لتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى المعلم.

6.7.1 متغيرات الدراسة

المتغير المستقل– برنامج تدريبي مبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية. والمتغيرين التابعين– الفاعلية الذاتية التدريسية، واليقظة الذهنية.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا لأهم محاور الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، كما يتناول عرضا لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ حيث تم تقسيم هذا الفصل إلى مجالين: تناول المجال الأول الأدب النظري، بينما تناول المجال الثاني الدراسات السابقة وتعقيب عليها.

1.2 المحور الأول: الفاعلية الذاتية ((Teaching self- Efficacy:

1.1.2 المقدمة

تعد الفاعلية الذاتية مفهوما نفسيا واجتماعيا يعكس إيمان الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة والتعامل مع التحديات بنجاح. وفي السياق التعليمي، يشير مفهوم الفاعلية الذاتية التدريسية إلى مدى اعتقاد المعلم بقدرته على التأثير الإيجابي في تعلم الطلبة وإدارة الصف الدراسي، بما يشمل مواجهة الصعوبات الأكاديمية والسلوكية التي قد تنشأ بشكل فعال فمعلمو المرحلة الثانوية يواجهون تحديات تعليمية ونفسية متنوعة نظرا لخصوصية هذه المرحلة التي تتسم بالتغيرات الجذرية في حياة الطلبة، سواء أكانت معرفية، أم عاطفية، أم اجتماعية؛ لذلك، تزداد أهمية الفاعلية الذاتية لدى معلمي هذه المرحلة؛ حيث تلعب دورا كبيرا في تعزيز قدرتهم على الابتكار في التدريس، والتفاعل مع الطلبة بطرق إيجابية، وتطوير بيئة تعليمية محفزة ومؤثرة. وإن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلم يؤثر بشكل مباشر على أدائه التدريسي وطريقة تعامله مع المهام المختلفة، مثل إعداد الخطط الدراسية، وتحفيز الطلبة، وإيجاد حلول للمشكلات التعليمية، كما يرتبط ارتباطا وثيقا بقدرته على تحسين تحصيل الطلبة، وخلق بيئة تعليمية تتسم بالإيجابية والتفاعل) بقيعي، 2016).

ومن الجدير بالذكر أن من أهم الركائز التعليمية التي يعتمد عليها تطور المجتمعات ونهضتها إلمام المعلمين بمجموعة من المهارات والكفايات التي تمكنهم من أداء دورهم بفاعلية. وفي هذا السياق، تعتبر الفاعلية الذاتية التدريسية (Teaching Self-Efficacy) أحد العناصر الحاسمة التي تؤثر على أداء المعلم وقدرته على إدارة الصف، وتحفيز الطلبة، وتحقيق أهداف التعليم، فهي تعكس إيمان المعلم بقدرته على تحقيق نتائج تعليمية إيجابية رغم التحديات (الخلايلة، 2011).

2.1.2 مفهوم الفاعلية الذاتية

تعددت تعريفات الفاعلية الذاتية، ومن بين هذه التعريفات ما أورده شان وبيتر (Shan & Bhattarai, 2023)، حيث عرفاها بأنها مواقف أو بيئات معينة تؤثر فيها توقعات النتائج المبنية على الأحكام الأخلاقية للأفراد. وأشارا إلى أن الأفراد لا يمكنهم تبني هذا السلوك إلا إذا كانوا يؤمنون بقدراتهم ويثقون في تحقيق النجاح.

كما أشار زي وكومين (Zee & Koomen, 2016) بأن الفاعلية الذاتية: تشير إلى مجموعة المعتقدات الذاتية والتي تعمل على ترتيب قدرات الفرد وتنفيذ الخطط اللازمة؛ حيث أن المعتقدات حول الفاعلية لها تأثير كبير على كيفية تفكير الفرد وتصرفاته وشعوره، وهي إدراك لا يعتمد على قدرة الفرد الفعلية على تحقيق المهمات المعلنة، لكنها تبين مدى اعتقاد الفرد على قدرته في تنفيذ ما هو مطلوب منه في ظروف معينة.

كما وضح أبو غالي (2012) مفهوم الفاعلية الذاتية من حيث أنها تتمثل باعتقاد الشخص بأنه قادر على أداء سلوك معين بنجاح لكي يتمكن من الوصول إلى نتيجة معينة مرغوبة، وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على أساس معتقدات الفرد وأحكامه الصادرة عن قدرته، وإمكاناته على القيام بسلوكيات

معينة، وإنجاز وتحقيق مهمات ما، وتقويمه لذاته عما يستطيع فعله والقيام به، والجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته، ومرونته في التعامل مع المواقف المعقدة.

وعرفت فاعلية الذات: بأنها اعتقاد الفرد الشخصي أنه يمتلك القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز أهدافه، مما يؤهله للتخطيط وتحقيق الأهداف ومثابرته في إتمام ذلك فضلا عن التواصل الفعال مع الآخرين (شاهين، 2012).

كما تعرف الفاعلية الذاتية: بأنها القدرة التي لا ترتبط بما يملكه الفرد من قدرات، وإنما بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوفرة، فلا يسأل الفرد عن درجة امتلاكه للقدرات، ولكن عن ثقته في تنفيذ الأنشطة المطلوبة وفق متطلبات الموقف (Anthony & Artino 2012,).

وقد عرف النفيعي (25 :2009) الفاعلية الذاتية: "بأنها من المفاهيم الحديثة في علم النفس، فهو معيار من معايير النجاح، ولها تأثير على السلوك وتوجيهه ودافعيته واستمراريته، فاعتقاد الفرد بقدراته ومهاراته من العوامل التي تؤثر في قرارات الفرد وسلوكياته".

وتعرف الباحثة الفاعلية الذاتية: بأنها قدرة الفرد على استثمار استراتيجيات التدريس لديه من خبرات لتمكنه من إدارة الصف وتنمية مهارات الطلبة وبناء علاقات طيبة مع البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.

3.1.2 خصائص الفاعلية الذاتية

لقد أشار باندورا(Bandura , 1994) لبعض من خصائص الفاعلية الذاتية، هي:

عندما يكون لدى الشخص فاعلية ذاتية لموضوع معين، فهذا لا يعني فقط قدرة الشخص على أداء ذلك السلوك، بل إن الأمر يؤثر أيضا على القدرة في التعامل مع الصعوبات عند أداء السلوك. فأولئك الذين يتمتعون بفاعلية مرتفعة لموضوع معين سوف يثابرون ويبذلون الجهد ويحاولون مرارا

وتكرارا في حين، أولئك الذين تكون فاعليتهم الذاتية منخفضة سوف يصابون بالإحباط بشكل أسرع ولن يبذلوا جهدا، وكلما ارتفعت الفاعلية الذاتية في موضوع معين، كلما زادت الطاقة المستثمرة في هذا المجال، وسيكون هناك مثابرة لوقت أطول. والفاعلية الذاتية ليست الشرط الوحيد لأداء الشخص لسلوك معين، فإذا لم يعتبر ذلك السلوك مهما بالنسبة للشخص فلن يبذل جهدا لتحقيقه، حتى لو كان يعتقد أنه قادر على القيام به. إذا تصف الفاعلية الذاتية حالة غير موضوعية، وهي غير متعلقة بقدرة الشخص الحقيقية، فلو امتلك شخصان قدرات متشابهة وكانت فاعليتهما الذاتية مختلفة، فسيبذل من يمتلك منهما الفاعلية الذاتية الأكبر مجهودا أكبر لتنفيذ المهمة التي يعتقد أن بمقدوره القيام بها من الآخر الذي يملك فاعلية ذاتية أقل.

لكي يحدث سلوك معين، لا يكفي أن نؤمن بالعلاقة بين السلوك ونتيجته، إنما يجب أن تكون لديك ثقة في قدرتك على القيام بذلك، والثقة بقدرتك على تنفيذها بنجاح.

4.1.2 مكونات ومحددات الفاعلية الذاتية

يشير باندورا (Bandura, 1986) إلى عدد من العوامل التي تعتبر محددات للفاعلية الذاتية ولها أثرها الفعال على دافعية السلوك لدى الفرد، وهي:

التفكير واتخاذ القرار: الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشكلات يكون لديهم القدرة على التفكير، واتخاذ القرار عند إنجاز المهمات المعقدة، وعلى عكس الأفراد الذين لديهم شك وعدم الثقة بفاعليتهم الذاتية عند حل المشكلات يكون نمط تفكيرهم سطحيا.

الاختيار (Choice): يقوم الأفراد باختيار الأنشطة والبيئة التي سيعملون بها أو من خلالها يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

الجهد والمثابرة (Effort and persistence): إن الفاعلية الذاتية القوية والعالية والإيجابية تنتج جهدا مثابرا يؤدي إلى تخطي الصعوبات والمشكلات والقيام بحماس والنجاح فيه، وبالمقابل فالفاعلية الذاتية المتدنية والشك بالنفس وعدم الثقة؛ كل ذلك يؤدي إلى التقاعس عن العمل والاستسلام وعدم المواجهة.

ردود الفعل العاطفية: إن الأفراد الذين يتمتعون بالفاعلية الذاتية المرتفعة يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة ويتجاوبون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي ومتفائل، وفي المقابل فإن الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الفاعلية الذاتية وعدم الثقة بالنفس يشعرون بالقلق والإحباط وتوقع الفشل والشعور بالنقص والتشاؤم وعدم القيام بالمهمات (حجات، 2010).

كما تشمل الفاعلية الذاتية التدريسية ثلاث مكونات أساسية، كما ذكرها سكاليفك (Skaalvik,2010):

الفاعلية الذاتية الاجتماعية: وتشمل الجوانب الثقافية العامة وضبط النفس وتحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرار، وقوة الشخصية، وما يتمتع به المدرس من خصائص مثل قدرته على إقامة علاقات اجتماعية، والتعاون، والقيادة.

الفاعلية الذاتية المهنية: وهي ما يتمتع به المدرس من قدرة على البحث، وخلق مناخ تعليمي ملائم للطلبة، والتحكم في مهارات التدريس ومادة التخصص، والاطلاع المستمر على الجديد. وتمثل معتقدات الفاعلية الذاتية للمدرسين (Teachers' Self Efficacy Beliefs) عاملا من العوامل المهمة المؤثرة في العملية التعليمية من خلال تأثيرها في سلوك المدرس، فهي ترتبط بقدرة المدرس على التعامل مع التباين في الموقف التعليمي، وبقدرته على تبني الاستراتيجيات التي تراعي الفروق الفردية لطلبته، وبصموده في وجه التحديات التي قد تتولد بسبب طبيعة المساقات الدراسية المستخدمة أو نوعية طلبته.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتعني ما يتمتع به المدرس من خصائص تتمثل في سعة الأفق وسرعة البديهة ومرونة التفكير، والقدرة على بناء الأحكام، والقدرة على التحليل والنقد، والقدرة على التخطيط وتحديد الأهداف، والقدرة على الإنجاز.

ويتضح مما سبق أن أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية تزداد في المحافظة على فاعلية أداء المدرس في فترات العمليات المعرفية والدافعية، التي يمكن من خلالها التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم، ومساعدتهم في تحقيق الحفز الذاتي.

5.1.2 مصادر الفاعلية الذاتية

وفقا لباندورا (Bandura1997,) يكتسب الناس الفاعلية الذاتية من أربعة مصادر: تفسيرات الأداء الفعلي، والتجارب غير المباشرة (على سبيل المثال، النمذجة)، وأشكال الإقناع الاجتماعي، والمؤشرات الفسيولوجية.

المصدر الأول– الخبرات البديلة أو النمذجة رؤية الفرد الأخرين أو نماذج مؤثرة يتعاملون مع مواقف صعبة بنجاح وبدون نتائج سيئة يكون لديهم توقع بإمكانية الفرد أداء هذه المهام عند بذل جهد زيادة فهي أكثر إقناعا للفرد وتستمد الخبرة البديلة من النماذج الاجتماعية ويزداد التأثير كلما كان الفرد يتشابه في خصائصه مع الفرد الملاحظ (جريش، 2008).

المصدر الثاني– خبرات التمكن شعور الفرد بكفاءته الذاتية ينبع من خبراته السابقة فالنجاح السابق يبني اعتقادا قويا بالكفاءة ويمد الفرد بأدوات معرفية، وسلوكية لتنظيم الذات، بمعنى أن خبرات التمكن والنجاح الذي حققه الفرد يمده بالإمكانيات التي تساعده على تحقيق نجاح آخر (حجاج، 2005).

المصدر الثالث– الإقناع الاجتماعي واللفظي: المقصود به الخبرات السابقة الذي لا يعتمد على المنطق فقط، إنما على النجاح والإنجاز وربط السبب مع النتيجة، ويكون على شكل حديث أو كلمات الهدف منها المساندة والدعم، لإكساب الآخرين أو الذات قدرات على إنجاز المهمات، لذا سمي هذا المصدر بالإقناع الاجتماعي، لأنه غالبا ما يدار بطريقة اجتماعية تستند على المعلومات اللفظية، سواء من الفرد ذاته أو من أفراد المجتمع. وعلى الرغم من أهمية ذلك، إلا أنه غير كاف دون وجود نجاحات سابقة يتضمنها هذا الإقناع، وبخاصة في المواقف الصعبة التي تتطلب مساندة وتهيئة ظروف ملائمة لأداء الأعمال (Woodgate, 2005).

المصدر الرابع– الحالة الفسيولوجية وتتعلق بالإنفعالات الإيجابية والسلبية وما يصاحب هذه الانفعالات من تغيرات داخلية عند مواجهة المواقف الحياتية فنجد أن الحماس يمثل ثروة خاصة عند العمل مع مجموعة من الأطفال ذوي النشاط الزائد وعلى العكس فإن انفعالات الخوف والقلق من شأنها التأثير السلبي على الشعور بالكفاءة الذاتية (علي، 2008).

6.1.2 أبعاد الفاعلية الذاتية

لقد أشار حجاج (2010) الى وجود ثلاثة أبعاد تعبر عن الفاعلية الذاتية وهي:

البعد الأول– الفاعلية الذاتية الانفعالية: وتشير إلى إدراك الفرد لقدرته على ضبط الانفعالات السارة منها وغير السارة.

البعد الثاني– الفاعلية الذاتية السلوكية: وهي تعبر عن قدرة الفرد في ترجمة الفاعلية الذاتية المعرفية والانفعالية إلى فاعلية ذاتية سلوكية إيجابية.

البعد الثالث– الفاعلية الذاتية المعرفية: وهي إدراك الفرد لقدراته في ضبط أفكاره العقلانية واللاعقلانية.

ويحدد عياصرة (2016) أبعاد الفاعلية الذاتية كما ورد عند باندورا ((Bandura، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية شخصيته تختلف تبعا لهذه الأبعاد:

قوة أو شدة الفاعلية الذاتية Strength: ويقصد بها مدى ثبات مستوى الفاعلية الذاتية للفرد في الظروف المختلفة والمتناقضة، فالفرد الذي لديه مستوى عال من الفاعلية الذاتية يبقى محافظا على هذا المستوى حتى وإن مر بظروف محبطة أو خبرات متناقضة)عياصرة، 2016)؛ حيث يشير إلى شدة عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية؛ بمعنى قدرة أو شدة عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، وتتدرج قوة الفاعلية الذاتية ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا. تتحدد قوة الفاعلية الذاتية لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملاءمتها للموقف، فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية الذاتية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، ولكن الأفراد ذوي المعتقدات القوية عن فاعليتهم الذاتية لديهم قدرة على المثابرة في مواجهة الأداء الضعيف. (هاني، 2016).

مستوى الفاعلية الذاتية أو قدر الفاعلية الذاتية Magnitude: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد في المجالات والمواقف المختلفة، إذ تتدرج الفاعلية الذاتية للأفراد من الاعتقاد بالفاعلية على أداء أية مهمة مهما بلغت درجة صعوبتها إلى الاعتقاد بعدم الفاعلية على أداء أية مهمة مرورا بالاعتقاد بأداء المهمات السهلة فقط، ويتحدد هذا البعد من خلال صعوبة الموقف، ويتضح هذا القدر بصورة واضحة عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة من السهل إلى الصعب والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها. ومع ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (هاني، 2016).

7.1.2 أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية

أشار مسعود (2018) إلى هذه الأبعاد، ولذا فإن تقسيم الفاعلية الذاتية إلى بعدين (توقعات النتائج) والتي تشير إلى تقديرات المعلمين نحو مخرجات سلوكهم الصفي، و(توقعات الفاعلية)، وتشير إلى توقعات المعلمين بقدراتهم على الوصول للنتائج المنشودة من خلال توظيف طرق وإجراءات مناسبة وفعالة، ومستوى الجهد المبذول. وقامت راياتي (Rayati, 2021) بتحليل الفاعلية الذاتية للمعلم إلى ثلاثة جوانب، وهي: الفاعلية لتنشيط المتعلم، فاعلية استراتيجيات التعليم، وفاعلية إدارة الصف.

ويشير بقيعي (2016) إلى أبعاد الفاعلية الذاتية للمعلم وهي: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية، الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي. وقسم كلا من أنتوني وأرتينو (Anthony & Artino 2012,) الفاعلية الذاتية إلى قسمين: فاعلية التدريس الشخصية وتتضمن تقييمات المعلمين لكفاءتهم المتعلقة بتحقيق تعلم الطلبة. معتقدات فاعلية التدريس وتشير إلى درجة المشاعر التي يحملها المعلمون اتجاه تعلم الطلبة.

وعرف غراي (Gray, 2017) الفاعلية الذاتية لدى المعلمين بأنها: هي اعتقاد داخلي لا يمكن قياسها إلا عن طريق مطالبة المعلم بتقييم قدرته؛ حيث لا يمكن مراقبتها أو قياسها من خلال المختصين.

ونوه هويت (Huitt, 2000) في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية إلى ستة أبعاد، هي: تدريس الطلبة الموهوبين، والإدارة الصفية، التوجيه والإرشاد، ومشاركة الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية، والتدريس الفعال. أما جدو وخلايفة (2024)، فقد أشارا إلى ثمانية أبعاد يجب مراعاتها لتنمية الفاعلية الذاتية للمعلم، هي: تقبل المعلم لمسؤوليته الشخصية عن تعلم طلبته، مع إبداء رغبته في تقييم إنجازهم،

وتبني المعلم استراتيجيات تدريسية تعمل على تحقيق أهداف تدريس العلوم، وشعور المعلم الإيجابي ورضاه عن نفسه أثناء التدريس للطلبة، ويعمل المعلم على تنمية أعمال مشتركة بينه وبين طلبته لتحقيق الأهداف المرجوة، وإشراك المعلم لطلبته في صنع القرار الديمقراطي داخل البيئة التعليمية، واعتقاد المعلم بقدرته على التحكم ومتابعة الطلبة، ورؤية المعلم بأن العمل التدريسي ذو معنى وضروري، وتوقعات المعلم الإيجابية عن سلوك الطلبة وتحصيلهم.

8.1.2 العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية التدريسية

أشارت البحوث والدراسات إلى العديد من العوامل المؤثرة، منها:

سنوات الخبرة التدريسية: وتتمثل بالفترة الزمنية التي يقضيها المعلمون في مهنة التدريس، وتوصلت الدراسات إلى أن اعتقاد المعلم بفاعليته التدريسية يتزايد بشكل مطرد مع سنوات الخبرة، مثل دراسة كنوبلاه (Knobluch, 2004)، وأظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق ترجع إلى الخبرة، مثل: دراسة بقيعي (2016)، ودراسة أخرى ترجع إلى الخبرة الأقل مثل دراسة ريان (2014).

الجنس: وجدت الدراسات أن هناك تباين واضح في الفاعلية الذاتية التدريسية يرجع على الجنس، وهناك تناقض في الدراسات لصالح الذكور المعلمين أحيانا، وفي دراسات أخرى لصالح الإناث المعلمات، كدراسة روس (Ross1994,)، ودراسة بلاكبورد وروبنسون (Blakburn & Robinson,2008)، وأحيانا لا توجد فروق ترجع إلى الجنس الخلايلة (2011).

المواد التعليمية: يلعب تخصص المعلم في مادة ما علوم، لغة انجليزية أو الرياضيات؛ دورا مهما في الفاعلية الذاتية التدريسية له؛ حيث يؤكد الخلايلة (2011)، ورشوان (2006)، على أهمية الطبيعة النوعية للفاعلية الذاتية، فالمعلم مرتفع الفاعلية الذاتية في مجال معين كالرياضيات، ولكنه منخفض في مجال آخر كالعلوم.

المؤهل العلمي: لا تختلف الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين باختلاف المؤهل العلمي الحاصل عليه تربوي أو غير تربوي: مؤهل عال – فوق متوسط – متوسط مثل دراسة الجبوري (2015)، ودراسة مسعود (2018).

المرحلة الدراسية: أشارت دراسات عديدة إلى أن معلمي المرحلة الأساسية يتمتعون بفاعلية ذاتية أعلى من زملائهم في المراحل التعليمية العليا مثل دراسة الصالحي (2013).

9.1.2 أهمية تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية

أخذت الفاعلية الذاتية التدريسية تدريجيا دورا أكثر أهمية في أبحاث علم النفس بسبب تأثيرها على الممارسات التعليمية والتعلم الأكاديمي وإنجاز الطلبة وفاعلية التدريس، وتعد الفاعلية الذاتية سمة نفسية مهمة للمعلمين تستخدم لإنجاز مهام أكاديمية محددة للطلبة (Klassen & Tze, 2014). وقد أشار بارني وآخرون (Barni et al., 2019) إلى أن النتائج الأكاديمية المهمة تتأثر بشكل كبير بالفاعلية الذاتية التدريسية أو آراء المعلمين في حدود قدرتهم على إدارة المسؤوليات والالتزامات والعقبات المرتبطة بنشاطهم المهني بنجاح. وأضاف كلاسين وتشيو (Klassen & Chiu, 2010)، أن الدرجة التي يعتقد فيها المعلمون أنهم قادرين على التأثير على تعلم تلاميذهم وسلوكهم تتم الإشارة إليها من خلال مستوى الفاعلية الذاتية للمعلم، وتؤثر الفاعلية الذاتية التدريسية على كيفية التدريس ومدى تحفيز ونجاح تلاميذهم.

ويتميز المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة بقدرة عالية على التعامل مع المتعلمين ذوي الصعوبات والاحتياجات، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، ومن ثم مشاركتهم في الأنشطة التعليمية بهدف مساعدتهم على التعلم والتعاون بين بعضهم البعض؛ حيث استخدام استراتيجيات

التدريس الجماعي كالتعليم بالأقران والتعليم المتمايز، يسهم في تحسين أدائهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم (Sharma & George, 2016).

كما توصلت دراسة كريستيانا (Kristiana, 2018) إلى أن المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية العالية يتواصلون بشكل فعال مع المتعلمين، ويمكنهم تقديم تغذية راجعة فورية لهم، ويظهرون مستويات أكبر في التخطيط والحماس، ويصغون باهتمام لاحتياجات المتعلمين ويساعدونهم على حل مشاكلهم، بالإضافة إلى ذلك يشجعونهم على المشاركة بأفكارهم دون خوف، وذلك على عكس المعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة الذين يتهربون من التجريب والتجديد.

وكما ورد في مسعود (2018)، يتميز المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة بخصائص متعددة منها: استعداد المعلم لبذل المزيد من الجهد والوقت لتعلم الطلبة؛ وتعزيز الدافعية الذاتية للطلبة ودعم أهدافهم؛ ولديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم والتعليم؛ وامتلاك استراتيجيات متنوعة لتحقيق الأهداف؛ وإحداث تغييرات إيجابية في تحصيل الطلبة؛ والإيمان والثقة بقدراته على القيام بالسلوك المطلوب؛ والإحساس بالمسؤولية اتجاه تعلم الطلبة؛ ولديهم مهارات خاصة تؤهلهم على القيام بأدوارهم؛ ولديهم قدرة على توظيف طرق جديدة وإبداعية أثناء التدريس؛ وامتلاكهم مستويات عالية من التخطيط والتنظيم والتنفيذ؛ لديهم رضى وظيفي مرتفع؛ ولديهم روح المبادأة والمبادرة ويتصفون بالمرونة الفكرية؛ وهم أكثر اتزانا انفعاليا واجتماعيا؛ وقادرون على توفير بيئة آمنة ومحفزة للتعلم.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات عالية من الفاعلية الذاتية يشعرون بمزيد من الرضا عن عملهم، ويعانون من ضغوط أقل في العمل، ويجدون وقتا أسهل في تأديب الطلبة الذين يسيئون التصرف (Chen, 2020).

وأكد حسين وآخرين (Hussain et al., 2022) من خلال مراجعتهم للأدب النظري أنه على مدى العقود الأربعة الماضية، ألقى الباحثون الضوء على الفاعلية الذاتية للمعلمين في التدريس

والتعلم، وثبتوها كأحد البنى الفعالة المهمة. وأن الفاعلية لكفاءة الذاتية تلعب دورا حيويا للمعلمين في تحقيق أهدافهم ومهامهم وكيفية التعامل مع التحديات التعليمية. يتجنب المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة الأنشطة الصعبة، ويتخذون الأنشطة والمواقف الإبداعية التي يصعب القيام بها، ويأخذون معظم الأشياء السلبية ويفقدون الثقة في قدراتهم، بينما يرحب المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية العالية بالأنشطة الصعبة التي يجب إتقانها، ويخلقون الاهتمام الأعمق بأنشطتهم، ويطورون إحساسا عاليا بالتضامن ويتعافون بسرعة من الفشل. والمعلمون الذين لديهم إحساس عال بالإيمان بقدراتهم التعليمية سيحققون أهدافا عليا بينما المعلمون الذين لديهم إحساس منخفض بالإيمان بقدراتهم سيكونون في ظل الخوف من الفشل.

وتساهم الفاعلية التدريسية بشكل كبير في جودة التدريس، فالمعلمون ذوو الفاعلية العالية يستخدمون التواصل بشكل أكثر فاعلية. وتساهم الفاعلية التدريسية في استخدام مناهج وطرق التدريس المبتكرة مثل مناهج التدريس الموجهة للمتعلم. كما أن هؤلاء المعلمين يميلون لدعم زملائهم فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وجميع الأنشطة المتعلقة بالتعليم. وبالنسبة لمناخ الفصل العاطفي، فالفاعلية التدريسية العالية تساعد المعلمين على خلق بيئة داعمة في الفصول الدراسية مصحوبة بالحماس والدفء وسرعة الاستجابة ودعم المتعلم، والاستخدام الفعال لوقت الفصل الدراسي، وجودة العلاقة بين المعلم والطالب (Alibakhshi et al., 2020).

فالفاعلية الذاتية التدريسية تلعب دورا مهما في كل جوانب التعليم والتعلم، وتشمل مجموعة معقدة من العوامل المركبة، مثل مشاعر المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم، واعتقاداتهم. هذا الأمر يؤدي إلى تشكيل اتجاهات إيجابية لدى المعلمين اتجاه العملية التعليمية وتحقيق نتائج تعلم إيجابية للطلبة. ولذلك، تؤثر الفاعلية الذاتية بشكل إيجابي على خصائص الشخصية للمعلمين، وخلفياتهم المهنية، ومهارات التواصل لديهم، مما ينعكس بشكل إيجابي على أداء الطلبة. وقد أظهرت الدراسات أن

المعلمين الذين يتمتعون بالتنظيم الذاتي ويملكون فاعلية ذاتية عالية يكونون أكثر قدرة على توجيه سلوك الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم (Abu-Tinch Khasaneh & Khalalleh, 2011).

10.1.2 العلاقة بين الفاعلية الذاتية التدريسية والعاطفية

لقد أشار كلا من هين وغوروشيت (Hen and Goroshit, 2016) أن المعلمين الذين لديهم القدرة (أو يعتقدون أن لديهم القدرة) على تحديد وتنظيم عواطفهم الخاصة قادرون على توسيع نطاق التعاطف مع الطلبة. فضلا عن وجود ارتباطات موجبة بين الفاعلية الذاتية التدريسية والفاعلية الذاتية العاطفية للمعلمين والتعاطف. ووفقا للنتائج التي توصلوا إليها، فإن كفاءة التدريس مهمة للتعاطف أيضا، لكنها أقل أهمية عندما يكون لدى المعلمين مستوى أعلى من الفاعلية الذاتية العاطفية.

وهناك علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية التدريسية وكلا من الاتجاه والسلوك، فقد أشار (خليل2012) إلى ضرورة الاهتمام بها في مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة، فعندما يحكم المعلم على قدراته بأنها منخفضة (معتقد)، قد يؤدي هذا إلى تدني مستوى حب المعلم للتدريس (اتجاه)، ومن ثم ربما يترجم ذلك بأن يتجنب المعلم ممارسة مهنة التدريس (سلوك)، والعكس صحيح عندما يتوافر لدى المعلم المعتقد في قدرته على التدريس بنجاح.

ووجد بوريتش وكيم (Burić and Kim, 2020) أن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط إيجابيا بثلاثة مقاييس لجودة التدريس أو التدريس، وهي "إدارة الفصل الدراسي، والتنشيط المعرفي، وخلق مناخ داعم". ويمكن النظر إلى قوة معتقدات الكفاءة الذاتية الخاصة بهذا المجال على أنها مقياس لثقة الفرد في قدرته على تنفيذ المهمة بنجاح بشكل كامل (Bandura, 1986; Klassen & Klassen, 2018).

لقد أشار عبد الملاك (2023) إلى أن الفاعلية الذاتية التدريسية المرتفعة تؤدي إلى تحقيق الفاعلية الذاتية الشخصية المتمثلة في الالتزام بأخلاقيات المهنة وآليات التعاون والتواصل مع الآخرين، والكفاءات المعرفية، وأيضا المهنية والتي تتضح في قدرته على عرض المادة العلمية وتوظيف الوسائل التعليمية وحسن اختيار الأنشطة وأساليب التقويم؛ والقدرة على مواجهة التساؤلات والتحديات في مختلف الظروف والمواقف التعليمية؛ والمرونة والمثابرة في التدريس، والقدرة على حل المشكلات والتغلب على العقبات والصعوبات؛ والقدرة على الابتكار وتوليد الحلول الجديدة، والأخذ بالاتجاهات الحديثة في التدريس.

11.1.2 النظريات والنماذج التي تفسر الفاعلية الذاتية

تتعدد النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية إلا أن أهمها النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي تفترض أن سلوك الإنسان يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات، هي: العوامل الذاتية والعوامل السلوكية والعوامل البيئية. فالبيئة تؤثر في سلوك الفرد والفرد بما لديه من عوامل معرفية يؤثر ويغير في البيئة، كما أن العوامل المعرفية للفرد تؤثر في سلوكه وتتأثر به (أبو غزال، 2016).

نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا

يشير "باندورا" (1986) في كتابه أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية" بأن نظرية الفاعلية الذاتية اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية، الشخصية والبيئية. وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

يملك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختيار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين (البندري، 2008).

إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، وهي موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختبار أو تغيير الظروف البيئية والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفعهم ويرشد السلوك (قريشي، 2011).

يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

إن كلا من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية – العصبية المعقدة؛ حيث يتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

يتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية– (معرفية، انفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا، انفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة، ولكن أيضا

على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية. وعلى الرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي، إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة وتهتم بنظرية الفاعلية الذاتية بشكل رئيسي بتأثير العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة (خليل، 2012).

وتؤكد نظرية الفاعلية الذاتية على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها.

ويرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي يمتلكون التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للقدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية. كما حدد باندورا مصادر الفاعلية الذاتية، وأوضح مركز التحكم لوضع الفاعلية الذاتية. وأشار إلى أن أولئك الذين لديهم فاعلية ذاتية عالية لديهم موضع داخلي للسيطرة؛ حيث يشير موضع التحكم إلى المكان الذي يعتقد الفرد أن القدرة على تغيير أحداث حياته تكمن فيه أي في داخله وهو موضع التحكم الداخلي، أو يكمن في الخارج وهو موضع التحكم الخارجي، فإذا كانت لدى الفرد أفكار مثل الفشل لمجرد الحصول على درجة غير عادلة، ولم يستطع عمل أي شيء لتحسين درجاته العلمية، فمن المحتمل أن يكون لديه موضع خارجي للتحكم، وهذا يعني أنه ليس لديك شعور قوي بالإيمان بقدراته الخاصة. مقابل موضع السيطرة الخارجية يوجد موضع السيطرة الداخلية؛ حيث يسرع الفرد

في الاعتراف بأخطائه وإخفاقاته، وهو على استعداد لتحمل الفضل واللوم كلما كان ذلك بسببها، فغالبا ما تسير الفاعلية الذاتية والموضع الداخلي للسيطرة جنبا إلى جنب، لكن قد يكون هناك الكثير من المشكلات في كلتا الحالتين؛ أولئك الذين يلومون أنفسهم على كل شيء لا يكونون أصحاء وسعداء في حياتهم، في حين أن أولئك الذين لا يلومون أنفسهم على أي شيء من المحتمل ألا يكونوا على اتصال كامل بالواقع وقد يواجهون مشكلات تتعلق بالآخرين والتواصل معهم (العتيبي، 2006).

النظرية المعرفية الاجتماعية (الإدراكية)

تستند النظرية الإدراكية الاجتماعية أيضا على عمل ألبرت باندورا وتضم فكرة الفاعلية الذاتية؛ حيث تفترض هذه النظرية أن التعلم الفعال يحدث عندما يكون الفرد في سياق اجتماعي وقادر على الانخراط في كل من التفاعلات الديناميكية والمتبادلة بين الشخص والبيئة والسلوك، وهي من النظريات القليلة التي أكدت على دور السياق الاجتماعي وأهمية انتهاج تعديل السلوك وصيانته، بالإضافة إلى البدء بالسلوك الذي ينحني باتجاه موضع السيطرة والتحكم الداخلي؛ إذ تستند هذه النظرية على ست بنيات أساسية، هي (Blackburn, 2008):

التعلم بالملاحظة: تعلم مهارة جديدة أو قطعة من المعرفة بملاحظة الآخرين والنمذجة أيضا.

التوقعات والعواقب المتوقعة للسلوك.

القدرة السلوكية: القدرة الفعلية للفرد على أداء السلوك المناسب.

الفاعلية الذاتية ثقة الشخص بقدرته على أداء السلوك.

التعزيزات: الاستجابات الخارجية لسلوك الفرد التي إما تشجع أو تثبط السلوك.

الحتمية التبادلية: التفاعل الديناميكي بين الشخص والسلوك.

وتأخذ هذه النظرية في الاعتبار العديد من المتغيرات السياقية المنفصلة والفريدة عند التنبؤ أو شرح سلوك الشخص، ما يمنحها مجموعة واسعة من التطبيقات المحتملة بما في ذلك الصحة والبيئة المحلية والمجتمع المحلي.

الهدف النهائي هو: شرح كيفية تنظيم الأشخاص لسلوكهم من خلال التحكم والتعزيز لتحقيق سلوك موجه نحو الهدف يمكن إتقانه بمرور الوقت (Mayer, 2010).

وأشارت هذه النظرية إلى كيفية تحسين معتقدات وتوقعات الفاعلية الذاتية، عن طريق تجارب الإتقان والتجارب بالإنابة والإقناع اللفظي والحالات العاطفية والفسيولوجية؛ حيث تشير تجارب الإتقان إلى التجارب التي تكتسبها عندما نواجه تحديا جديدا وتنجح، وأفضل طريقة لتعلم مهارة أو تحسين أدائنا بالممارسة؛ وهذا جزء من سبب النجاح حيث أننا نعلم أنفسنا أننا قادرون على اكتساب مهارات جديدة والتجربة بالإنابة لديها نموذج يحتذى به للمراقبة والمحاكاة. عندما يكون لدينا نماذج دور إيجابية تظهر مستوى صحيا من الفاعلية الذاتية، فمن المحتمل أن نستوعب بعض تلك المعتقدات الإيجابية حول الذات. ويمكن أن تأتي التجارب البديلة من مجموعة واسعة من المصادر، بما في ذلك الأسرة، المعلمين، الموظفين الإداريين، المدربين، الموجهين والمستشارين (العتيبي، 2006).

2.2 المحور الثاني: اليقظة الذهنية (Mindfulness):

1.2.2 المقدمة

تمثل طبيعة الدور الذي يلعبه المعلم التربوي داخل المدرسة أو خارجها دورا فنيا يعتمد على فهمه لطبيعة عمله وفهم الآخرين من ذوي العلاقة كالمدير والطالب وولي الأمر ودور المرشد التربوي وطبيعة الإرشاد، ولهذا فإن نجاح العملية التعليمية تعتمد بشكل كبير على المهارات الفنية التي يمتلكها المعلم التربوي عن طريق الإعداد الأكاديمي والتدريب العملي وكذلك حالته ووعيه ويقظته الذهنية أثناء عمله؛ فالمدرسين التربويين اليقظين قادرين على معرفة أوجه التشابه في الأشياء والأفكار التي تبدو وبشكل كبير أنها مختلفة ظاهريا. ومنه نرى أن اليقظة العقلية تساعد المدرسين التربويين على انتقاء المثيرات الملائمة من البيئة الخارجية وتوجه انتباههم إلى المثيرات الجديدة، وغير العادية، فتجعلهم واعين بشكل كامل ببيئتهم ويعلمون ما يدور حولهم لحظة بلحظة وبدون شرود ذهني، فإذا ما واجه المعلم التربوي موقف معين يصبح عقله نشطا وتتشكل لديه رغبة في تحقيق هدف محدد لا يمكن تحقيقه بأنماط السلوك المعتاد، فيبدأ بتنظيم أفكاره في محاور ويتأمل الموقف ويحلله ويرسم الخطط ويضع الفروض ويختبر الحلول إلى أن يصل إلى النتائج المطلوبة، وبالتالي تساعده على استخدام مهارات التفكير التأملي، والتي بدورها تساهم في اندماج العقل فيما يتم تعلمه وتعاون الأطراف المختلفة في المؤسسة التربوية وخارجها مع المعلم (ربيع، 2003).

2.2.2 مفهوم اليقظة الذهنية (Mindfulness)

تعرف اليقظة الذهنية إلى أنها: "انتباه الفرد للخبرات التي تحدث في الوقت الحالي من خلال ملاحظة المثيرات والخبرات الداخلية أو الخارجية، وقدرته على الوصف اللفظي للأحداث بموضوعية،

ووعيه بالتصرف والمشاركة الفعالة في الأنشطة والاستمتاع بها، وقبول الأحداث دون تقييم أو إصدار أحكام" (Lykins & Bear, 2009:228).

ويعرفها الغرابية والشرايفين (2022: 172) بأنها: "شكل من أشكال التفكير الذي يركز بها الفرد على اللحظة الحالية التي يعيش فيها، ما يتحد من شعور القلق والتوتر لديه وتشعره بالراحة النفسية".

وعرفها العزي (2013: 347) بأنها: "القدرة على النظر إلى الأشياء بطرق جديدة ومدروسة بمشاعر موضوعية بطريقة لا جدال فيها، ما يجعلنا قادرين على اتخاذ القرارات".

وعرفها كونج Kong, 2014:49)) بأنها: "عملية ترتبط بالاهتمام الآني وباللحظة الحالية بعدالة وعقلانية مع مراقبة التغيرات المتلاحقة داخل الفرد وفي البيئة المحيطة به".

وعرف السقا وآخرون (2016: 4) اليقظة الذهنية بكونها "حالة الوعي التي يكون عليها الفرد، وما يدور في ذهنه من أفكار وما ينتج عنها من أفعال".

كما أن الهاشم (2017) عرفها بأنها:

المقدرة التي يمتلكها الأفراد على إيجاد توجهات جديدة، واستقبال معلومات جديدة، والمقدرة على الانفتاح على وجهات النظر المختلفة، والسيطرة على بيئة العمل، والتأكيد على علمية النتيجة، فاليقظة الذهنية هي القدرة على النظر للأشياء بأساليب وطرق جديدة ومدروسة ناجمة عن الميل لعرض العالم المحيط بشكل دقيق وموضوعي ربما يؤدي إلى تلقي ردود الأفعال بشكل تلقائي.

وفيما يخص المعلمين، فإن المعلمين اليقظين ذهنيا هم الأفراد الذين يمتلكون الموهبة من أن يتخذوا من الأدوات المتاحة لديهم لتحسين قدرتهم على الفهم، فاليقظة الذهنية تعمل على زيادة التركيز، وتعزيز الوعي بعدم الالتزام حرفيا بالأفكار والمعتقدات، وتبرز أهميتها بأنها إحدى المتطلبات المهمة للعمليات العقلية كالإدراك، التركيز، الانتباه، التفكير، والتعلم (حمد، 2016).

وتشير بيير (Baer, 2014) إلى أن اليقظة الذهنية كمفهوم يمكن النظر إليها بأشكال مختلفة:

اليقظة الذهنية باعتبارها حالة State: ويرى بيشوب وزملاؤه (Bishop et al, 2004.)، المشار إليه لدى بيير (Baer, 2014)، أن تعريف اليقظة الذهنية بصفتها حالة تتضمن عنصرين، الأول: هو التنظيم الذاتي المتعمد من الانتباه، بحيث يبقى التركيز على الخبرات (الأفكار والمشاعر) في اللحظة الحاضرة بمجرد ظهورها. والثاني هو اتجاه من الانفتاح والتقبل والفضول curiosity اتجاه كل ما يظهر. ويمكن القول إن الشخص الذي يكون في حالة يقظة Mindful يتعمد أن يعي ويراقب بصدر منشرح واهتمام وعطف وود للتيار المتواصل من المثيرات الداخلية والخارجية، التي تظهر في كل لحظة بغض النظر عما إذا كانت سارة أو غير سارة أو محايدة.

اليقظة الذهنية باعتبارها سمة trait أو نزعة نوعية dispositionsl quality: أي أن اليقظة الذهنية بهذا الإطار تعبر عن نزعة عامة للاتخاذ من حالة اليقظة بمختلف الأوقات وفي العديد من مواقف الحياة، وذلك من خلال ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية والتعامل معها بتقبل وانفتاح والبقاء واعيا بالسلوك الذي تقوم به بدلا من التصرف بشكل آلي، والانشغال بأمور أخرى.

اليقظة العقلية باعتبارها مجموعة من المهارات set of skills: ويشير هذا المفهوم إلى أن اليقظة العقلية هي مجموعة من التدريبات يتعلم الناس من خلالها كيف يصبحون متيقظين، ومتقبلين، ولا يصدرون أحكام على تجاربهم اليومية، ويتعلمون كيف يقومون بأنشطتهم المختلفة بوعي، أي أنها تعلمنا أن نكون في حالة مستمرة من اليقظة Mindful state بمختلف المواقف. وتشير الأدلة إلى أن ممارسة اليقظة العقلية تزيد من النزعة العامة لأن نكون أكثر يقظة ووعي في مواقف الحياة اليومية، كما أنها تزيد من الصحة النفسية لدى الممارسين (2007,Brown & Ryan) .

3.2.2. أهمية اليقظة الذهنية وفوائدها

ترتبط أهمية اليقظة الذهنية بسبعة مبادئ كما حددها ماستين وريد (Masten & , 2006 Reed)، وتتمثل هذه المبادئ بما يلي: الثقة بالنفس وبالمشاعر، والاهتمام بما هو صحيح، وتمكين الصبر في النفس وفي الآخرين، وترك الأمور المسلم بها والتخلي عنها، وعدم التسرع في الحكم على الذات أو الآخرين أو الأحداث عند وقوعها، والاستمتاع بجمال كل لحظة على حدة، وقول الأشياء على حقيقتها بدلا من السعي وراء الأخطاء.

وللیقظة العقلية فوائد متعددة ومتنوعة، يمكن إجمالها كما وضحها عبد المجيد وعمران (2022) بالنقاط الآلية: يعمل على تحسين الشعور بالتماسك كون الوعي لحظة بلحظة يزيد الانفتاح على الخبرات والإحساس بها؛ وتعزيز الشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى؛ وتحسين الصحة العقلية؛ حيث تساعد اليقظة العقلية في تقليل مخاطر الاكتئاب والقلق والإدمان وتعزيز الشعور بالسعادة والراحة النفسية، وتقليل التفكير المشتت؛ حيث تساعد اليقظة العقلية على التحكم في التفكير المشتت والتركيز على المهام الحالية؛ والمزيد من التركيز، فحين يتوجه الانتباه بتركيز يكتسب الفرد المزيد من السيطرة والقوة في جميع مجالات الحياة، فالتركيز الآتي من اليقظة العقلية يحسن الأداء في العمل، في الدراسة، في الحياة الاجتماعية؛ وتعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة كافة الضغوط، وتقليل القلق والتوتر؛ حيث أن اليقظة العقلية تقوم على التعامل بفاعلية مع القلق والتوتر وتحسين الاستجابة للضغوط اليومية.

ويمكن استخدام اليقظة العقلية لتنمية وعي ما وراء المعرفة الذي يتم تعلمه لملاحظة الأفكار أو المشاعر مثل التفكير والعاطفة، وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمركز. ويشار إلى أن لليقظة العقلية فوائد فسيولوجية ونفسية وتتمثل الفوائد الفسيولوجية في التغيرات الفسيولوجية التي تحدث لدى الفرد، ومنها خفض الألم المزمن مثلا في حين تتمثل الفوائد النفسية في خفض الضغوط والقلق

والمخاوف المرضية، فضلا عن تحسين الذاكرة العاملة وعمليات الانتباه والتسامح (النور وكريري، 2019).

وتتفاوت درجة اليقظة الذهنية من شخص لآخر، ويمكن تنميتها وتحسينها من خلال الممارسة والتدريب المستمر، ويعتبر التأمل وتقنيات الاسترخاء وتمارين الانتباه والممارسات الحركية مثل اليوغا والتمارين البدنية مفيدة في تعزيز اليقظة الذهنية (عبد المجيد وعمران، 2022).

4.2.2 أبعاد اليقظة الذهنية وخصائصها

تعتبر اليقظة الذهنية مفهوما متعدد الأبعاد يتضمن عدة جوانب، وفيما يلي أبرز أبعاد اليقظة العقلية كما أشار إليها كلا من براون ورايان وبيير (Baer 2003 ,Brown & Ryan, 2010;):

الانفتاح على الجديد (:(Openness to Noveltyويتجسد باستكشاف الفرد للمثيرات الجديدة واستغراقه فيها، فيتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجديدة بالفضول وحسب الاستطلاع والتجريب والميل إلى الأفكار التي تتضمن تحديا عقليا، وهؤلاء الأفراد اليقظون لا يفقدون تركيزهم على المثيرات المتواجدة خارج نطاق المهمة التي يقومون بها، وفي الوقت نفسه هم يولون جل اهتمامهم في المهمة التي في متناول أيديهم.

التمييز اليقظ (Alert to Distinction) :ويتمثل بدرجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة وطرائق النظر إلى الأشياء، فالأفراد اليقظون يظهرون عند تمييزهم إبداعا بتوليد أفكار جديدة، أما الأفراد الغافلون فهم يعتمدون على الفئات القديمة للأفكار دون أن يحاولوا إيجاد تمييز لهذه الأفكار أو الأمور الجديدة. بمعنى أن اليقظة العقلية هي الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة وعندما يكون الانتباه محور عملية التعلم المستند إلى تحفيز العقل على استقبال المعلومات الجديدة بأساليب غير نمطية

أو محددة، فإنه سيرتقي بتفكير الفرد ويضمن اتخاذ أساليب أفضل لأداء مهمة ما، إضافة إلى أن التحفيز يسهم في تحسين عملية التذكر.

التوجه نحو الحاضر :(Orientation towards progress) ويقصد به درجة انشغال الفرد واستغراقه في موقف معين يدركه آنيا، فالفرد الحساس للسياق منتبه للأحداث الجديدة ومتابع للتطورات المتعلقة بهذه الأحداث. إن الأفراد اليقظين يكونون على دراية بالفئات الجديدة وتطبيقاتها ويكونون انتقائيين لهذه الفئات، وبطريقة مثالية للمهمة التي يعملون عليها.

الوعي بوجهات النظر المتعددة : (Awareness of Multiple Perspectives) ويشير إلى إمكانية رؤية الموقف من زوايا متعددة وليس التمسك بوجهة نظر واحدة، فعند وصول الفرد إلى حالة الإدراك والوعي بالأفكار، يبدأ بتمييز كل فكرة على حدة، ثم يتمكن من استيعاب هذه الأفكار جميعها بطريقة منفتحة، وهذا يؤدي في النهاية إلى بناء فكرة أكثر منطقية وهذه المعالجات للمعلومات تمكن الأفراد من تطبيق المعلومات بأساليب جديدة وضمن سياقات بديلة.

ويمكن إيجاز بعض الخصائص المتعلقة باليقظة الذهنية كما يلي نصار (2022):

التبصر: ويعني أن الفرد يرى الأشياء كما لو أنه يراها لأول مرة يخلق احتمالات من خلال التركيز في كل التغذية الراجعة في اللحظة الحاضرة.

الموافقة: وتعني أن الفرد متفتح لرؤية ومعرفة الأشياء كما هي في اللحظة الحاضرة، والموافقة لا تعني السلبية، بل تعني فهم الحاضر بحيث يكون الشخص أكثر فاعلية في الاستجابة.

التعاطف: وتعني أن الفرد يتصف بالمشاعر يفهم مواقف الآخرين في اللحظة الحاضرة وفق منظورهم وانفعالاتهم وردود أفعالهم وربط ذلك مع الشخص.

5.2.2 النظريات المفسرة لليقظة الذهنية

أولا- نظرية لانجر لليقظة الذهنية (Langer Theory of Mindfulness):

طورت (لانجر) وهي أخصائية في علم النفس التربوي، مفهوم اليقظة العقلية وقدمت أعمالا في هذا المجال؛ حيث استخدمت المفهوم بصورة واضحة، ذلك من خلال رؤية الأشياء بمنظور واسع من حيث الانفتاح على وجهات نظر الآخرين وإعطائهم قيمة في التعبير، وأن لليقظة العقلية القدرة على التداخل مع الأفق النفسي الذي يشير إلى بناء المعاني والدوافع الكامنة وراء أفكار الفرد وسلوكياته وفهمها، وإن أفضل وسيلة لفهم ماهية مركز الإدراك المتحرك، هي من خلال معرفة أحد الأفراد المتمتعين بالقدرة على فصل العقل عن الجسم (Otay, 2013).

كما أشارت لانجر (Langer, 1989) اليقظة الذهنية مصطلح مشتق من اللغة البالية وتعني "تذكر"، ولكن كوسيلة للوعي فإنها تدل عادة على وجود العقل. وترى (لانجر) أن اليقظة الذهنية تعني القدرة على خلق فئات جديدة، واستقبال المعلومات الجديدة، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة، والسيطرة على السياق، والتأكيد على عملية النتيجة. وبعبارة أخرى، اليقظة الذهنية هي القدرة على النظر في الأشياء بطرق جديدة ومدروسة، ما يؤدي إلى ردود تلقائية التي قد تعمل على جعلنا قادرين على اتخاذ خيارات مختلفة.

وتعد اليقظة العقلية من المتغيرات التي يعول عليها بنطاق واسع لغرس المهارات العقلية من خلال ممارسة التأمل، وهي نافعة إذا استخدمت علاجا لكثير من (الاضطرابات السلوكية والنفسية، كالإجهاد، الهلع، الاكتئاب والسلوك الانتحاري)، فالفرد المتأمل يكون قادرا على توجيه حياته بطريقة لا يكون منساقا فيها للآخرين من حوله، ومن ثم فهو يستخدم عقله ويساعد الآخرين على الاعتماد على ذواتهم وتوجيهها التوجيه المناسب (Keng et al., 2011).

إن كثيرا من الأفراد يعتقدون أن ممارسة اليقظة العقلية يعفيهم من العبء العاطفي (الانفعالي) وخاصة في العمل، ولكن ممارسة اليقظة تعطي نتائج عكسية؛ لأن الفرد اليقظ يستطيع ملاحظة محتويات العقل ومن ثم سوف يشعر بكل عواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح، وقدرة الفرد على التعرف إلى مشاعره والكيفية التي يشعر بها سوف تساعده على تجاوز الأمور السلبية في حياته (Williams, 2008).

لقد أوضحت الن لانجر (Langer, 1989) بأن السلوك المتنبه يتكون من خمس طرق للتفاعل مع العالم، وهي:

1. تقبل الأفكار الجديدة: عادة ما يشكل الأفراد أراء تقوم على الانطباعات الأولى فهذه الآراء حتى عند ظهور الدليل المعارض وهو ما تطلق عليها لانجر (الالتزامات الإدراكية غير الناضجة)، ويستخدم الأفراد المتيقظون كافة الأدوات المتاحة لتحسين قدرتهم على الفهم. ويمكن أن تأتي المعلومات الجديدة من مصادر متنوعة، ولا يحصر أصحاب الفكر اليقظ أنفسهم في نطاق منظور واحد أو طريقة واحدة لحل المشكلات.
2. تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة :إذ إن استحداث فئات جديدة وإعادة تسمية الفئات القديمة من مؤشرات السلوك اليقظ، فإعادة التفكير في الفئات التي تصف فيها الأفراد والأدوات تعطينا مزيدا من الخيارات في أداء عمل أفضل.
3. تعديل السلوك التلقائي: من الممكن أن يؤدي النظر بشكل جديد إلى الأساليب التلقائية للسلوك لتعديلها وتحسينها إلى المزيد من النتائج المرغوبة.
4. تأكيد العملية بدلا من النتيجة: حيث يجبر كل من المجتمع والمدرسة الأفراد غالبا على التفكير في حياتهم بلغة الإنجازات (كيف أقوم بذلك عوضا عن؟ هل يمكنني القيام بذلك؟)، والانتباه إلى

تحديد الخطوات اللازمة في هذه الطريقة، كما يسمح قبول كل مرحلة وفقا لدورهم بإجراء التغييرات والتعديلات التي تؤدي إلى الحصول على نتائج أفضل.

5. تقبل الشك : يعتمد الكثير من الأشخاص على قدرتهم على التنبؤ كما أنهم يحبون التخطيط للأشياء التي ستحدث بالطريقة نفسها التي تحدث بها دائما، أما أصحاب الفكر المتيقظ فيعلمون أن العالم مكان محير ومتقلب، وقد تنبع الرغبة في تقبل الشك من الشخصية بشكل جزئي لكن يمكن تنميتها في كل الأفراد.

ثانيا- نظرية كبات زين (Kabat-Zinn):

لقد وضع كبات زين (Kabat-Zinn,1990) نموذجا لليقظة الذهنية استنادا إلى ثلاث حقائق مهمة تعد مكونات اليقظة الذهنية.

وهي: القصد، الانتباه والاتجاه، وهذه الحقائق المتداخلة مع بعضها البعض في عملية واحدة تحدث في وقت واحد، ولا يوجد بينها انفصال عن بعضها، وهي كما أوردها الغنامي وآخرون (2023):

1. القصد: هو العملية الأولى التي تمهد الطريق لما هو ممكن ويذكر الشخص لماذا يمارسها أولا، وتظهر أهمية هذه المرحلة في كونها تعمل على تحويل عملية القصد لدى الفرد إلى سلسلة متصلة من التنظيم الذاتي إلى استكشاف الذات.
2. الانتباه: ويشير إلى الاحتفاظ بالانتباه الذي يتضمن ملاحظة العمليات التي تحصل لدى الفرد بين لحظة وأخرى وفي الخبرات الخارجية والداخلية، كذلك فإن التنظيم الذاتي للأشياء يكون بمثابة المنبئ بالنتائج في تطوير وتنمية المهارات الثلاث معا وتنميتها.
3. الاتجاه: ويشير الاتجاه إلى نوعية اليقظة الذهنية التي تعكس توجيه الخبرة التي تتشكل من التقبل والفضول.

ثالثا- نظرية التحديد الذاتي (Self-determination theory):

يعد الباحثان إدوارد ديسي وريتشاد راين (Edward Deci) و (Richard Ryan) أول من اهتما بهذه النظرية التي ارتكزت على أهمية وشرح الفروق المتمثلة في الدافع الداخلي والدافع الخارجي؛ فاليقظة العقلية حسب هذه النظرية تقوم بتفعيل وتسيير الذاكرة، وهذا يتم خلال النشاط الذاتي أو اتباع الحاجات النفسية الأساسية، فترى بأن الأشخاص المتمتعين بيقظة عقلية لخبراتهم الحسية تكون لهم ذاكرة أكثر من الأشخاص الذين يكونون في عمل مشتت الذهن.

ويعمل الوعي على تسهيل الوصول إلى اليقظة العقلية بحيث يجعل الفرد قادر على تنظيم سلوكه بحيث يساعده على إشباع حاجاته الأساسية. إن هذه النظرية من النظريات الأكثر انتشارا؛ حيث تقوم بتطوير وتحسين الوظائف والمهام الشخصية في الأبعاد الاجتماعية، وتركز على الاهتمام الذي ينبع من الفرد، وهذا باختياره لسلوكياته التي يقررها، بالإضافة إلى هذا فإن الاختلاف الموجود في الأفراد وما يتمتعون به من قدرات واختلاف في الأفكار والشخصيات، فإنه ينتج عنه مجموعة من التصرفات والسلوكيات التي تكون غالبا ذات مستوى عال من الانتباه والوعي للاختبار الذاتي دون تدخل الآخرين (يونس، 2019).

3.2 المحور الثالث: البرمجة اللغوية العصبية- NLP (Neuro Linguistic Programming):

1.3.2 مفهوم البرمجة اللغوية العصبية-NLP

البرمجة اللغوية العصبية: هي عبارة عن مصطلح عربي يطلق عليه باللغة الانجليزية Neuro Linguistic Programming، وتشير كلمة Neuro إلى الجهاز العصبي أي ما يتعلق بالعمليات التي تتحكم في وظائف الجسم وأدائه وفاعليته كالسلوك، والتفكير، والشعور، وهو المسلك العقلي للحواس.

أما كلمة Linguistic تشير إلى اللغوية أي قدرتنا على استخدام اللغة سواء الملفوظة أو غير الملفوظة عن طريق كلمات وجمل محددة. بينما تشير البرمجة Programming إلى المنهج أو الأسلوب الذي نتبعه في التعامل مع أي موقف لغوي أو اجتماعي، وهو ناتج عن معتقداتنا وخبراتنا التي تجعلنا نتخذ سلوكا معينا في تعاملنا مع المواقف اللغوية أو الإجتماعية المختلفة (الفقي، 2008).

فالبرمجة اللغوية العصبية (NLP): "هي نموذج للتفاعل البشري والتواصل الذي يسهل تحليل وإعادة إنتاج التميز في مجموعة من الإعدادات السريرية وغير السريرية" (Wake & Leighton, 2014: 33).

عرف الهالول (2009: 45) علم البرمجة اللغوية العصبية بأنه: "علم حديث يستند إلى التجربة ويؤدي إلى نتائج محسوسة ملموسة، وينظر إلى مسألة النجاح والتفوق بكونها عملية يمكن صناعتها وليست وليدة الحظ إنما لها مسببات، ويعتبر هذا العلم ذا أهمية كبرى وخاصة للناس الذين يريدون الوصول لأهدافهم والذين يريدون تغيير نداءاتهم السيئة والتأثير في غيرهم".

كما تركز على الخبرة الذاتية للناس والواقع المبني ويتعامل مع التمثيلات الداخلية للخبرة وكيف يتواصل الناس مع أنفسهم وكذلك مع الآخرين، ويعتمد بشكل أساسي على التواصل غير اللفظي (Mathison et al., 2005).

وتم تأسيس البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في سبعينيات القرن العشرين على يد ريتشارد باندلر Richard Bandler، وهو عالم رياضيات وعالم معلومات وجون جريندر John Grinder وهو عالم لغوي، وطور باندلر و جريندر منهجية جديدة بهدف تحديد وترميز الممارسات الفعالة من مجموعة من الممارسين والنظريات ونماذجهم واستراتيجياتهم، وجعلها قابلة للنقل إلى أشخاص آخرين في محاولة لاتباع أمثالهم وتحقيق الأداء الأمثل توسي وماثيسون وميشيللي (Tosey et al., 2005).

وقد أشار أندرسون (Anderson,1986) بأنه لا يركز ممارسة البرمجة اللغوية العصبية على النظريات فحسب، بل يركزون أيضا على الكلمات والطريقة التي يستخدمونها، ونبرة صوتهم، وإيقاع حديثهم، وإيماءاتهم وحركاتهم، وأنماط تنفسهم.

وإن جوهر البرمجة اللغوية العصبية يكمن في دراسة أنماط تفكيرنا وأسلوبنا ولغتنا، بحيث يمكننا أن نبني حزمة من الاستراتيجيات تساعدنا على اتخاذ قراراتنا وبناء علاقاتنا، وتتيح لنا التعرف على عناصر الشعور، والأهم من ذلك أنها تساعد على معرفة عناصر اللاشعور (عبد العاطي، عمار، وعثمان، 2023)

وعرف مسعودي (2013) البرمجة اللغوية العصبية (Neuro Linguistic Programming) وأصل تسميتها كما يلي:

البرمجة – Programming: فهي طريقة تشكيل صورة العالم الخارجي في ذهن الإنسان من خلال البرامج والانماط المميزة للسلوك والفكر للعالم الخارجي في صورة متماسكة وتتمثل في التفاعلات

التي تسمح لنا باختيار الطريقة المثلى للتفكير والتحدث. كما بين أن البرمجة اللغوية العصبية أنها العملية التي ننظم بها إدارة ذاتنا وأفكارنا، ونترجمها إلى الأعمال التي تنتج النتائج المرجوة وغير المرغوب فيها، فهو السلوك الذي ينتج من استيعاب التجربة والتفسير اللغوي. ويكون العلاج عن طريق البرمجة اللغوية العصبية عن طريق استبدال البرامج الموجودة بأخرى جديدة، ويكون تنفيذها هو تسلسل الإجراءات التي نقوم بها لتحقيق أهدافنا، وما هو رد الفعل على تفسير التجربة أو الحدث. وهي تمث؟ل قدرة المتعلم على اكتشاف المشاعر والأفكار التي تتحكم بأفعاله، واستخدام البرامج العقلية المخزنة في عقله لاستبدال السلبية منها بأخرى إيجابية.

الجزء اللغوي – Linguistic: مأخوذة من الكلمة اليونانية "لينغوا"– لغة، وتشير إلى استخدام اللغة كتعبير عن عملية عصبية وإعطاء معنى شخصي لفظي أو غير لفظي للتجربة، والمعلومات التي تم تلقيها، والقصة التي نرويها لأنفسنا وطريقة تفسيرنا للتجربة. فالتمثيل اللغوي للتجربة هو كيفية استخدامنا للغة، وكيفية تأثيرها علينا، وعلى تواصلنا مع البيئة وعلى تصورنا للعالم الخارجي وعلاقتنا به. فاللغة هي وسيلة التعامل مع الآخرين وتستخدم في تمثيل التجارب، وهي الرابط الأساسي في عملية الاتصال. وهي بحسب الزعبي والشعار، قدرة المتعلم على استخدام اللغة (الملفوظة وغير الملفوظة) التي تمكنه من الاتصال بالآخرين، والكشف عن المشاعر والأفكار المختلفة عند التعامل مع المواقف المختلفة.

العصبية – Linguistic: كلمة يونانية تعني الخلايا العصبية، وتشير إلى دور الجهاز العصبي في التقاط المعلومات من البيئة من خلال الحواس/ تحليلها وترجمتها إلى ردود فعل، تجارب وذكريات. والجهاز العصبي هو الذي يتحكم في وظائف الجسم وأدائه وفعالياته، كالسلوك، والتفكير، والشعور هي عملية عصبية والمقصود بها بحسب المسعودي (2013) الكيفية التي يتلقى من خلالها الإنسان الخبرة عن طريق الحواس والتعامل معها فسيولوجيا. وبحسب الزعبي والشعار، هي الجهاز العصبي

(الدماغ) الذي تتم فيه معالجة البيانات المختلفة التي تنقل له عن طريق الحواس ليتحكم في وظائف الجسم، وبمعنى شامل تعتبر البرمجة اللغوية العصبية: إعادة برمجة دماغ الإنسان باعتماد الإيحاءات والتأكيدات اللغوية الإيجابية الجديدة لتغيير الاعتقادات والقناعات السلبية السابقة.

2.3.2 تاريخ البرمجة اللغوية العصبية

كان المصدر الأساسي للبرمجة اللغوية العصبية هو حركة الإمكانات البشرية التي كان أبراهام ماسلو، وكارل روجرز من روادها. وكان لكويرزيبسكي، وفيرجينيا ساتير، وفريتز بيرلز، وباندورا، وإريكسون، وباتسون تأثير كبير على البرمجة اللغوية العصبية، ويعتبرهم الكثيرون من مؤسسي البرمجة اللغوية العصبية. وعلى وجه التحديد، يتبنى ممارسو البرمجة اللغوية العصبية وجهة النظر القائلة بأن جميع الأفراد يمكنهم الاستفادة الكاملة من الموارد من أجل تنميتهم الكاملة. ويتحمل الناس مسؤولية إدارة خرائطهم المعرفية الخاصة بتعديل العمليات اللغوية والأفكار والمشاعر والخبرات وعلم وظائف الأعضاء. والبرمجة اللغوية العصبية هي نهج قائم على الحلول، لأنها لا تبحث عن جذور السلوكات الإشكالية، لكنها تسعى إلى تحفيز تغيير السلوك. وتستغل البرمجة اللغوية العصبية نقاط القوة وتركز على المعاني والإمكانات والحلول وتتحدث عن ردود الفعل وليس "الفشل"، وتضخم ما ينجح، وتقترح أنه إذا لم ينجح شيء ما فمن الأفضل تجربة شيء مختلف (Linder-Pelz & Hall, 2007).

كما يدرك ممارسو البرمجة اللغوية العصبية أهمية اللغة في خلق المعتقدات وأنماط التفكير التي تساهم في النهاية في تكوين الصورة الأكبر عن هويتنا، ويتلخص دور البرمجة اللغوية العصبية في مساعدة الأفراد على تصحيح الطبيعة غير المناسبة لهذه المعتقدات والأفكار السلبية (Kudliskis & Burden, 2009).

لقد اكتسبت البرمجة اللغوية العصبية منذ ذلك الحين شعبية كبيرة كوسيلة للتواصل وتطوير الأساليب الشخصية، وتم الاعتراف بها بالفعل كطريقة فعالة للعلاج النفسي في المملكة المتحدة. وتستخدم البرمجة اللغوية العصبية من قبل الممارسين المحترفين من مختلف الأنواع، بما في ذلك المعلمين، المديرين، المدربين، مندوبي المبيعات، باحثي السوق، المستشارين ومستشاري البرمجة اللغوية العصبية، الأطباء والمحامين (Mathison et al 2005,.). ومع ذلك، فقد كانت موضوعا لانتقادات كبيرة في الأقسام الأكاديمية وعلم النفس السريري بسبب الافتقار إلى الأدلة السريرية القوية (Wake & Leighton, 2014؛ Witkowski , 2010).

في السنوات الأخيرة، استكشف العديد من الباحثين دور البرمجة اللغوية العصبية في التعليم والطرق التي يمكن أن تعمل من خلالها على تحسين التعلم والتدريس، ومنهم: (Kudliskis & Burden, 2009، Lashkarian & Sayadian, 2009 Ptosey et al., 2005).

3.3.2 مبادئ النظرية وافتراضاتها

تعتمد البرمجة اللغوية العصبية على مجموعة من الافتراضات أو المبادئ الأساسية المسلم بصحتها للبرمجة اللغوية العصبية، والتي تعد الخطوط الإرشادية التي تمكننا من فهم وممارسة هذا الموضوع، والتي تحدد تشكيل ومميزات السلوك وجمع المعلومات والتقييم الشخصي، هذه المبادئ التي تتعلق بالطريقة التي نتصور بها الآخرين وأنفسنا، وقد توصلوا إليها من خلال مراقبة مؤسسو البرمجة اللغوية العصبية للمعالجين الرائعين: فرجينيا ساتير، وميلتون إريكسون، وفريتس بيرلس، وجدوا أن طريقتهم في العلاج كانت من خلال وجهة نظرهم المتشابهة إلى العالم، وكانت لديهم نفس المجموعة من الفرضيات التي سمحت لهم بالتوصل لنجاح هائل في علاجهم وتوجيهاتهم. وهذه المبادئ والفرضيات المسبقة للبرمجة اللغوية العصبية بحسب ما أشار إليه الفقي (2008) توصي

بمجموعة من التوجيهات والاستراتيجيات والنماذج؛ لتمكين الأشخاص من تطبيق علم البرمجة اللغوية العصبية من أجل إحداث التغيير للأفضل. ويمكن تحديد هذه الفرضيات بإيجاز، فقد وضع كلا من بنزاكور (2012)؛ الفقي (2008)؛ دياني (2017)؛ فهيم (2016) عددا من الفرضيات، حسب الآتي:

1. في أي لحظة، يختار كل شخص أفضل خيار ممكن له، يبذل الناس قصارى جهدهم ويستخدمون أفضل اختيار ممكن من خلال الموارد أو الإمكانيات المتوفرة لهم في موقف معين.
2. لا يمكن العيش بدون تواصل واتصال.
3. يكمن معنى الاتصال الخاص بك بردود الفعل والاستجابة التي تحصل عليها.
4. المتصلون الفعالون يتلقون أي تواصل يواجهونه ويستخدمونه بشكل فعال.
5. لا يمكننا تغيير سلوك شخص آخر، فقط يمكننا تغيير سلوك أنفسنا.
6. تختلف الخريطة عن الواقع: خريطة العالم في أذهاننا تتشكل من المعلومات وجملة المعارف التي تصل إلينا عن طريق اللغة والحواس، وكذلك القيم والمعتقدات التي تستقر في نفوسنا.
7. وراء كل سلوك أو فعل نية إيجابية (المقصد الإيجابي): أي سلوك يصدر عن المتعلم خلفه مقصد إيجابي من وجهة نظره هو، وهو الذي يدفعه إلى ذلك السلوك والفعل، وكلمة مقصد تشير إلى الدلالة على أن الحكم بإيجابية الدافع هو حكم صاحب السلوك ذاته.
8. كل شخص لديه كل الموارد اللازمة من ماضيه للحصول على أهدافه ولإنجاز التغيير.
9. ليس هناك فشل، بل خبرات وتجارب: إن أهمية الاتصال، أو الفعل، أو السلوك يكمن في الأثر.
10. الرجعي الذي يحصل عليه المتعلم، فإذا كان هذا الأثر الرجعي ليس هو الأثر المرغوب، فهذا لا يعني بالضرورة الفشل، فالتجارب القيمة التي لدينا هي مصدر لتعلمنا وتطورنا وفرصة لتلقي الدروس للمستقبل.

11. أنا المسؤول عن ذهني وأعمالي، لذا أنا المسؤول عن النتائج التي أحصل عليها. إن استعداد المتعلم والمعلم وتقبله لتحمل المسؤولية عن سلوكه وأفعاله، يجعله قادرا على توجيه إمكاناته نحو تحقيق هدف من التعلم والتعليم، والتحكم في عملياته الذهنية.

12. بغض النظر عما نعتقد عن أنفسنا، نحن دائما أكثر من ذلك بكثير، فللاعتقادات قوة كبيرة تؤثر على ثقتنا بأنفسنا وعلى صورتنا الذاتية:

ماذا أعتقد؟

ماذا أفكر عن نفسي؟

هو الذي أحصل عليه، وسيجند الكون حولي حسبما أفكر وأتصرف.

العقل والجسم يؤثر كل منهما على الآخر: إن الأفكار والحالات الذهنية التي يمر بها المتعلم تنعكس على تعبيرات وجهه، وكذلك فسيولوجيته وتحركات جسمه.

13. لكل تجربة شكلية، إذا غيرنا الشكلية غيرنا مفهوم وواقع التجربة، فبإمكاننا تغيير الشكلية بواسطة مركبات الحواس والصور الذهنية، وهنا نعمل على برمجة جديدة للتجربة.

14. تتدفق الطاقة في الاتجاه الذي يتركز فيه الاهتمام، ويتركز الاهتمام حيث تتدفق الطاقة، وتغيير التركيز يغير تدفق الطاقة إلى مكان آخر وإلى واقع آخر.

15. دائما هناك إمكانية أخرى، الشخص المرن هو المسيطر على الموقف، فالمرونة وعدم التشبث برأي واحد، موقف معين، وجهة نظر، طريقة عمل والخ.. تمنحنا إمكانية رؤية نواح أخرى وتوسيع آفاقنا ووعينا، وبالتالي تؤثر على النتيجة والنجاح. الشخص الأكثر مرونة يمكنه التحكم بالأمور، فالمرونة هي القدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف والمهام والأحداث بما يحقق الفائدة، فالمتعلم والمعلم الأكثر مرونة هو الأكثر تأثيرا ونجاحا في بيئته ومجتمعه.

16. تمثيل الامتياز البشري والنمذجة الجيدة للنجاح تؤدي إلى التميز، فإذا كان أي إنسان قادرا على فعل شيء، فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويتقنه، وربما يتفوق أكثر. وقد بنيت البرمجة اللغوية العصبية على النمذجة modeling وتمثيل الامتياز البشري، فمعرفة ما الذي يقوم به المتميزون والتابعون ومن ثم نمذجتهم واتباع الإجراءات التي أوصلتهم للامتياز يؤدي إلى نتائج رائعة.

4.3.2 أسس العمل والتدريب بحسب نظرية البرمجة اللغوية العصبية

يعتمد النموذج على حقيقة أن كل حواسنا: البصر، السمع، اللمس، الذوق والشم، تتلقى الكثير من الرسائل والمعلومات، أكثر بكثير مما يمكننا أن نتلقاه بوعينا، أو بانتباهنا. يقول البعض أن عقلنا يلتقط أكثر من مليوني وحدة معلومات، بينما وجد الباحث جورج ميلر (George Miller, 1956) أنه في الوقت نفسه يمكننا أن نستوعب حوالي 7 وحدات (2+−)، بما معناه (−9) وحدات في عقلنا الواعي.

ركزت أبحاث جريندر وبندلر (Grinder and Bendler) على أنماط اللغة التي يستخدمها الناس لوصف تجاربهم، وما يحدث عندما نعمل أو نسلك وفقا لهذه الأنماط اللغوية. اسفرت الابحاث عن فهم عميق للعملية اللاواعي التي تحدث في دماغنا وتعطي معنى غير ملموس للتجربة. من هنا يوضع برنامج الاتصال وفقا للبرمجة اللغوية العصبية، ويشرح كيف يعمل دماغنا على ترجمة تجربة معينة على المستوى الواعي إلى رد فعل الذي يتأثر من العملية التي تحدث على المستوى اللاواعي. يمكن اعتبار نموذج الاتصال كمخطط يصف الناتج النهائي للعملية الذهنية، تجربتنا الذاتية الأولية بالوعي، لا سيما في مواجهة خريطة عالمنا ومن نحن أو نحن عليه ريتر وريت (Ritter & Ritter, 2005).

وبحسب البرمجة اللغوية العصبية يوجد ثلاث مركبات للتجربة، وكل حالة أو تجربة تتعلق بنا تشمل ثلاثة مستويات، هي: المستوى السلوكي: والذي يتضمن حركات جسم وأسلوب كلام، لغة الجسد وردود الفعل.

المستوى الذهني التفكيري: الذي يتضمن صور ذهنية وحديث ذاتي داخلي، وأفكار وخيال.

المستوى العاطفي: وهو عن طريق التعبير عن المشاعر والأحاسيس.

فنحن نلتقي بعالمنا وتجاربنا عن طريق هذه المستويات وعادة يطغى على كل شخص أسلوب أو أسلوبين من هذه الأساليب ويلغي الأسلوب الآخر. وجدير بالذكر أن هذه المستويات مرتبطة ببعضها ويؤثر كل مستوى على الآخر، ولكل إنسان قدرة السيطرة على كافة المستويات، وهنا تكمن القدرة على التغيير (الفقي، 2008).

فيبدأ نموذج الاتصال بحدث خارجي بواسطة المنبهات الخارجية التي يلتقطها الجهاز العصبي بواسطة الحواس المختلفة، ومن ثم يستعمل المغربلات أو المرشحات filters، حيث تمثل اللغة أحد المرشحات للمعلومات الواردة إلى الدماغ عن طريق الحواس، وهذه المرشحات تؤثر على إدراكنا وفهمنا للعالم دريغاس وآخرون Drigas et al., 2022))، وهي:

1. التعميم: يحدث التعميم بربط تجربة معينة بسلسلة من الأحداث المماثلة، بمعنى فصل جزء معين من تجربة ما والتعامل معه كأنه التجربة بأكملها. فنقوم بإنشاء مجموعات، صور نمطية من خلال المعلومات التي جمعناها عن فرد معين ونعممها على مجموعة بأكملها، فمعتقداتنا هي تعميمات وتستند على تجاربنا الماضية.
2. الإلغاء والحذف: العقل اللاواعي يستوعب أكثر مما يقدر استيعابه العقل الواعي فيحدث الحذف والإلغاء حتى يتمكن الدماغ من التعامل مع المعلومات، لا يمكن التعبير عن كل تجربة نعيشها

بالكلمات بالكامل وقد لا ننتبه لكل تفاصيل الحدث، ويحدث ذلك لكي نحافظ على أنفسنا من العواطف الهياجة والعقلية المتعلقة بالحدث.

3. التشويه أو التعديل: تغيير التجربة– هي عملية من خلالها يمكننا من ناحية واحدة تمكين وتعزيز وتعظيم تجربة ما، ومن ناحية أخرى يمكننا إلغاء وتقليل شدة التجربة. في الحالة الأولى أهمية التشويه هي قدرتنا الإبداعية، والخيال، والابتكار، والإدراك. من خلال عملية التشويه نحن نغير عمليا التمثيل الداخلي للتجربة فيمكننا أن نتخيل النجاح أو ما نريد تحقيقه، ويمكن أن نخلق أشياء غير موجودة، فالتشويه يمكن أن يكون إيجابي أو سلبي عندما نشوه الواقع للأسوأ.

وهكذا يتوقع من الموجه أو المدرب أن ينتبه لأي مركب من مركبات الشخصية يستعمل الشخص ويعكس له ذلك، وأن يلفت انتباهه للجزء الذي استعمله بشكل أقل ومساندته لاستحضار الجزء المحذوف، وذلك بهدف زيادة الوعي لدى الشخص لمركبات إضافية بالحدث الذاتي، ولتمكينه من رؤية زوايا اضافيه بالحدث الذي حدث معه لم يكن يعي لها لكي يحصل على التغيير ريتر وريتر .(Ritter & Ritter, 2005)

5.3.2 استخدام البرمجة اللغوية العصبية في التدريس.

يمكن افتراض أن كل تنمية للمهارات والمعرفة تتضمن عملية تعلم، ومن هنا يمكن استخدام البرمجة اللغوية العصبية في التعليم والتطوير وذلك من خلال تكرار المعلومة أو تجزئتها على أكثر من جزء بحيث يصبح لكل جزء دلالة معينة لتسهيل حفظ المعلومة، فالبرمجة اللغوية العصبية طريقة منظمة لمعرفة تركيب النفس الإنسانية والتعامل معها بوسائل وأساليب محددة؛ حيث يمكن التأثير بشكل حاسم وسريع في عملية الإدراك والتصور والأفكار والشعور؛ وبالتالي في السلوك والمهارات والأداء الإنساني الجسدي والفكري والنفسي بصورة عامة (أحمد، 2020).

وذكر توفيق (2016) أن ميشيل جريندر قد قام بوضع تقسيمات لطرق التدريس المختلفة من خلال البرمجة اللغوية العصبية، وهي الأسلوب البصري، والأسلوب السمعي، والأسلوب الحركي، فمن هذه التقسيمات:

الأسلوب السمعي: يتحدث بإيقاع موسيقي ويفضل المناقشات داخل القاعة، يتحدث كثيرا ويعيد صياغة تعليقات المتدربين وأسئلتهم، كما يقوم بالتدريب مستخدما مخزون الجمل والتعبيرات المتكررة.

الأسلوب الحركي: يعتمد على إحساس الشخص بحركة عضلاته ومشاعره ويستخدم المواقف التمثيلية والمحاكاة – يتحدث بصورة أبطأ، ويفضل المفاهيم العامة، ويطلب من المتدربين العمل سويا.

الأسلوب البصري: يتميز بسرعة استخدامه لوسائل الإيضاح البصرية واهتمامه بالشكل، كما يتناول المواضيع بشكل موسع وبمحتوى كبير، كما يهتم بأداء المهام في وقتها المحدد.

إن خلق بيئة تعلم إيجابية لدى الطلبة تظهر من خلال التنويع في نبرة الصوت حتى يبقى الطلبة في انتباه مستمر، واستعمال أنماط لغة ملائمة، وذلك من خلال تعرف المعلم على نمط اللغة المستعملة من قبل الطلبة، وعلى دراية بنمط اللغة لديه، وبداية إيجابية، حتى يصبح لدى الطلبة انطباع جيد اتجاه المعلم والبيئة التعليمية ككل (محمد وآخرون، 2023).

6.3.2 أنشطة البرمجة اللغوية العصبية

المرونة السلوكية: حيث يرى التكريتي (2013) أنها تتمثل في القدرة على التغيير أو تعديل التفكير والسلوك، فهي مقارنة الحالة الراهنة مع الحالة المطلوبة، لمعرفة الوسائل والسبل التي تحتاجها للوصول الى الهدف، كما لها القدرة على امتلاك الفرد مجموعة من الطرق للاستجابة أو إنجاز شيء ما، كما أنها تعني قدرة المتعلم على تغيير أفكاره وسلوكياته، وقدرته على التحكم فيها وقبول كل جديد والانفتاح عليه، وتغيير زوايا التفكير بسهولة، وتمكنه من البدائل المختلفة للمعالجة والتصرف.

استخدام المضاهاة والمضاهاة التقاطعية وأساليب القيادة: والمضاهاة هي القدرة على خلق خبرة مشتركة مع الآخرين من خلال الملاحظة الدقيقة لهم بدون محاكاتهم أي بدون تقليد، أما المضاهاة التقاطعية فهي تعمل على مستوى أكثر تعقيداد وتتضمن التقاط الإشارات، وللتأكيد من أن المضاهاة قد تمت بالقيادة من خلال تحديد الإيماءات أو الحركات، فيقوم الطلبة باتباع هذا التغيير وما يعني تحقيق علاقة الود والألفة.

استخدام الروابط الانفعالية حتى تكون هناك سهولة وسلامة في الاتصال بين المعلم والطالب: وتصبح الروابط الانفعالية أكثر فاعلية إذا ما تم ترسيخها على المستوى البصري، السمعي والحركي، ويتطلب ذلك من المعلم استخدام وسائل سمعية وبصرية وأنشطة حركية لموضوع الدرس بما يحقق إحداث روابط انفعالية للموضوع، وهو ما يسمح للمتعلمين أن يقوموا بالربط المتعمد بين رد فعل ما ذي فائدة وأي منبه يختارونه والروابط الانفعالية، وهذه هي العملية التي يتم بها الربط بين الخبرات، ويتطلب ذلك من المعلم توجيه الطالب نحو تقويم حالته الراهنة ومقارنتها بالأهداف المحددة ومساعدته على تحقيق هذه الأهداف من خلال التنقل بسرعة وتلقائية بين الأفكار وإنتاج آراء وأفكار وإجابات مبتكرة.

7.3.2 التقويم

تقويم مخرجات البرمجة اللغوية العصبية من حيث قدرة الطلبة على الاستفادة من الفنيات المستخدمة، وتقويم قدرة الطلبة على استخدام استراتيجيات ذاتية. – تقويم الروابط الانفعالية Mahishika, 2010).)

ويشير دريجاس وآخرون Drigas et al., 2022)) إلى أن البرمجة اللغوية العصبية تتضمن نموذجين، هما:

1. نموذج ميتا Meta model: والذي يتضمن تغيير المعتقدات وطريقة التفكير، والقصد منه مساعدة الشخص في الوصول إلى خيارات جديدة في التفكير والسلوك.
2. نموذج ميلتون Milton model: والذي يعد وسيلة للاتصال من خلال أنماط اللغة بغرض الاسترخاء والوصول الى المؤثرات الخفية على شخصيتنا.

وأشار فوردوسيس (2019,Furduescu) إلى أن مفهوم "ما وراء المعرفة" هو عبارة عن مجموعة من المهارات والاستراتيجيات التي ترفع الوعي والتي يوجه الأفراد من خلالها أفعالهم نحو التميز. ويتضمن ما وراء المعرفة قدرة الأفراد على ملاحظة وتنظيم وتكييف عملياتهم المعرفية الداخلية، والتعرف على الفرق بين الحالات العقلية الوظيفية وغير الوظيفية واختيار الحالات التي توقظ الوعي الكامل لقدراتهم وهويتهم، ووصفوا ما وراء المعرفة باستخدام بنية متعددة الطبقات. تمثل كل طبقة حالة ذهنية مميزة حيث يستجيب نظام تحكم أعلى من أي وقت مضى لضرورة إنشاء تمثيلات ذهنية أكثر تجريدا ودوافع ومعتقدات وعواطف الطبقة العليا. تتزامن الحالة المثلى لما وراء المعرفة مع حالة اليقظة. تتعرف البرمجة اللغوية العصبية على قدرة الأفراد في السيطرة على أنفسهم بهدف إطلاق العنان لإمكاناتهم الحقيقية، وتدرس البرمجة اللغوية العصبية كيفية عمل العقل الواعي باستثناء أنها تركز على المتغيرات اللاواعية (أي المعتقدات والقيم والمواقف وذكريات الأشخاص السابقة) التي تؤثر ضمنا على العمليات الواعية.

8.3.2 الخيال الموجه كأحد الأدوات التي يتم من خلالها العلاج والتوجيه عن طريق البرمجة اللغوية

حسب ما ورد في ارنون (Arnon2020,)، فإن مقدرة الإنسان على تصور الأشياء الملموسة والأشياء المجردة، من الماضي أو المستقبل، موصوفة عبر تاريخ البشرية، أحيانا في رسومات جدران

الكهوف القديمة وأحيانا عن طريق نبوءات وتنبؤات مستقبلية، والخيال والتصور هو أحد جوانب النفس أو الروح، وكانت بمثابة مصدر للتعمق النفسي في زمن فرويد الذي عرف الوعي واللاوعي على أنه مخزن للذكريات والعواطف التي تؤثر على الإنسان خلال حياته، رغم أنها غير متوافرة على مستواه الواعي.

من أجل مساعدة الشخص على فهم نفسه بشكل أفضل، تم تطوير التعمق في اللاوعي، الذي كان أحد مطوريها، ويرى يونغ أن اللاوعي يتحدث بلغة الرموز والصور، بلغة بصرية إبداعية، وليس بلغة لفظية أو منطقية، كما يحدث عند الحلم. وبما أن هذه اللغة تحتوي على معان مخفية ومهمة للإنسان، فإن تعلمها وكشف المعاني أمر أساسي في العلاج اليونغي الذي يركز كثيرا على تحليل الأحلام ولغة الأحلام، وهكذا أصبح الخيال هو الوسيلة الرئيسة التي يمكن من خلالها التواصل مع العقل الباطن. لكن هذا الاتصال يمكن أن يكون في اتجاهين ويمكن استخدامه ليس فقط لفك الرسائل القادمة من اللاوعي من خلال الحلم، ولكن أيضا لنقل الرسائل إلى اللاوعي من خلال الخيال الموجه، "الخيال النشط" في تعريف يونغ بهذه الطريقة يمكن إحداث تغييرات في محتويات اللاوعي، وإذا كانت محتويات اللاوعي تؤثر على عقل الشخص وعمله، فإن إحداث تغييرات على مستوى اللاوعي من خلال الخيال الموجه قد يكون له تأثير إيجابي على الفرد وعلى جميع ريتر وريتر (Ritter & Ritter, 2005).

9.3.2 تقنيات البرمجة اللغوية العصبية المستخدمة في البحث

أورد كلا من همام (2019)؛ وعفيفي (2019) تقنيات للبرمجة اللغوية العصبية، والتي تمدنا بأدوات ومهارات وتقنيات نستطيع من خلالها التعرف على شخصية الإنسان وطريقة تفكيره وسلوكه وأدواته وقيمه والعوائق التي تقف في طريق إبداعه ونجاحه، وكذلك تمدنا بأدوات وطرائق يمكن بها

إحداث التغيير المطلوب في سلوك الإنسان وتفكيره وشعوره وقدرته على تحقيق أهدافه، وتعد هذه الفنيات بمثابة النواة التي تدرب الشخص على السيطرة على مشاعره والتحكم في طريقة تفكيره، والتخلص من المخاوف بسرعة فائقة السهولة في إنشاء تناغم بين الشخص والآخرين، ومعرفة كيفية الوصول إلى الأهداف بنجاح، والتدريب على التأثير في الآخرين، ومن أهم ما يميز هذه الفنيات، هي: تحليل الأجزاء المكونة للأداء وبخاصة كيفية معالجة المخ للمعلومات، وأننا نضع إستراتيجية لكل ما نفعله، والجيد في ذلك هو أنه بإمكاننا أن نتعلم كيف نحسن من الاستراتيجيات الحالية، كما نتعلم استراتيجيات أخرى. فمن التقنيات مثل التأكيد، التصور، الترسيخ، إعادة التأطير ولعب الأدوار. والنمذجة يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على إعادة توصيل الدماغ مما يؤدي إلى تحسين التعلم وتعديل السلوك كما ورد في كل من هذه الدراسات: ((Kudliskis & Burden,2009؛ (Lashkarian & Sayadian, 2015)؛ Tosey et al ,. 2005)).

وفيما يلي عرض لتقنيات البرمجة اللغوية العصبية التي تم تناولها في هذا البحث:

التأكيد: عبارة موجزة عن هدف يفترض أن الهدف قابل للتحقيق، ويحافظ على تركيز العقل عليه. الأهداف تشبه عبارات الاعتقاد، فيجب أن تكون إيجابية ومكتوبة بعناية.

التصور: رؤية صور في العقل تولد أداء قويا، وبخاصة عندما تكون مرتبطة بهدف محدد للغاية.

إعادة التأطير :Reframing وتعني تغيير الإطار أو المرجع الذي يخص سلوكا معينا أو موقفا معينا، وايجاد معنى أو ترجمة أخرى له ورؤية الأشياء في ضوء مختلف، ويقصد بإعادة تشكيل الإطار حرفيا وضع إطار مختلف أو جديد حول بعض التصورات والخبرات، أما سيكولوجيا فان إعادة تشكيل الإطار يعني تحويل وتعديل معنى شيء معين من خلال وضعة داخل سياق أو إطار آخر جديد يكون أكثر وضوحا للإدراك؛ بمعنى أن أي حدث يعتمد على الإطار الذي أدركنا من خلاله هذا الحدث، أي أن هذا الإطار النفسي يرتبط بالسياق المعرفي المحيط بالحدث أو الموقف أو

التجربة، ما يؤثر على طريقة إدراك الفرد لهذه الأحداث وتفسيره لكيفية استجابته لها، فإعادة تشكيل الإطار تعد واحدة من أقوى التقنيات التي تساعد على تغيير تصورات الفرد، وتوسيع خريطته أو نموذجه الخاص عن العالم، وهناك نوعان من إعادة التأطير، هما:

إعادة تأطير السياق Context Reframing: يتعامل تأطير السياق مع حقيقة أن أي خبرة أو سلوك أو حدث سيكون له معان، أو نتائج مختلفة باختلاف السياق الذي توجد فيه.

إعادة تأطير المحتوى Content Reframing: ويتضمن اكتشاف النيات الحسنة الكامنة وراء السلوك الظاهر لشخص ما، وذلك وفقا لأحد الافتراضيات المسبقة للبرمجة اللغوية العصبية، والقائل بأن وراء كل سلوك نية إيجابية، والكشف عن النية الإيجابية تؤدي إلى تغيير المشاعر الكامنة خلف السلوك – الذي قد يبدو في ظاهره سيء تؤدي إلى تغيير المشاعر المصاحبة لهذا السلوك.

تحديد صياغة النتائج out come: تعتبر تقنية تحديد النتائج من التقنيات الهامة والتي تتيح للشخص معرفة الفرق بين الحالة التي هو فيها والحالة التي يريد أن يصل إليها، فعندما يحدد الشخص بدقة وبالتحديد ماذا يريد، يستطيع أن يضع الخطة والخطوات التي تساعده على الوصول إلى هدفه.

الكتلة أو جزء من المعلومات Chunk: يميل المخ إلى التعامل مع المواد الداخلة فيه من خلال التقسيم أو التقطيع، وهذه القطع إما أن تكون كبيرة أو صغيرة، والقطع الكبيرة تعني أن الطفل يفكر في العموميات أكثر، أما في حالة القطع الصغيرة فيتركز الاهتمام على التفاصيل الصغيرة الدقيقة فمثلا قد ينسى الطفل العدوان ويفكر في الجزئيات الصغيرة من الدرس لذا يعاد النظر للموقف من خلال زوايا مختلفة، وتقسيم المهارة لأجزاء متتالية أي تجزئتها، وتعتبر التجزئة أسلوب فرز وترشيح المعلومات، فما يندرج تحت التجزئة يعتمد على حجم التقسيم نفسه فهي نظرية تساعد الفرد على تنظيم تفكيره والإفادة من المعلومات التي يحصل عليها، مثل تجزئة رقم الهاتف لكي يسهل تذكره و

كيفية استخدام التجزئة بمعرفة الفرد لأسلوبه، في تجزئة الأمور يتعرف على أفضل طريقة يمكن أن يتعلم ويحتفظ فيها بالمعلومات.

الإرساء (تثبيت الاستجابة) Anchoring: الحافز أو التمثيل (الداخلي أو الخارجي) المرتبط بمحفز. وهو عملية تعليم التمسك بالحالات التي تعد عاملا لتحقيق نجاح الحالة، كما أنها طريقة حيوية تؤثر من خلالها في كيفية قيادتنا لأنفسنا من الداخل. وهي طريقة لاختيار الحالة العاطفية التي ترغب فيها، وإيجاد طريقة للوصول إليها عندما تريد، فالمثبت ما هو إلا مثير: قد يكون صوتا، أو صورة ذهنية، أو لمسة، أو رائحة، أو مذاقا يثير استجابة محدودة وثابتة عن أنفسنا أو في نفس شخص آخر (المعاضيدي، 2005).

وقد عرف هاريس (2005) عملية التثبيت بأنها: إحداث مزاوجة فيما بين أحد المثيرات ومجموعة من الاستجابات القابلة للتنبؤ بها إلى حد كبير. والمثبت هو المثير الذي يؤثر على سلوك محدد أو حالة عضوية أو نفسية، وهذا المثير قد يتمثل في صوت، أو إحساس، أو مذاق، أو رائحة)، فإن لمس كتف شخص ما عندما يكون مبتسما يمكن أن يقوده في المستقبل إلى الإحساس بشعور طيب عند لمس كتفه بنفس الطريقة، وعلى نفس المنوال فإن تكرار استخدام نبرة سلبية أثناء الحديث يمكن أن تستثير لدى الشخص توقعا بالانتقاد.

المرونة السلوكية Behavioral Flexibility: وتتمثل في القدرة على التغيير أي تعديل التفكير والسلوك، فهي مقارنة الحالة الراهنة مع الحالة المطلوبة، لمعرفة الوسائل والسبل التي تحتاجها للوصول إلى الهدف، وهذه التقنية من التقنيات المهمة في البرمجة اللغوية العصبية، وتعني امتلاك الشخص مجموعة من الطرق للاستجابة أو إنجاز شيء ما، فهي مرتبطة بالقدرة على الاختيار في التصرف (التكريتي، 2010).

تقنية تغيير التاريخ الشخصي: تغيير التاريخ الشخصي هو إحدى التقنيات التي ابتكرها ريتشارد باندلر"، و "جون جريندر" لمساعدة الشخص على تغيير تصوره ومشاعره بشأن تجارب الماضي التي مازالت تؤثر عليه في الحاضر، وسوف يستحيل تغيير ما قد حدث بالفعل، ولكن من الممكن تغيير معنى ما حدث (الفقي، 2003).

المجاراة المستقبلية (محاكاة المستقبل) Future Pacing: كما أشار كلا من الفقي (2008)، وهاريس (2005) أننا نستعمل أنظمتنا التصويرية لتذكر الماضي وتخيل المستقبل، وعندما نحاكي المستقبل فإننا نتدرب ذهنيا بحصولنا على النتيجة التي نريدها، وذلك لضمان حدوثها واكتشافها سواء بنيت بشكل صحيح أم لا، فالمجاراة المستقبلية تشبه أداء تجربة مستقبلية داخل العقل، لضمان تثبيت السلوك الذي ترمي إليه وضمان تكرره بشكل طبيعي في ظل السياق المحدد، لتحقيق ذلك يجب أن نوحد بين السلوك الجديد والإشارة المحددة في المواقف المستقبلية، وعندما يتكرر الموقف فيما بعد، فإن الرابطة اللاشعورية سوف تثير التغيير أو التحول إلى السلوك الجديد.

النمذجة– Modeling: إن الهدف الأساسي للبرمجة اللغوية العصبية هو صياغة نماذج التفوق في نفسك أو لدى الآخرين، ومن خلال اكتشاف سلوك الشخص الخبير في مجال معين، والسير على منهاجه للوصول لنفس الأهداف وعندما تحدد الإستراتيجية التي يدير بها شخص ما خبرته وفهم وإدراك أنماط التفكير والسلوك المستخدمة من قبل الشخص الأكثر براعة وموهبة في أي مجال، تكون قد حصلت على المفتاح لإعادة إنتاج هذه الخبرة لنفسك وتعلمت كيفية عمل ما يقومون به. وبما أنه هناك افتراض مسبق يقول (إذا كان أي إنسان قادرا على فعل شيء، فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله)، أي إذا استطاع شخص ما أن يفعل شيئا فإن أي شخص يمكن أن يفعل نفس الشيء، وهذا هو أساس عملية صياغة النماذج التي تهتم بالكيفية أكثر من السببية، وتتضمن النمذجة نسخ (تقليد) سلوك الخبير. والنمذجة هي في الأساس استيعاب غير واع للسلوك المثالي. ومع ذلك،

تتطلب النمذجة اليقظة والدافع الذي يدفع الفرد إلى ملاحظة السلوك الإيجابي مع توقع العواقب الإيجابية المستمدة من السلوك الملحوظ، وتعتبر هذه التقنية أساس البرمجة اللغوية العصبية، ومنها انطلق باندلر وجريندر في صياغة نماذج فرجينيا ساتير، وملتون إريكسون، وفرتز بيرلز. ثم طورها ديفيد جوردون، وجراهام دوز ((David Gordon and Graham Dawesكمشروع ثنائي في عام (1987)، ولا يزال ينمو ويتطور. وتعنى البحث عن الكيفية المحددة التي بواسطتها يتمكن الناجحون من تحقيق إنجازاتهم سواء أكان ذلك لتأدية عمل معين أم تعلم المهارة والبراعة فيها، أو للدخول في حالة شعورية معينة، وتنطلق البرمجة اللغوية العصبية من قاعدة أن كل سلوك يسلكه الشخص سبقه تصميم نماذج بطريقة لا إرادية نتيجة تقليد بعض الأشخاص أو اعتناق معتقدات معينة (Grimley, 2015).

بناء التجاوب التوافق – (الألفة) Rapport Building: التجاوب هو في جوهره تأثير متبادل، فعندما يتواصل الفرد مع شخص آخر يكون جزءا من نظام معين، وكلما ازداد مستوى التجاوب بينهما، ازداد قدر التأثير المتبادل، وعادة لا يتطلب ذلك كثيرا من الانتباه الشعوري، فما أن زاد التجاوب يشعر بالراحة والثقة في صحبة الآخر، ويتدفق الحوار، وتكون لحظات الصمت مريحة أيضا، فالحديث يتدفق بانسيابية لأنه استوعب مغزى ونية الطرف الآخر من وراء ما يقوله، ويقدر كل منهما مشاعر الآخر ويحترمها، ولا يعنى ذلك موافقة المريض لكل ما يقوله، ولكن يعنى تفهم المعالج لما يقوله المريض والدوافع من وراء ذلك (سونايت، 2004).

والتوافق (الألفة) هو علاقة متناغمة واتفاق وتزامن متبادل مع الآخر، وتعتمد التفاعلات الناجحة على قدرتنا في إنشاء التوافق والألفة مع الآخرين والذي يهدف للوصول لمستوى عال من التواصل مع الآخر وهو شرط أساسي لبناء العلاقات دون اعتراضات داخلية أو خارجية، ويتم غالبا بقنوات غير لفظية يتم إنشاؤها خلال المحادثة عن طريق ضبط الإشارات غير اللفظية للتواصل مع اللاوعي،

بما في ذلك لغة الجسد والحركات والاتصال بالعين وتعبيرات الوجه ونبرة الكلام وسرعة النفس. فالناس يحبون الذين يحبونهم وينجذبون للذين يشبهونهم. والألفة يجب أن تنشأ بلطف شديد وبشكل غير محسوس من خلال إيصال رسائل للشخص الآخر "إنك مهم بالنسبة لي، ولدينا أوجه تشابه وتفهم، أوافق على أنه لديك خارطة عالمك الخاصة بك واحترمها". ولإنشاء الألفة تستعمل عدة طرق، منها: ملائمة أو مطابقة حركات الجسد وطريقة الجلوس ونواحي سلوكية خارجية كمفتاح لإقامة العلاقة والمناظرة. وهي استعمال الكلمات المميزة التي يستعملها الآخر لتكون كالمرآة تعكس للشخص ذاته والانضمام والقيادة، ويقصد بها الانضمام لخريطة عالم الآخر وخلق ثقة معه ورويدا رويدا قيادته بشكل داعم ومعزز إلى خارج نطاق خريطته بهدف الوصول إلى النتيجة المرجوة، وهي الحالة المطلوبة التي نريد تحقيقها ونرغب في الوصول إليها .(Ritter & Ritter, 2005)

النظم التمثيلية الذهنية: ويمكن أن نعرف النظام التمثيلي بأنه هو الطريقة التي نقوم من خلالها بترميز المعلومات في ذهننا في واحد أو أكثر من نظم حواسنا الخمس، أي كيف نمثل ونعبر عن العالم، ولكل حاسة من الحواس الخمس ما يقابلها من نظام داخلي كالمرآة. إننا نتذكر ونتخيل ونفكر باستخدام هذه الأنماط المعتادة، فكل ما يصل إلى العقل من خلال الأعضاء الحسية يترجم إلى معنى ويشكل خبرة شخصية أو بتعبير آخر (تمثيل للعالم الذي ندركه) (عفيفي، 2019).

وهو النظام الممثل للشخص خلال تواصله مع العالم الخارجي وطريقة التعبير عن تجاربنا، ذكرياتنا، أحلامنا وأوهامنا أو حلول مشاكلنا عن طريق حواسنا. فالنظام البصري يخلق لنا الصور، الخيال وأحلام اليقظة، وعندما نتذكر صورة معينة نستخدم النظام البصري، والنظام السمعي والذي من خلاله نستمع للموسيقى والأصوات والنغمات، وفي التفكير السمعي تدخل الكلمات، الأصوات، الألحان والنغمات. والنظام الحسي يتكون من الأحاسيس الداخلية والخارجية ويسمح لنا باللمس والوعي لأجسامنا ويتضمن أيضا العواطف. ونظام الشم الذي يخلق ويتذكر الروائح ونظام الذوق الذي يتذكر

النكهات. ويجدر بالذكر أننا نستخدم جميع الأنظمة الحسية ومع ذلك لدينا نظام واحد أو اثنين مهيمنين واللذين من خلالهما ننظم تجاربنا وذكرياتنا ونواجه العالم. وبإمكاننا إدراك ذلك من خلال العبارات التي نستخدمها و التأكيدات اللغوية التي تحدد النظام الحسي السائد. واكتشافنا لنظامنا التمثيلي يمكننا من فهم سلوكياتنا في مواقف معينة، واكتشافنا للأنظمة التمثيلية السائدة لدى الآخرين يمكننا من التواصل معهم بطريقة أفضل؛ حيث إن فهمنا للنظام التمثيلي للأخر وملاءمة طريقة توجهنا له تمنحه الشعور بأننا نفهمه ونحترمه. ويسهل بناء عملية التوافق (الألفة) معه ومساعدة الشخص لتنفيذ عمليتي الترجمة والتبديل.

والترجمة تعني النقل من نظام حسي إلى نظام حسي آخر، أما التبديل فهو التنقل بين الحواس وتوسيع نطاق التجربة باستخدام حواس إضافية .(Ritter & Ritter, 2005)

لعب الأدوار: يعد لعب الأدوار استراتيجية قوية لإعادة برمجة العقل. يسمح لعب الأدوار للشخص بممارسة سلوكيات جديدة، حتى تصبح طبيعية. دون المخاطرة، يتفاعل الاشخاص مع بيئتهم من خلال تكييف أفعالهم لتناسب الشخصيات والمواقف التي يواجهونها كما في الحياة الواقعية. يعمل لعب الأدوار على تعريف الأشخاص بالعالم الاجتماعي ويعزز السلوكيات والمهارات الاجتماعية المحددة (Daniau, 2016).

الاستعارات ورواية القصص: وهي تقنيات إعادة هيكلة معرفية تسهل معالجة المعلومات وتذكرها. وهي تساعد الطلبة على تنمية التعاطف والهروب من أنماط التفكير الراسخة، تعد القصص والاستعارات وسيلة بسيطة للأطفال لفهم تقنيات التفكير المعقدة. ومن خلال القصص والاستعارات، يمكن للأطفال أن يتعلموا كيفية النظر إلى مشكلاتهم من منظور موضوعي ((Friedberg & Wilt, 2010.

إرهاف الحواس (الوعي الحسي): وهي القدرة على ملاحظة أو تتبع كل التفاصيل الصغيرة، وتتعلق بتوظيف الحواس لإدراك واستيعاب كل ما يجري حولك من خلال النظر، الاستماع والشعور (Hedayat,2020).

10.3.2 العلاقة بين البرمجة اللغوية العصبية بالتعليم والمعلمين

تلعب البرمجة اللغوية العصبية (NLP) دورا مهما في تعزيز جودة العملية التعليمية ودعم أداء المعلمين، حيث تعد أداة فعالة لفهم الأنماط الفكرية والسلوكية لكل من الطلاب والمعلمين. من خلال تطبيق مبادئ وتقنيات البرمجة اللغوية العصبية، يمكن تحسين عملية الاتصال، زيادة التحفيز، وتعزيز قدرة المعلمين على التعامل مع التحديات داخل البيئة التعليمية.

تأثير البرمجة اللغوية العصبية على التعليم:

1. تحسين التواصل: تساعد البرمجة اللغوية العصبية المعلمين على استخدام استراتيجيات فعالة للتواصل مع الطلاب، مما يسهم في توصيل المعلومات بشكل أكثر وضوحا وسلاسة.
2. تحفيز الطلاب: تساعد التقنيات المستندة إلى البرمجة اللغوية العصبية في تعزيز دافعية الطلاب نحو التعلم من خلال تحديد نقاط قوتهم وضعفهم والعمل على تطويرها.
3. إدارة الصفوف: تمكن البرمجة اللغوية العصبية المعلمين من فهم ديناميكيات الصف وإدارة السلوكيات بشكل إيجابي، مما يخلق بيئة تعليمية منتجة.

تأثير البرمجة اللغوية العصبية على المعلمين:

-1زيادة الثقة بالنفس: تساعد تقنيات البرمجة اللغوية العصبية المعلمين على بناء ثقتهم بقدراتهم، مما ينعكس إيجابيا على أدائهم.

-2إدارة الضغوط: توفر أدوات عملية للتعامل مع ضغوط العمل وتحسين الصحة النفسية، مما يعزز من إنتاجيتهم.

-3تطوير أساليب التدريس: تحفز البرمجة اللغوية العصبية المعلمين على تبني استراتيجيات مبتكرة في التدريس تراعي احتياجات الطلاب المختلفة؛ فتبرز العلاقة بين البرمجة اللغوية العصبية والتعليم في تعزيز فعالية العملية التعليمية ودعم المعلمين في أداء أدوارهم.

من خلال استخدامها يمكن تحقيق بيئة تعليمية أكثر إيجابية، تسهم في تطوير الطلاب وتحقيق أهداف التعليم (O'Connor, 2002).

4.2 الدراسات السابقة

1.4.2 الدراسات السابقة التي تتعلق بمتغير الفاعلية الذاتية

هدفت دراسة جدو وخلايفة (2024) إلى التعرف إلى مستوى الفاعلية الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في تدريس المفاهيم العلمية بالمقاطعة التربوية لوادي العلايق بولاية البليدة في ضوء متغيرات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) أستاذا، موزعة بين الجنسين، وتم استخدام المنهج التحليلي الارتباطي، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية أثناء الخدمة STEBI–A الذي أعده كلا من (Enochs & Rigg،1990)، وتوصلت الدراسة إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم فاعلية ذاتية مرتفعة في تدريس المفاهيم العلمية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى كلا من تيكل وكلاسين (**Tickell & Klassen, 2024**) دراسة هدفت إلى التعرف على معالجة تطوير مقياس قوي من الناحية النفسية لقياس معتقدات الفاعلية الذاتية في توجيه المعلمين. في المرحلة الأولى، حدد منهج دلفي (العدد = 26) الكفاءات اللازمة لتوجيه المعلمين بشكل فعال. في المرحلة الثانية، تم استخدام هذه الكفاءات الـ (44) لإنشاء عناصر مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية. بعد الاختبار مع (239) معلما، اقترح تحليل العوامل الاستكشافية نموذجا مكونا من (16) بندا مكونا من عاملين، مع عامل يسمى "الممارسات التربوية" و"العلاقات المهنية". أشارت النتائج إلى وجود روابط قوية بين المواضيع النوعية، والعوامل الكمية، والمصادر النظرية للفاعلية الذاتية.

وهدفت دراسة روسيندي واندراديوا(**Rossiandy & Indradewa, 2023**) إلى التعرف على دور الفاعلية الذاتية للمعلم التي يمكن أن تؤثر على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والتحفيز والأداء الوظيفي في نطاق التعليم الرسمي. استخدمت هذه الدراسة جمع البيانات بطريقة المسح وتوزيع الاستبيانات عبر الإنترنت، وتم اختيار المشاركين بطريقة أخذ العينات الهادفة. وعينة هذا البحث هي المعلمون (200) الذين يقومون بالتدريس في مراحل رياض الأطفال والابتدائي والإعدادي والثانوي للعام الدراسي (2023–2022). استخدمت تقنية تحليل البيانات نموذج المعادلة الهيكلية (SEM) مع Smart PLS (3.0). ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن الفاعلية الذاتية لها تأثير مباشر على الرضا الوظيفي والتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين. ليس للفاعلية الذاتية تأثير مباشر على الأداء الوظيفي من خلال التأثيرات الوسيطة للتحفيز والالتزام التنظيمي. إن المتضمن الإداري لهذه الدراسة لمديري المدارس والباحثين هو تعزيز تصور الفاعلية الذاتية للمعلم من خلال التطوير المهني والتقدير والمكافآت، بحيث يكون لها تأثير إيجابي واسع على تحفيز المعلم في مختلف جوانب الحياة.

وقام كلا من شاه وباثاريني (**Shah & Bhattarai, 2023**) في دراسة للتعرف على العوامل التي تساهم في الفاعلية الذاتية للمعلمين في نيبال، ولمعرفة العوامل استخدمت الدراسة أداة NTSE المطورة من خلال تقنية e–Delphi. تم اختيار عينة مكونة من (390) معلما في المدارس العامة من بين (3427) معلما في مقاطعات كاتماندو ولاليتبور وبهاكتابور في نيبال.

تم استخدام تقنية أخذ العينات العنقودية لرسم هيئة حكومية محلية في كل منطقة.

تم تطبيق تحليل العامل الاستكشافي (EFA) باستخدام مصفوفة المكون الرئيسي مع دوران varimax.

تم التحقق من صحة استخراج EFA بشكل أكبر من خلال تحليل العامل التوكيدي (CFA).

وجدت الدراسة أربعة عوامل: وهي الفاعلية في مشاركة الطلبة، الفاعلية في الإعداد التعليمي والتي تساهم في الفاعلية الذاتية للمعلمين في المدارس العامة النيبالية. تساعد الدراسة على تبسيط الفاعلية الذاتية للمعلمين باعتبارها بناء نفسيا رئيسيا في فرص التطوير المهني، ما يؤثر بشكل مباشر على التعلم والإنجاز الأكاديمي للطلبة.

وهدفت دراسة ساسي (2023) إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات المهنية لدى مدرسي التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي للبحث في هذه الدراسة وتم الاعتماد في جمع البيانات على استمارة استبيان فاعلية الذات ثم طبق على (130) من مدرسي التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة، وبعد معالجة البيانات التي حصل عليها باستخدام حزمة الأساليب الإحصائية (SPSS –25) تم التوصل إلى النتائج التالية: أن مستوى فاعلية الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية مرتفع، وتوجد فروق في فاعلية الذات المهنية لدى مدرسي التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية وباختلاف السن.

وأجريت بالجيو **(Balgiu,2022)** دراسة هدفت للتعرف إلى تحليل العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلم، والرضا الوظيفي، وحالة الرفاهية من حيث الازدهار. ولتحقيق هذا الهدف، تم توظيف (180) معلما يعلمون في نظام التعليم العام ما قبل الجامعي (127 أنثى و53 ذكرا) بشكل احتمالي، وتعبئة ثلاثة استبيانات:

المقياس الأول هو مقياس الفاعلية الذاتية للمعلم (TSFS – Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy)، ويهدف إلى تقييم ثقة المعلمين بأنفسهم فيما يتعلق بقدرتهم على التخطيط والتنظيم وتنفيذ الأنشطة اللازمة لتحقيق الأغراض التعليمية.

المقياس الثاني هو مقياس الازدهار .(FS – Diener et al)

المقياس الثالث هو الرضا الوظيفي للمعلم (TJS – Skaalvik & Skaalvik)، ويهدف إلى قياس الرفاهية والرضا الوظيفي على التوالي.

تم استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية على أساس نهج المربعات الصغرى الجزئية (PLS–SEM) من أجل تقييم العلاقة بين المتغيرات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والازدهار والفاعلية الذاتية للمعلمين فيما يتعلق بمشاركة الطلبة واستراتيجيات التدريس وإدارة الفصل الدراسي.

يسلط النموذج الضوء على الفاعلية الذاتية للمعلمين كوسيط بين الرضا الوظيفي والرفاهية. ولذلك فإن الرضا الوظيفي يؤثر على الفاعلية الذاتية للمعلم، والتي تساهم في ازدهار المعلم.

وأجرى حموري (2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين العاملين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (104) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، استخدم الباحث أداة لقياس درجة أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين وهي من إعداد بقيعي (2016)، وقد أشارت نتائج الدراسة أن على أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة في جميع المجالات والدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة وجاءت الفروق لصالح المعلمين من ذوي الخبرة الكبيرة والمتوسطة.

قام كلا من لعور وبومنقار (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف في عملية التدريس على مهارات وفنيات المعلم، وعلى ما يملكه من خبرات وقدرات معرفية وتواصلية، وما يملكه من معتقدات وأخلاق وقيم، والمعلم الذي لديه إحساس مرتفع بفاعلية الذات يضع خططا ناجحة ويقوم بأدواره على أكمل وجه، أما إذا شعر المعلم بضعف في فاعلية ذاته فإنه يحكم على نفسه بالضعف والقلق والتمارض والفشل في التدريس، وهذا كله ينعكس على الأداء الفردي والجماعي وعلى جودة التدريس والعملية التربوية ككل. وعليه سنحاول من خلال مقالنا هذا إبراز العلاقة بين فاعلية الذات لدى المعلمين وفعالية التدريس، انطلاقا من دراسة ميدانية قمنا بها بقطاع التعليم الابتدائي شملت حوالي (10) مدارس بمجموع (76) معلما ومعلمة، مستعملين في ذلك استمارة تتكون من محورين أساسيين، فاعلية الذات لدى المعلم (استخدام استراتيجيات التعلم، مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية، الإدارة الصفية)، وفعالية التدريس. قمنا بإعدادها خصيصا لهذا البحث وأظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية تؤثر على فاعلية التدريس لدى المعلمين.

كما قام تشييونغ (**Cheung**, 2018) بدراسة سعت إلى المقارنة بين الفاعلية الذاتية لدى المعلمين في مدارس هونغ كونغ والفاعلية الذاتية لدى المعلمين في شنغهاي في ضوء بعض المتغيرات المتعلقة بأولئك المعلمين وتلعب دورا في تكوين فاعليتهم، مثل: الجنوسة والخبرة التدريسية، وعمر المعلم، والمستوى التعليمي. تكونت عينة الدراسة من (725) معلما في هونكونغ و (575) معلما في شنغهاي، وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي المدارس في شنغهاي قد وصفوا أنفسهم بأنهم ذوي فاعلية ذاتية عالية وأنهم أكثر فاعلية من المعلمين في هونغ كونغ، وأن المعلمات في كلا المنطقتين أكثر فاعلية من المعلمين، وأن المعلمين ذوي الخبرة العالية أكثر فاعلية من المعلمين ذوي الخبرة المتدنية. بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في تقييم المعلمين لفاعليتهم تعزى إلى عمر المعلم أو مستواه التعليمي.

هدفت دراسة نسيم واخرون، **Nasim (et.al, 2018)**إلى التعرف على العلاقة بين التفكير النقدي لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)، والبرمجة اللغوية العصبية (NLP)، والإحساس بالفاعلية الذاتية. شارك في الدراسة (160) معلما (52 ذكرا و108 إناث) تتراوح أعمارهم بين (40–22) عاما (المتوسط = 31) ولديهم خبرة تدريسية من (20–5) عاما. تمثلت أدوات البحث في ثلاث استبيانات: استبيان التفكير النقدي لـ "هوني" (2000)، واستبيان البرمجة اللغوية العصبية لـ "بيشغدام" (2011)، ومقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لـ "تشانين موران" و"هوي" (2001). وأظهرت نتائج تحليل معامل ارتباط الرتب لـ "سبيرمان" وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير النقدي والفاعلية الذاتية، وبين البرمجة اللغوية العصبية والفاعلية الذاتية، وبين البرمجة اللغوية العصبية والتفكير النقدي. بالإضافة إلى ذلك، كشفت نتائج تحليل الانحدار ومقارنة قيم β أن البرمجة اللغوية العصبية كانت الأكثر تأثيرا إحصائيا في تفسير الفاعلية الذاتية. جاء التفكير النقدي في المرتبة الثانية كمؤشر مهم للفاعلية الذاتية. وتشير نتائج الدراسة إلى أهمية البرمجة اللغوية العصبية والتفكير النقدي في تحسين الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية، مما يسهم في تطوير أساليب التدريس الفعالة.

قام فازموسافي **(Vaezmousavi,2018)** بدراسة هدفت إلى التعرف على نهج البرمجة اللغوية العصبية (NLP) إلى ارتباط مميز بين العمليات العصبية واللغوية وأنماط السلوك المكتسبة من خلال التخطيط.

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير تدريب استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية على الفاعلية الذاتية العامة، والثقة الرياضية، وأداء الرياضيين من ذوي الإعاقة والمصابين من قدامى المحاربين واستخدمت هذه الدراسة شبه التجريبية باستخدام تصميم الاختبار القبلي والبعدي مع مجموعة ضابطة، تم اختيار (30) رياضيا مصابين جسديا من أعضاء فريقين للكرة الطائرة الجالسة ("گسترش فولاد

تبريز" و"شهرداری تبريز") باستخدام طريقة العينة الهادفة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (15 شخصا) وضابطة (15 شخصا).

استخدمت الأدوات التالية في الدراسة: مقياس الفاعلية الذاتية العامة، استبانة الثقة الرياضية، واختبار الأداء لـ "سميث وهانفورد". شارك جميع المشاركين في تدريب مهارات خاصة خلال (24) جلسة على مدار شهرين. أكملت المجموعة التجريبية، بجانب التدريبات الرياضية الخاصة بالكرة الطائرة، (18) جلسة تدريب (مدة كل جلسة 30 دقيقة) على استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية. تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS 23 باستخدام تحليل التباين المشترك واختبار العينات المرتبطة وأظهرت المجموعة التجريبية زيادة كبيرة في الثقة الرياضية (F=33.47) والكفاءة الذاتية العامة (F=41.69) مقارنة بالمجموعة الضابطة. وتم تفسير 65.0% و69.5% من التغيرات في الثقة الرياضية والكفاءة الذاتية العامة باستخدام استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (p<0.05).

2.4.2 الدراسات التي تتعلق بمتغير اليقظة الذهنية

هدفت دراسة البشيري والصبان (2023) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة.

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة على (92) من العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة بمتوسط عمر (34) وانحراف (7.2). وتوصلت الدراسة إلى أن اليقظة الذهنية لدى العاملين في مجال الصحة النفسية في المدى المرتفع، بينما كان الجهد الانفعالي في المدى المتوسط، كما أنها توجد علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي، ويمكن التنبؤ بالجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة من خلال اليقظة الذهنية، وتوصلت أيضا

إلى عدم وجود فروق في اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة تبعا للنوع، بينما توجد فروق في اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي تبعا لسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة العطاونة (**2023**) إلى التعرف على إدارة الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين اليقظة الذهنية والالتزام الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التنبؤي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وفيها أربع مديريات: الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا، والبالغ عددهم (8525) معلما ومعلمة. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (370) معلما ومعلمة، واستخدمت ثلاث أدوات للدراسة: أداة إدارة الذات، أداة اليقظة الذهنية، وأداة الالتزام الوظيفي كأدوات لجمع البيانات بعد التحقق من الصدق والثبات للمقاييس. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مستوى إدارة الذات واليقظة الذهنية والالتزام الوظيفي كان مرتفعا إذ بلغ المتوسط الحسابي لإدارة الذات (4.14) وانحراف معياري (0.395)، أما اليقظة الذهنية كان المتوسط الحسابي لها (3.95) وانحراف معياري (0.454)، في حين كان المتوسط الحسابي للالتزام الوظيفي (4.10) وانحراف معياري (0.449). أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين إدارة الذات واليقظة الذهنية كانت علاقة طردية إذ بلغت قوة العلاقة (0.719) أما العلاقة بين إدارة الذات والالتزام الوظيفي فكانت علاقة طردية إذ بلغت قوة العلاقة (0.726) في حين كانت العلاقة طردية أيضا بين اليقظة الذهنية وإدارة الذات وكانت قوة العلاقة (0.371). وبالنسبة إلى متغير إدارة الذات كمتغير وسيط فقد كان هناك تأثير للمتغير الوسيط إدارة الذات على العلاقة بين اليقظة الذهنية والالتزام الوظيفي وقد كانت قيمة الأثر للمتغير الوسيط (0.725) وبذلك يكون المتغير الوسيط له تأثير جزئي على العلاقة بين المتغير المستقل (اليقظة الذهنية) على المتغير التابع الالتزام الوظيفي. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في مستوى إدارة الذات والالتزام الوظيفي يعزى لمتغير الجنس في حين ظهرت الفروق في

مستوى اليقظة الذهنية لصالح الذكور، وكذلك عدم وجود فروق في مستوى إدارة الذات والالتزام الوظيفي واليقظة الذهنية يعزى لمتغير المرحلة الدراسية. ووجود فروق في مستوى إدارة الذات والالتزام الوظيفي واليقظة الذهنية يعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح من لديهم 13 سنة فأكثر.

هدفت دراسة عمر (2022) إلى التعرف على اليقظة الذهنية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم، وتكونت عينة الدراسة من (86) معلما و (102) معلمة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الأساسية بلغ (3.89) وبينت نتائج الدراسة وجود فروق في المتوسطات الحسابية لمستوى اليقظة الذهنية لمتغير الجنس وكان لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمستوى اليقظة الذهنية لمتغير المؤهل العلمي كان لصالح الدراسات العليا، ووجود فروق ذات دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمستوى اليقظة الذهنية لمتغير سنوات الخبرة؛ وكان لصالح أقل من (5) سنوات.

وهدفت دراسة إيدوجمس (**Aydogmus**,2022) إلى التعرف على دور اليقظة الذهنية في مستويات الأداء الوظيفي للأفراد من خلال تقديرهم لذاتهم واستخدمت الباحثة المنهج المسحي، وطبقت الدراسة على (394) أكاديميا من أربع جامعات في تركيا، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة الذهنية ومستويات الأداء الوظيفي.

وقام حمدي (2022) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة المعرفية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى المعلمين، ودلالة الفرق في الكفاءة المعرفية لدى المعلمين تبعا لمتغير الجنس. والتعرف على مستوى اليقظة الذهنية لدى المعلمين ودلالة الفرق في اليقظة الذهنية لدى المعلمين تبعا لمتغير (الجنس). والتعرف على العلاقة بين الكفاءة المعرفية الدافعية لدى المعلمين. واقتصر البحث على

المعلمين في محافظة صلاح الدين وتضمنت عينة البحث (400) مدرسين موزعين على ذكور وإناث، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف البحث أعد الباحث المقاييس التالية: إعداد مقياس الكفاءة المعرفية وإعداد مقياس اليقظة الذهنية. وأظهرت النتائج: بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة المعرفية لدى أفراد العينة بشكل عام ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة المعرفية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة الذهنية لدى أفراد العينة بشكل عام، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة الذهنية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المتغيرين، الكفاءة المعرفية واليقظة الذهنية.

هدفت دراسة سيد (2021) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية والهناء الذاتي الوظيفي والكشف عن إمكانية التنبؤ بالهناء الذاتي من الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية. تكونت عينة الدراسة من (400) معلم في مدرسة ابتدائية بجدة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الدراسة الأبعاد الخمسة لمقياس اليقظة الذهنية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدراسة للعينة في اليقظة الذهنية وجميع أبعاد الرفاهية الذاتية والنتيجة الإجمالية وتساهم اليقظة في التنبؤ بالرفاهية الذاتية، كما أن أبعاد اليقظة (الوصف)، التصرف بوعي وعدم التفاعل تساهم في توقع الرفاهية الذاتية.

كما وهدفت دراسة أحمد (2020) إلى استكشاف ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة الذهنية والأداء الوظيفي، أي أداء المهام وسلوك المواطنة التنظيمية وسلوك العمل المضاد للإنتاج والرضا الوظيفي اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة قوامها (213) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى ظهور التنظيم الذاتي كميكانيزم تمارس من

خلاله اليقظة العقلية تأثيرها في أداء المهمة، التقرير الذاتي، وسلوك المواطنة التنظيمية، ولكن ليس على سلوك العمل المضاد للإنتاج. وكشفت التحليلات الاستكشافية عن أن اليقظة الذهنية تتألف من ثلاثة مكونات، وهي الوعي، عدم التفاعل، وعدم الحكم. وعندما دمجت نتائج اختبار نموذج كامل جميعها، ظهر الرضا الوظيفي كميكانيزم وسيط ثان في العلاقات بين نتائج الأداء واليقظة العقلية.

هدفت دراسة اندريا وآخرون، **Andrea (et,al,2019)** إلى التعرف على التأثيرات الوسيطة لليقظة الذهنية على الفاعلية الذاتية، الأداء الأكاديمي، والقدرة على التكيف مع الألم. كما تبحث في تأثير اليقظة الذهنية على القدرة على التكيف مع التوتر الناتج عن الألم. على الرغم من وجود تغييرات فسيولوجية تحدث نتيجة لممارسة اليقظة الذهنية، إلا أنه لا يزال من غير المفهوم بشكل واضح كيفية عمل آليات اليقظة الذهنية أو ما إذا كانت الفاعلية الذاتية تلعب دورا كعامل وسيط في تأثير اليقظة الذهنية على الأداء والتكيف مع التوتر.

تم إجراء دراسة مكونة من ثلاثة أجزاء (عدد المشاركين = 92) لاختبار العلاقة بين اليقظة الذهنية، الفاعلية الذاتية، وعوامل الرفاهية إلى جانب الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعات تتضمن جمع البيانات قبل شهر من إجراء التجربة، حيث تم استخدام درجات السمات لكل العوامل لفحص سلوكيات الألم والرفاهية.، تم توزيع المشاركين عشوائيا إلى ثلاث مجموعات تدخل (مجموعة ضابطة، مجموعة تدخل وهمي، مجموعة يقظة ذهنية) ومن ثم تعريضهم لمهمة استحثاث الخوف تليها مهام إدراكية. تضمن التحقيق في تأثير تدخل قصير المدى لليقظة الذهنية على الفاعلية الذاتية، الألم، وعوامل الرفاهية لدى الطلاب. أشارت النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية كان لها تأثير إيجابي على عوامل الرفاهية (في الدراستين 1 و3) وكذلك في التجربة (الدراسة 2) (أثرت الفاعلية الذاتية على شدة الألم وعدم الراحة الناتجة عنه وتنبأت بشكل كبير بالأداء الأكاديمي. أما بالنسبة لليقظة الذهنية، فقد كانت النتائج متباينة في تأثيرها على الفاعلية الذاتية. فعلى الرغم من أنها أثرت إيجابيا على الرفاهية

وخفضت مستويات التوتر (في الدراستين 1 و2) على المدى الطويل، إلا أن التدخل قصير المدى لليقظة الذهنية أدى إلى انخفاض كبير في الفاعلية الذاتية.

وهدفت دراسة راماسي وآخرون (**Ramaci,et al.**, 2019) إلى دراسة العلاقة بين مصادر التوتر في العمل والمرونة النفسية واليقظة الذهنية على الصحة النفسية والجسدية في سويسرا. حيث بلغ عدد العينة (411) عاملا في مجال الصحة، وتم استخدام مقاييس المرونة النفسية واليقظة الذهنية ومصادر التوتر. وتظهر النتائج أن اليقظة الذهنية مرتبطة ارتباطا وثيقا ومستمرا بالصحة النفسية والجسدية، وأن المرونة واليقظة الذهنية اتجاه الأحداث الصعبة تساعد على الاستجابة للتغيرات والقدرة على العمل بشكل أكثر فاعلية.

هدفت دراسة فيكي كاي كونر (**Vickie Kay Conner, 2019**) إلى التعرف على العلاقة بين مستويات اليقظة الذهنية (الانتباه الحاد، الحكم الذاتي وحكم الآخرين) ومستويات الفاعلية الذاتية للمعلمين. (TSE) تم قياس اليقظة الذهنية بناء على انتباه المعلمين ومواقفهم، والاستعداد للتسامح مع نقاط ضعفهم، والوعي الذاتي غير القضائي. النتائج أوضحت اختلافات ملحوظة في فاعلية التفاعل مع الطلاب بين المعلمين والمعلمات. كما تراجعت الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس مع ازدياد سنوات الخبرة، خاصة بين المعلمين القريبين من التقاعد، بسبب الإرهاق المهني وضعف التطوير المهني. وأظهرت الدراسة العلاقة بين مستويات اليقظة الذهنية (الوعي الذاتي والحكم على الذات والآخرين) ومستويات الفاعلية الذاتية للمعلمين (TSE) في ثلاث مجالات: تفاعل الطلاب، استراتيجيات التدريس، وإدارة الصفوف. والنتائج أشارت إلى فروق واضحة بين المعلمين الذكور والإناث في ملاحظة تفاعل الطلاب، وانخفاض الفاعلية الذاتية مع زيادة سنوات الخبرة، خصوصا قرب التقاعد، نتيجة الإرهاق المهني وضعف التطوير الذاتي. ظهرت الدراسة أن المعلمين الذكور لديهم فرق كبير في فاعليتهم الذاتية (TSE) لتفاعل الطلاب، بناء على ملاحظتهم لتفاعل الطلاب

في الفصل الدراسي. أما المعلمات، فقد أظهرن زيادة طفيفة، ولكنها غير كبيرة في TSE في هذا المجال. وجد ارتباط سلبي بين العمر والموقف اتجاه الحكم النقدي أو غير القضائي. كما أظهرت الفاعلية الذاتية لاستراتيجيات التدريس ارتباطا إيجابيا مع عوامل اليقظة الذهنية مثل الانتباه والوعي. ومع ذلك، ضعف هذا الارتباط تدريجيا مع زيادة سنوات الخبرة، وبعد عشر سنوات أصبح غير مهم. سنوات الخبرة والرضا الوظيفي كانا من العوامل المؤثرة على إدارة الصفوف. كما أشارت الدراسة أن سنوات الخبرة والرضا الوظيفي أثرت على الفاعلية الذاتية (TSE) لإدارة الصفوف. المعلمون القريبون من التقاعد أظهروا كفاءة أقل في تفاعل الطلاب واستراتيجيات التدريس، مما قد يشير إلى الإرهاق الذهني الناتج عن سنوات من العمل الشاق. بالإضافة إلى ذلك، هؤلاء المعلمون كانوا أقل انخراطا في التطوير المهني وأقل ثقة بأدائهم داخل الصف.

هدفت دراسة كارول فولتز **(Carol Foltz,2017)** إلى التعرف على تأثير برنامج CEB(Cultivating Emotional Balance)، وهو تدخل يركز على مهارات العاطفة واليقظة الذهنية على رفاهية المعلمين. أظهرت النتائج أن الفروقات بعد التدخل في 20 بعدا من مناخ الفصل الدراسي (N=21). أظهرت نتائج أن معلمي CEB حققوا إنتاجية أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما وأظهرت النتائج إلى تجربة عشوائية شملت (35) معلما، مع تقييمات طولية لمناخ الفصل الدراسي والرفاهية والمواقف اتجاه الطلاب ذوي التحديات. أظهرت أن معلمي (CEB) لديهم مستوى أعلى من الملاحظة الواعية، ولكن لم تكن هناك فروق كبيرة في مناخ الفصل أو المواقف اتجاه الطلاب.

3.4.2 الدراسات التي تتعلق بمتغير البرمجة اللغوية العصبية

هدفت دراسة رياتي (Rayati 2024,) إلى التعرف على تطبيق البرمجة اللغوية العصبية (NLP) كنهج مبتكر في تدريس اللغة الثانية (SLT) لاستكشاف تأثيرها على الهوية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL). باستخدام تصميم مختلط من نوع التفسير التسلسلي، شملت الدراسة (148) معلما إيرانيا للغة الإنجليزية من كلا الجنسين. في المرحلة الكمية، تم استخدام استبيانات البرمجة اللغوية العصبية وهوية المعلم المهنية، مع مشاركة مجموعة مختارة من (20) معلما في ورشة تدريبية مدتها أربعة أسابيع تهدف إلى تعزيز فهمهم وتطبيقهم للبرمجة اللغوية العصبية في الخطاب الصفي. كما تم قياس استخدام المعلمين تقنيات البرمجة اللغوية العصبية باستخدام قائمة ملاحظات تم تصميمها من قبل الباحث.

في المرحلة النوعية التالية، تم إجراء جولتين من المقابلات شبه الهيكلية مع المشاركين في الورشة. أظهرت تحليل التدرج (Spearman rho) وجود ارتباط إيجابي كبير بين البرمجة اللغوية العصبية وهوية المعلم المهنية. وأكد تحليل الموضوعات للبيانات النوعية على إمكانيات البرمجة اللغوية العصبية في تعزيز جودة التدريس والمساهمة في تطوير الهوية المهنية للمعلمين. تؤكد هذه النتائج على الدور الكبير للبرمجة اللغوية العصبية في التأثير الإيجابي على تطوير المعلمين المهني.

قام عبد الله (2024) بدراسة هدفت إلى التعرف على البنية العاملية المميزة لطبيعة العلاقة بين مهارات البرمجة اللغوية العصبية وأبعاد السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (418) عضو هيئة تدريس ببعض الكليات التابعة لجامعة الأزهر بواقع (190) ذكور، (228) إناث، طبق عليهم مقياس مهارات البرمجة اللغوية العصبية (إعداد الباحثة)، ومقياس السلوك الإبداعي (إعداد الباحثة)، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مهارات البرمجة اللغوية العصبية (التفكير، الادراك،

حل المشكلات، الاعتقاد، العلاقات الإنسانية، الأنظمة التمثيلية) وأبعاد السلوك الإبداعي (الحساسية للمشكلات، المرونة، الأصالة، المخاطرة وروح المجازفة)، والدرجة الكلية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0,864، 0,116)، وكانت دالة إحصائيا عند مستوى تراوح ما بين (0,01-0,05)، كما تبين وجود بينية عاملية مميزة لطبيعة العلاقة بين مهارات البرمجة اللغوية العصبية وأبعاد السلوك الإبداعي، فقد أسفر التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لاستجابات عينة الدراسة على مقياسي مهارات البرمجة اللغوية العصبية والسلوك الإبداعي عن تشبع المهارات الستة للبرمجة اللغوية العصبية والأبعاد الأربعة للسلوك الإبداعي على عامل واحد تم تسميته "عامل مهارات البرمجة اللغوية العصبية الإبداعية"، حيث كانت قيم التشبعات عالية، فقد تراوحت ما بين (0,654 لبعد المخاطرة وروح المجازفة؛ 0,930 لمهارة الأنظمة التمثيلية)، وبلغت نسبة التباين العاملية (62,708%)، وأسفرت النتائج عن إسهام الدرجة الكلية لمهارات البرمجة اللغوية العصبية في التنبؤ بالدرجة الكلية للسلوك الإبداعي، كما اتضح إمكانية التنبؤ بالسلوك الإبداعي من مهارات البرمجة اللغوية العصبية باستثناء متغير الادراك فلم يسهم بصورة دالة إحصائيا في التنبؤ بالسلوك الإبداعي.

هدفت دراسة كلا من شيويون وآخرون **(Xiuyun et al., 2023)** إلى تحديد تأثير استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية على التحصيل الأكاديمي، والذكاء العاطفي، والتفكير النقدي. على الرغم من وجود دراسات سابقة حول البرمجة اللغوية العصبية، لا تزال هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا المتغير الذي يسهم في نجاح تعلم اللغة. تم إجراء هذه الدراسة التجريبية باستخدام تصميم اختبار قبلي واختبار بعدي مع مجموعة ضابطة في عام (2021). تم اختيار العينة من خلال طريقة العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل (MCRS)، وبناء على اختبار تحديد المستوى من كامبريدج (2010)، تبين أن (50) معلما كانوا في المستوى المتقدم وشاركوا في الدراسة. ولاختبار الفرضيات، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA). حيث تم

تقسيم المشاركين عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة (25 شخصا). مجموعة تجريبية (25 شخصا).

خضعت المجموعة التجريبية لتدريب استراتيجي في البرمجة اللغوية العصبية خلال (12) جلسة مدة كل منها (90) دقيقة، وكان متوسط التفكير النقدي وانحرافه المعياري في الاختبار القبلي 16.24 ± 2.59، وارتفع إلى 18.88 ± 2.77 في الاختبار البعدي؛ ومتوسط التحصيل الأكاديمي وانحرافه المعياري في الاختبار القبلي 155.02 ± 15.90، وارتفع إلى 171.70 ± 10.83 في الاختبار البعدي؛ أما متوسط الذكاء العاطفي وانحرافه المعياري فكان 96.51 ± 12.44 في الاختبار القبلي، وازداد إلى 118.28 ± 6.18 في الاختبار البعدي. وأظهرت نتائج تحليل البيانات باستخدام طريقة التباين المشترك أن البرمجة اللغوية العصبية كانت فعالة في تحسين التحصيل الأكاديمي، والذكاء العاطفي، والتفكير النقدي لدى المعلمين.

أجرى كلا من نيك وروكمان **(Nick Workman,2023)** دراسة تهدف الى التعرف على استكشاف كيفية تطبيق استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) من قبل المعلمين المدربين على البرمجة اللغوية العصبية كمنهج تربوي في عمليات التعليم والتعلم. تم إجراء بحث نوعي بين معلمي المدارس الثانوية في ماليزيا، حيث تم اختيار 7 مشاركين للمقابلات. تم تطبيق تحليل المحتوى والتحليل النقدي للخطاب بعناية على ثلاثة مصادر لجمع البيانات. يشمل المشاركون في الدراسة معلمين ممارسي البرمجة اللغوية العصبية حاصلين على شهادات من الاتحاد الوطني للبرمجة اللغوية العصبية (NFNLP) وNLP ماليزيا. تحدد الدراسة استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية التي تم تطبيقها في عملية التعليم والتعلم، والتي تشمل "بناء الألفة"، "النظام التمثيلي"، "المستويات المنطقية"، "نماذج ميلتون"، "الاستعارات"، و"التثبيت". تشير النتائج إلى أن البرمجة اللغوية العصبية تعتبر وسيلة فعالة لتحسين ممارسات التعليم والتعلم في الفصل الدراسي، لكنها تحتاج إلى مرونة بسبب العقبات

التي تواجهها في الممارسات. وتؤكد الدراسة أن البرمجة اللغوية العصبية أداة قوية لتعزيز مهارات التدريس بين المعلمين، كما أنها وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلم. وبالتالي، تقترح الدراسة إجراء بحوث أكثر شمولا حول التحديات والممارسات المتعلقة بالبرمجة اللغوية العصبية في مجال التعليم والتعلم مستقبلا.

وسعت دراسة آدم **(Adam, 2022)** إلى التعرف إلى وجهات نظر المعلمين تجاه استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على وجهات نظر المعلمين في استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى معلمي الجامعات، المجتمع الذي تم اختياره لهذه الدراسة هم معلمو اللغة الإنجليزية بالجامعات وتخصصات اللغة الإنجليزية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة وادي النيل للعام الدراسي (2021). وتكونت عينة هذه الدراسة من (50) مدرسا للغة الإنجليزية تم اختيارهم عشوائيا. وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات. واتضح جليا من خلال نتائج الدراسة أن استخدام البرمجة اللغوية العصبية يؤدي إلى تطوير وتحسين تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وكذلك يعزز تدريس اللغة الإنجليزية ويخلق التفاهم المتبادل المطلوب في الفصل الدراسي، فقد كشف المدرسون عن وجهات نظر إيجابية نحو استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وهدفت دراسة ريتات **(Rayati, 2021)** إلى التعرف على تطبيق تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في تدريس اللغة الإنجليزية (ELT)، وصممت ورشة عمل تدريبية في البرمجة اللغوية العصبية مدتها (16) ساعة (20) من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء الخدمة، وتم اختيارهم بشكل ملائم.

هدفت ورشة العمل إلى مساعدة المشاركين على تحقيق معرفة عملية بمفهوم البرمجة اللغوية العصبية؛ حيث تم ملاحظة (60) حصة صفية للمعلمين (20) باستخدام قائمة مرجعية للمراقبة من إعداد الباحث. وتحديد أي تغييرات في المهارات التربوية للمعلمين وتقييم أي نتائج تعليمية متوقعة من المشاركة في ورشة العمل. نتائج التعلم المتصورة من المشاركة في ورشة العمل، كررت الباحثة الملاحظات بعد (7) أشهر تقريبا من آخر جلسة من ورشة العمل. بعد ذلك، أجريت مقابلات متعمقة شبه منظمة لاستكشاف تصورات المعلمين حول الموضوع قيد البحث. وفقا لنتائج التحليل الموضوعي، أظهرت أن جميع معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تقريبا استخدموا تقنيات البرمجة اللغوية العصبية بدرجات متفاوتة في لغتهم.

أجرى كلا من هادي وآخرون **(Hadi et al., 2021)** دراسة هدفت إلى التعرف على تقييم فعالية تعليم استراتيجيات التخطيط العصبي اللفظي والنهج المعرفي السلوكي في تقليل القلق والاكتئاب والتوتر لدى المعلمين. اعتمدت هذه الدراسة شبه التجريبية على تصميم اختبار قبلي – اختبار بعدي مع مجموعة ضابطة. شملت عينة الدراسة جميع المعلمين والمعلمات بالمدارس الثانوية في مدينة كرمان خلال العام الدراسي 2010–1999. حيث تم اختيار المشاركين عشوائيا وتوزيعهم في ثلاث مجموعات، كل مجموعة تضم 15 شخصا. خضعت المجموعة التجريبية الأولى لتدريب استراتيجي على التخطيط العصبي اللفظي لمدة 18 دقيقة لكل جلسة، واستمرت الجلسات 18 دقيقة لكل مرة. خضعت المجموعة التجريبية الثانية للعلاج السلوكي المعرفي في 6 جلسات بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا مدة كل منها 60 دقيقة. أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي تدريب أو علاج خاص. تم استخدام مقياس الاكتئاب والقلق والتوتر (DASS–21) في هذه الدراسة. وأظهرت النتائج أن تعليم استراتيجيات البرمجة العصبية اللفظية والعلاج السلوكي المعرفي لهما تأثير كبير في تقليل الاكتئاب ($0.883=^2$، $0.05>P$)، والقلق ($0.846=^2$، $0.05>P$)، والتوتر ($0.863=^2$، $0.05>P$) لدى

المعلمين. من ناحية أخرى، لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين تأثير تعليم استراتيجيات التخطيط العصبي اللفظي والنهج المعرفي السلوكي في تقليل الاكتئاب، القلق والتوتر (.(P>0.05

هدفت دراسة كيزات (**Keezhatta**,2019) إلى التعرف على إمكانية تطبيق البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تعليم اللغة الإنجليزية من خلال تحليل تصورات المعلمين المدربين على البرمجة اللغوية العصبية. استخدمت الدراسة منهجا نوعيا يعتمد على مقابلات مع (20) معلما مدربا على البرمجة اللغوية العصبية في المدارس الثانوية في الهند. للحصول على منظور معمق وشامل حول المادة المتوفرة، تضمنت المقابلة أسئلة مفتوحة ومفصلة حول الابتكار، الدور، التقنيات المختلفة وفوائد ومحددات البرمجة اللغوية العصبية. كما تناولت الدراسة تصورات معلمي اللغة المدربين على البرمجة اللغوية العصبية، ودوافع المتعلمين نحوها، والتغيرات الإيجابية التي أحدثتها في قطاع التعليم. استخدم الباحث أسلوب التحليل الموضوعي اليدوي لتحديد أوجه التشابه في الأنماط أثناء إجراء التحليل. بالإضافة إلى ذلك، تم اختيار دراسات موثوقة من مصادر قابلة للتحقق لإجراء المزيد من التحليل. أظهرت النتائج أن البرمجة اللغوية العصبية ساهمت في تعزيز التواصل وتشجيع متعلمي اللغة الإنجليزية، وأشارت النتائج بقوة إلى أن البرمجة اللغوية العصبية أداة فعالة لتطوير العلاقة بين المعلم والطالب وتعزيز بيئة تعليمية تفاعلية.

هدفت دراسة كلا من محمد وحنتوش (2018) إلى التعرف على اتجاهات تدريس التربية الفنية نحو استخدام البرمجة اللغوية العصبية في التدريس، وقد شملت عينة البحث تدريس التربية الفنية والبالغ عددهم (23) تدريسيا بواقع (18) تدريسي (5) تدريسيات وتحقيقا لأهداف البحث عمد الباحثان إلى بناء مقياس لاتجاه التدريسيين نحو البرمجة اللغوية العصبية وقد تم التحقق من صدق وثبات (الأداة)، وتكونت بصورتها النهائية من (50) فقرة تم تطبيقها على عينة البحث، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الاختبار الثاني لعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون وقد توصل الباحثان

إلى أن اتجاهات تدريسيي التربية الفنية نحو البرمجة اللغوية العصبية ذات مستوى إيجابي مرتفع، فقد تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة أكبر من المتوسط المعياري للأداة. وقد خرج الباحثان بجملة من التوصيات والمقترحات.

قام سليمان (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في البرمجة اللغوية العصبية في تنمية بعض الخصائص العقلية والوجدانية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة، تم اختيار (12) معلما من معلمي المرحلة الثانوية، وقام الباحث بإعداد أدوات البحث المتمثلة ببرنامج تدريبي مقترح في البرمجة اللغوية العصبية لتنمية بعض الخصائص العقلية والوجدانية لمعلمي المرحلة الثانوية، ومقياس خصائص المعلم الناجح، وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتها، وتوصل البحث إلى فعالية البرنامج التدريبي في البرمجة اللغوية العصبية في تنمية بعض الخصائص العقلية والوجدانية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة.

قام كلا من عبد العال وبني هاني (2015) في دراسة تهدف إلى الكشف عن درجة استخدام مهارات البرمجة اللغوية العصبية لدى مديري المدارس في لواء الرمثا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد وتطوير استبانة مكونة بصورتها النهائية من (33) فقرة، موزعة على ستة مجالات هي: (التفكير، الإدراك، الاعتقاد، العلاقات الإنسانية، حل المشكلات، الأنظمة التمثيلية). ووزعت هذه الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة المكونة من جميع أفراد مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الحكومية الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، والبالغ عددهم (68) مديرا ومديرة، حيث تم استرجاع (65) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام مهارات البرمجة اللغوية العصبية لدى مديري المدارس في لواء الرمثا جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة مديري المدارس على

جميع مجالات الأداة، المتعلقة بمهارات البرمجة اللغوية العصبية لدى مديري المدارس في لواء الرمثا تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a) = (0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (مديري المدارس) على جميع مجالات الأداة، وعلى الأداة كلها، والمتعلقة بمهارات البرمجة اللغوية العصبية لدى مديري المدارس في لواء الرمثا تعزى لمتغير عند سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات وأوصى الباحثان بإجراء المزيد من البحوث والدراسات المشابهة على مناطق أخرى في محافظات المملكة المختلفة تتناول تأثير ودور البرمجة اللغوية العصبية ومهاراتها في العملية التربوية التعليمية كلها.

وهدفت دراسة الهلول **(2011)** إلى التعرف على أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز، وقد قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية (34) معلما ومعلمة ومجموعة ضابطة (34) معلما ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي بغزة، ثم طبق الباحث على المجموعة التجريبية البرمجة اللغوية العصبية، استخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز من إعداد "هيرمانز" للراشدين "تعريب عبد الفتاح (1991)، وبرنامجا تدريبيا من إعداده، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز.

4.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

تبين من نتائج الدراسات العربية والأجنبية أن هنالك تفاوت بين المعلمين في استخدام البرمجة اللغوية العصبية كوسيط بين الفاعلية الذاتية واليقظة الذهنية؛ فمن خلال هذه العناصر سيتم التعقيب على الدراسات السابقة.

1. خلت الدراسات السابقة من موضوع الدراسة الحالية الرئيسي:

"برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور" حيث تميزت هذه الدراسة بعدم وجود دراسات مشابهة لها في المجتمع المحلي بشكل خاص والمجتمعات الاخرى بشكل عام وخاصة انه لا توجد دراسات سابقة طبقت على مجتمع الدراسة الحالية حسب علم الباحثة، ولا توجد دراسات التي جمعت بين متغيرات الدراسة الثلاثة، فقد أظهرت الدراسات السابقة وجود بعض الدراسات التي جمعت بين متغيرين مثل دراسة فيكي كاي كونر (**Vickie Kay Conner**, 2019) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستويات اليقظة الذهنية (الانتباه الحاد، الحكم الذاتي وحكم الآخرين) ومستويات الفاعلية الذاتية للمعلمين، ودراسة حمدي (2022) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الفاعلية المعرفية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى المعلمين، ودراسة فازموسافي (**Vaezmousavi**,2018) التي هدفت إلى التعرف على نهج البرمجة اللغوية العصبية (**NLP**) إلى ارتباط مميز بين العمليات العصبية واللغوية وأنماط السلوك المكتسبة من خلال التخطيط.

2. الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالا مباشرا، مما دفع الباحثة إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

3. الدراسات القريبة من موضوع الدراسة الحالية تختلف في منهج المستخدم عن بقية الدراسات في استخدام المنهج التجريبي باستخدام تصميم شبه تجريبي للمجموعتين (Quasi-experimental Design) من أجل تقصي "برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور".

.4وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، صياغة المشكلة وتحديدها وصياغة الفروض الملائمة، وبناء أدوات القياس، وتحديد أهداف الدراسة، مما جعل هذه الدراسة مكملة لغيرها من الدراسات.

5. من حيث الأهداف: اختلفت الدراسات السابقة من حيث الأهداف، حيث هدفت دراسة جدو وخلايفة (2024) للتعرف على مستوى الفاعلية الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في تدريس المفاهيم العلمية بالمقاطعة التربوية، دراسة تيكل وكلاسين (Tickell & Klassen, 2024) لقياس معتقدات الفاعلية الذاتية في توجيه المعلمين. دراسة روسيندي واندراديوا (Rossiandy & Indradewa, 2023) دور الفاعلية الذاتية للمعلم التي يمكن أن تؤثر على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والتحفيز والأداء الوظيفي في نطاق التعليم الرسمي، دراسة شاه وباثاريني (Shah & Bhattarai, 2023) التعرف على العوامل التي تساهم في الفاعلية الذاتية للمعلمين، دراسة ساسي (2023) التعرف على مستوى فاعلية الذات المهنية لدى مدرسي التعليم الابتدائي، دراسة بالجيو (Balgiu, 2022) هدفت إلى التعرف على تحليل العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلم، والرضا الوظيفي، وحالة الرفاهية من حيث الازدهار، دراسة حموري (2021) التعرف على أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية. دراسة البشيري والصبان (2023) العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى العاملين، دراسة العطاونة (2023) للتعرف على إدارة الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين اليقظة الذهنية والالتزام الوظيفي لدى المعلمين. دراسة حمدي (2022) هدفت إلى مستوى الكفاءة المعرفية وعلاقتها باليقظة الذهنية

لدى المعلمين، دراسة راماسي وآخرين ,Ramaci) et al., 2019) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مصادر التوتر في العمل والمرونة النفسية واليقظة الذهنية، دراسة جونزاليز وآخرين (Gonzalez et al., 2016) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية الذهنية وبين العادات المتعلقة بالاسترخاء، دراسة فولتون (Fulton 2016,) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والشفقة بالذات المدركة وتحمل الغموض، دراسة عبد العاطي وأسامة (2023) هدفت إلى التعرف على خفض بعض المشكلات الاجتماعية (العزلة الاجتماعية)، وذلك من خلال استخدام (NLP) برنامج قائم على فنيات البرمجة اللغوية العصبية، رياتي (,2024 (Rayati هدفت إلى التعرف على تطبيق البرمجة اللغوية العصبية (NLP) كنهج مبتكر في تدريس اللغة الثانية (SLT) لاستكشاف تأثيرها على الهوية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL). عبد الله (2024) دراسته هدفت إلى التعرف على البنية العاملية المميزة لطبيعة العلاقة بين مهارات البرمجة اللغوية العصبية وأبعاد السلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، نيك ووركمان Nick) 2023,Workman) دراسته تهدف إلى التعرف على استكشاف كيفية تطبيق استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) من قبل المعلمين المدربين على البرمجة اللغوية العصبية كنهج تربوي في عمليات التعليم والتعلم. دراسة آدم Adam, 2022)) هدفت إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين تجاه استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

دراسة ريتاتي , 2021) Rayati) هدفت إلى التعرف على تطبيق تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في تدريس اللغة الإنجليزية ((ELT، دراسة الهلول (2011) التعرف إلى أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز.

6. من حيث المنهج: الدراسات التي اختلفت من حيث المنهج دراسة جدو وخلايفة (2024) المنهج التحليلي الارتباطي، ودراسة تيكل وكلاسين (Tickell & Klassen, 2024)، دراسة ساسي

(2023)، دراسة روسيندي واندراديوا (Rossiandy & Indradewa, 2023)، دراسة حموري (2021)، ودراسة بالجيو (Balgiu, 2022)، دراسة البشيري والصبان (2023)، دراسة حمدي (2022)، دراسة آدم Adam, 2022)) المنهج الوصفي التحليلي، اما دراسة محمد ومحمد وأحمد (2023)، ودراسة الهلول (2011)، ودراسة راياتي 2021) Rayati) فاستخدمت المنهج شبه التجريبي.

7. من حيث المجتمع والعينة: دراسة جدو وخلايفة (2024) عينة الدراسة من (50) أستاذا موزعة بين الجنسين، دراسة تيكل وكلاسين (Tickell & Klassen, 2024) (239) معلما ، دراسة روسيندي واندراديوا (Rossiandy & Indradewa, 2023) المعلمون (200) الذين يقومون بالتدريس في مراحل رياض الأطفال والابتدائي والإعدادي والثانوي، دراسة شاه وباثاراي (& Shah Bhattarai, 2023) مجتمع (3427) معلما والعينة (390) معلما، دراسة ساسي (2023) على (130) من مدرسي التعليم الابتدائي، دراسة بالجيو ((Balgiu, 2022 المجتمع (180) معلما وتكونت العينة (127 أنثى و53 ذكرا)، حموري (2021) (104) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ودراسة البشيري والصبان (2023)، دراسة العطاونة (2023) واشتملت العينة على (92) من العاملين، والبالغ عددهم (8525) معلما ومعلمة وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (370) معلما ومعلمة، دراسة حمدي (2022) عينة البحث (400) مدرسا موزعين على ذكور وإناث، دراسة راماسي وآخرين,Ramaci) (et al, 2019 بلغ عدد العينة (411) عاملا في مجال الصحة، دراسة آدم Adam, 2022)) وتكونت عينة هذه الدراسة من (50) مدرسا للغة الإنجليزية تم اختيارهم عشوائيا، دراسة راياتي , 2021) Rayati) (20) معلما، دراسة الهلول (2011) (68) معلما قسموا إلى (34) مجموعة ضابطة و (34) مجموعة تجربية.

8. من حيث الأداة المستخدمة: دراسة جدو وخلايفة (2024) مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية، دراسة تيكل وكلاسين (Tickell & Klassen,2024) مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية. دراسة روسيندي واندراديوا (Rossiandy & Indradewa, 2023) جمع البيانات بطريقة المسح وتوزيع الاستبيانات عبر الإنترنت، دراسة شاه وباثاريني (Shah & Bhattarai, 2023) أداة NTSE، دراسة ساسي (2023) استبيان، مقياس الفاعلية الذاتية إعداد عبدالله والعقاد(2008)، دراسة بالجيو (Balgiu, 2022) مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الازدهار والرضا الوظيفي للمعلم، حموري (2021) أداة لقياس درجة أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية ودراسة البشيري والصبان (2023) الاستبانة، دراسة العطاونة (2023) أدوات للدراسة: أداة إدارة الذات، أداة اليقظة الذهنية، وأداة الالتزام الوظيفي، حمدي (2022) إعداد مقياس الكفاءة المعرفية وإعداد مقياس اليقظة الذهنية. دراسة راماسي وآخرين،

(Ramaci et al, 2019) استخدام مقاييس المرونة النفسية واليقظة الذهنية ومصادر التوتر، آدمAdam), 2022) استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. دراسة راياتي , 2021) Rayati) المقابلة والبرنامج التجريبي. دراسة الهلول (2011) مقياس دافع الإنجاز والبرنامج التجريبي.

9. من حيث النتائج والمتغيرات: دراسة جدو وخلايفة (2024) عدم وجود فروق متغيرات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي. دراسة تيكل وكلاسين ((Tickell & Klassen, 2024 وجود روابط قوية بين المواضيع النوعية، والعوامل الكمية، والمصادر النظرية للفاعلية الذاتية. أن الفاعلية الذاتية لها تأثير مباشر على الرضا الوظيفي والتحفيز والأداء الوظيفي لدى المعلمين. ودراسة روسيندي واندراديوا (Rossiandy & Indradewa, 2023) ليس للفاعلية الذاتية تأثير مباشر على الأداء الوظيفي من خلال التأثيرات الوسيطة للتحفيز والالتزام التنظيمي. دراسة شاه وباثاريني (Shah & Bhattarai, 2023) وجدت الدراسة أربعة عوامل، وهي الفاعلية في مشاركة الطلبة والفاعلية في الإعداد التعليمي،

والتي تساهم في الفاعلية الذاتية للمعلمين في المدارس العامة النيبالية. تساعد الدراسة على تبسيط الفاعلية الذاتية للمعلمين باعتبارها بناء نفسيا رئيسيا في فرص التطوير المهني، ما يؤثر بشكل مباشر على التعلم والإنجاز الأكاديمي للطلبة، دراسة ساسي (2023) أن مستوى فاعلية الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية مرتفع، وتوجد فروق في فاعلية الذات المهنية لدى مدرسي التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية وباختلاف السن. دراسة بالجيو (Balgiu, 2022) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والازدهار والفاعلية الذاتية للمعلمين فيما يتعلق بمشاركة الطلبة واستراتيجيات التدريس وإدارة الفصل الدراسي. يسلط النموذج الضوء على الفاعلية الذاتية للمعلمين كوسيط بين الرضا الوظيفي والرفاهية. ولذلك فإن الرضا الوظيفي يؤثر على الفاعلية الذاتية للمعلم، والتي تساهم في ازدهار وتطور المعلم.

حموري (2021) أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص والجنس لصالح الإناث وسنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح المعلمين من ذوي الخبرة الكبيرة والمتوسطة. ودراسة البشيري والصبان (2023) عدم وجود فروق في اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة تبعا للنوع، بينما توجد فروق في اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي تبعا لسنوات الخبرة. دراسة العطاونة (2023) عدم وجود فروق في مستوى إدارة الذات والالتزام الوظيفي واليقظة الذهنية يعزى لمتغير المرحلة الدراسية. ووجود فروق في مستوى إدارة الذات والالتزام الوظيفي واليقظة الذهنية يعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح من لديهم 13 سنة فأكثر.

دراسة حمدي (2022) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المعرفية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة الذهنية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس، وتوجد علاقة ارتباطية دالة آحصائيا بين المتغيرين: الكفاءة المعرفية واليقظة

الذهنية. دراسة راماسي وآخرين(Ramaci,et al, 2019) وتظهر النتائج أن اليقظة الذهنية مرتبطة ارتباطا وثيقا ومستمرا بالصحة النفسية والجسدية، وأن المرونة واليقظة الذهنية تجاه الأحداث الصعبة تساعد على الاستجابة للتغيرات والقدرة على العمل بشكل أكثر فاعلية، دراسة آدم Adam, 2022))

فقد كشف المدرسون عن وجهات نظر إيجابية نحو استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية دراسة ريتات , 2021) Rayati) أظهرت أن جميع معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تقريبا استخدموا تقنيات البرمجة اللغوية العصبية بدرجات متفاوتة في لغتهم. دراسة الهلول (2011) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في تطوير وبناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

انطلاقا من طبيعة الدراسة الحالية والمعلومات المراد الحصول عليها، ولتحقيق أهدافها بالشكل الذي يتضمن الدقة والموضوعية، استخدام المنهج التجريبي باستخدام تصميم شبه التجريبي (Quasi-experimental Design) من أجل تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، نظرا لكون هذا التصميم الأنسب لهذه الدراسة، ويساهم في تحقيق أهدافها وكذلك يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها (Study population and sample)

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور والبالغ عددهم (570) وفق إحصائية وزارة المعارف. وفيما يتعلق بعينة الدراسة، فقد اختيرت حسب المراحل الآتية:

1.2.3 العينة الاستطلاعية (Pilot Study)

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية، طبق مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقد بلغت (55) من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

2.2.3 عينة الدراسة الميدانية (Field study sample)

وزعت أداة الدراسة على عينة ميدانية مكونة من (80) من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وذلك بهدف اختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة بطريقة قصدية، والمكونة من (30) من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية.

3.2.3 العينة المستهدفة (المشاركين) (Participants) (Target sample)

تمثل أفراد الدراسة في (30) من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور من الحاصلين على أقل الدرجات على مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية، وقد قسموا بالمزاوجة حسب درجاتهم على مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) لكل مجموعة.

3.3 أدوات الدراسة

من أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيقا لأهدافها، طورت أدوات الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، هما:

أولا- مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الفاعلية الذاتية التدريسية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة تيكل وكلاسين (Tickell, & Klassen, 2024)، ودراسة الشريدة وجودل (2023)، ودراسة المعلا (2023)، ودراسة النهدي (2020)، ودراسة برهم وطلافحة (2019)، ودراسة دودو وقريشي (2017)، ودراسة الراجح (2017)، ودراسة بقيعي (2016)، ودراسة الحجايا (2013)، ودراسة الزغول (2013)، ودراسة المخلافي (2010)، قامت الباحثة بتطوير مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية استنادا إلى تلك الدراسات.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية

1) صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولا: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (13) محكما، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

ثانيا: صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضا صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (55) من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1.3) يوضح ذلك:

جدول (1.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=55)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس			الفاعلية الذاتية في إدارة الصف			الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة			الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	
1	.74**	.56**	11	.81**	.68**	19	.79**	.74**	30	.80**	.83**
2	.62**	.48**	12	.78**	.75**	20	.81**	.76**	31	.73**	.53**
3	.76**	.66**	13	.87**	.76**	21	.76**	.64**	32	.89**	.77**
4	.71**	.56**	14	.81**	.73**	22	.83**	.75**	33	.84**	.78**
5	.66**	.58**	15	.93**	.78**	23	.79**	.78**	34	.77**	.64**
6	.69**	.68**	16	.79**	.78**	24	.80**	.78**	35	.78**	.65**
7	.74**	.66**	17	.82**	.76**	25	.79**	.65**	–	–	–
8	.63**	.53**	18	.82**	.72**	26	.79**	.73**	–	–	–
9	.71**	.55**	–	–	–	27	.62**	.65**	–	–	–
10	.67**	.64**	–	–	–	28	.71**	.71**	–	–	–
–	–	–	–	–	–	29	.55**	.57**	–	–	–
	.85**درجة كلية للبعد			.90** كلية للبعد			.95**درجة كلية للبعد			. 87**درجة كلية للبعد	

ملاحظة: *دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (* **p** < .05) **دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (** **p** < .01)

يلاحظ من الجدول (1.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (48. – 93.)، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا؛ إذ ذكر جارسيا Garcia, 2011)) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30.– أقل أو يساوي 70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية

للتأكد من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية وأبعاده، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (55) من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (35) فقرة، والجدول (2.3): يوضح ذلك:

جدول (2.3): قيم معامل ثبات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	10	87.
الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	8	93.
الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	11	92.
الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	6	88.
الدرجة الكلية	**35**	96.

يتضح من الجدول (2.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تراوحت ما بين (93–87)، كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (96) حيث تعد جميع هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانيا– مقياس اليقظة الذهنية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس اليقظة الذهنية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة درويش (2024)، ودراسة الغنامي (2023)، ودراسة عباس (2022)، ودراسة مقلد (2020)، ودراسة السيد (2018)، قامت الباحثة بتطوير مقياس اليقظة الذهنية استنادا إلى تلك الدراسات.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة الذهنية

1) صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولا: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس اليقظة الذهنية عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (13) محكما، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

ثانيا: صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضا صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (55) من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3.3) يوضح ذلك:

جدول (3.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس اليقظة الذهنية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=55)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	التصرف بوعي			الوصف			المرونة	
1	.81**	.73**	6	.90**	.72**	11	.33*	.64**
2	.76**	.72**	7	.93**	.73**	12	.48**	.83**
3	.79**	.65**	8	.92**	.79**	13	.32*	-.21
4	.80**	.67**	9	.89**	.78**	14	.38**	.76**
5	.74**	.58**	10	.95**	.77**	15	.59**	.02
-	-	-	-	-	-	16	.33*	.54**
-	-	-	-	-	-	17	.57**	-.02
	درجة كلية للبعد .85**			درجة كلية للبعد .83**			درجة كلية للبعد .65**	

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية			
	التفاعل مع التجربة الذاتية			المراقبة الذاتية			-------	
18	.58**	.33*	23	.70**	.73**	-	-	-
19	-.02	-.12	24	.75**	.58**	-	-	-

20	.67**	.64**	25	.91**	.80**	-	-	-	-
21	.80**	.76**	26	.79**	.61**	-	-	-	-
22	.75**	.75**	27	.79**	.65**	-	-	-	-
	درجة كلية للبعد .81**			درجة كلية للبعد .85**				-----	

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (**p** < .05) **دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (** **p** < .01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (13، 15، 17، 19)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائيا، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (95-33)، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا؛ إذ ذكر جارسيا Garcia, 2011)) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30- أقل أو يساوي 70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (13، 15، 17، 19)، وأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق على العينة الميدانية (23) فقرة.

ثبات مقياس اليقظة الذهنية

للتأكد من ثبات مقياس اليقظة الذهنية وأبعاده، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (55) من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (23) فقرة، والجدول (4.3): يوضح ذلك:

جدول (4.3): قيم معامل ثبات مقياس اليقظة الذهنية بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التصرف بوعي	5	.83
الوصف	5	.95
المرونة	4	.81
التفاعل مع التجربة الذاتية	4	.78
المراقبة الذاتية	5	.84
الدرجة الكلية	**23**	.95

يتضح من الجدول (4.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس اليقظة الذهنية تراوحت ما بين (.78– 95.)، كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.95) حيث تعد جميع هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقاييس الدراسة

أولا: مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية: تكون مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (35) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للفاعلية الذاتية التدريسية.

ثانيا: مقياس اليقظة الذهنية

تكون مقياس اليقظة الذهنية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (23) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع فقرات الاتجاه الإيجابي لليقظة الذهنية.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جدا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جدا (1) درجة واحدة.

ثالثا: البرنامج التدريبي القائم على البرمجة اللغوية العصبية

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برامج تدريبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية وتنمية اليقظة الذهنية خصوصا لدى المعلمين، قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

تكون البرنامج التدريبي من (14) جلسة بواقع جلسة أسبوعيا، مدة كل جلسة (90) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسية والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات فاعلة قائمة على البرمجة اللغوية العصبية. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنيته لبيئة الدراسة قبل تطبيقه على المشاركين من أجل التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. ويوضح الجدول (5.3) ملخصا مختصراً لمحتويات الجلسات التدريبية:

جدول (5.3): محتويات البرنامج التدريبي

الجلسة	عنوانها	الهدف العام
الجلسة الأولى	الجلسة التمهيدية (تمهيد وتعارف وملاءمة توقعات)	التعارف، بناء الثقة، الاحترام، الاتفاق على حدود وموعد الجلسات.
الجلسة الثانية	تعميق التعارف وتعريف بالبرنامج	تعميق التعارف وبناء الثقة والالفة لقاء مع العقل الباطني (اللاوعي)، والتعرف إلى افتراضين من افتراضات البرمجة اللغوية العصبية وإحدى تقنياتها وتنمية اليقظة الذهنية.
الجلسة الثالثة	موارد قوتي (جلسة للتمكين وتعزيز الفاعلية الذاتية)	تمكين المشاركين وتعزيز ايمانهم بفاعليتهم الذاتية ومواردهم الداخلية.
الجلسة الرابعة	الطريق الى الآخر	1. أن يتلقى المعلم أدوات لتعميق وفهم الذات وفهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل الأمثل بينه وبين الأشخاص الآخرين.
الجلسة الخامسة	التواصل مع الاخر	تنمية اليقظة الذهنية واختيار الكلمات والاسئلة المناسبة لوصف التجربة والمشاعر المختلفة. وتنمية الفاعلية الذاتية للقدرة على التواصل الواعي مع الآخر.
		تنمية اليقظة الذهنية والانتباه للغة الجسد وأسلوب الحديث لدى الآخر ووعيه للمشاعر والتجربة الشخصية.
الجلسة السادسة	التواصل مع الآخر ومع الذات	أن يفهم المعلم أهمية الإصغاء كإحدى طرق تحقيق التعاون، ويتعلم كيفية بناء الألفة وأسلوب التواصل مع الآخر عن طريق المضاهاة والانضمام والقيادة.
		أن يتواصل المعلم مع القيم الانسانية التي دفعته لاختيار مهنة التعليم وترفع من دافعيته لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة والشعور بالانتماء.
الجلسة السابعة	الانضمام والقيادة والتواصل الواعي مع الآخر	تنمية اليقظة الذهنية واختيار الكلمات والاسئلة المناسبة لوصف التجربة والمشاعر المختلفة. وتنمية الفاعلية الذاتية للقدرة على التواصل الواعي مع الاخر، والانتباه لاتجاهات إثارة الدافعية المختلفة كأحد أساليب فهم الاخر.
الجلسة الثامنة	الفاعلية الذاتية التدريسية	تجربة احدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتعميق وفهم الذات ولاكتساب الية للتعامل مع المعيقات، وذلك لتحسين أسلوب وآليات التواصل، وتعلم اللغة الهادئة.
		ولتنمية اليقظة الذهنية للمشاعر وللتجربة الشخصية.

الجلسة	عنوانها	الهدف العام
الجلسة التاسعة	القيم وتأثيرها	1. التواصل مع القيم الانسانية التي دفعت المعلم. لاختيار مهنة التعليم وترفع من دافعيته لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة والشعور بالانتماء والفاعلية الذاتية للمجموعة.
الجلسة العاشرة	المعتقدات وتأثيرها على السلوكيات	أن يعي المعلم تأثير معتقداته على سلوكياته وعاداته وعلى فاعليته الذاتية العامة والتدريسية. ويميز بين الأفكار والمعتقدات التي تخدمه والتي تعيق تقدمه نحو تحقيق أهدافه.
الجلسة الحادية عشر	المشاعر وتأثيرها	أن يكون المعلم واع لمشاعره وكيف تؤثر على سلوكياته وعلى فاعليته الذاتية. وواع لقدرته على التحكم بها وعدم السماح لمشاعره السلبية بإعاقة تقدمه.
الجلسة الثانية عشر	التعامل مع الاعتراضات داخل المجموعة	أن يدرك المعلم أن الاعتراضات هي جزء ومرحلة من مراحل تطور المجموعة ويتعلم كيفية بناء خطة عمل للتعامل بناء على المرحلة التطورية للمجموعة لتنمية الشعور بالانتماء والفاعلية الذاتية للمجموعة.
الجلسة الثالثة عشر	مفتاح النجاح	أن يتواصل المعلم مع الرؤية المدرسية والأهداف التربوية للمدرسة، ويجد حلقة الوصل بين أهدافه الشخصية والأهداف المدرسية أو الأهداف التربوية العامة.
الجلسة الرابعة عشر والأخيرة	التقييم وإنهاء البرنامج التدريبي	أن يعي المعلم التغييرات التي حدثت معه خلال السيرورة بأكملها، وتلخيص كل السيرورة التي مر بها المعلمون. والتحقق من مدى تحقيق الأهداف التدريبية. التحقق من مدى تحقيق الأهداف التدريبية.

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام تصميم شبه تجريبي والذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قياس قبلي وبعدي، ومتابعة، حيث أجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي – تطبيق البرنامج التدريبي – قياس بعدي – قياس متابعة بعد (4) أسابيع.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي– لا معالجة – قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول (6.3):

جدول (6.3): تصميم الدراسة

المجموعة G	المعالجة			
	القياس القبلي	البرنامج التدريبي	القياس البعدي	القياس التتبعي
G1	O	x	O	O
G2	O	_	O	_

حيث: 1G)) المجموعة التجريبية، (2G) المجموعة الضابطة، O)) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، X)) المعالجة، (–) عدم وجود معالجة.

1.4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولا– المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج التدريبي.

ثانيا– المتغير التابع (الناتج):

1) درجات أفراد الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية.
2) درجات أفراد الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

جرت خطوات تنفيذ الدراسة حسب الآتي:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينتها واختيارها.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع هذه الدراسة.
4. تطبيق مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.
5. تطبيق مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية على عينة ميدانية بهدف اختيار أفراد المجموعة التجريبية والضابطة من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية.
6. تقسيم عينة الدراسة بطريقة المكافأة (المزاوجة) لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لتحقيق هدف الدراسة.
7. التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، كما يلي:

أولا: تكافؤ المجموعات لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في القياس القبلي، تبعا إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (7.3) يوضح ذلك:

جدول (7.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعا إلى متغير المجموعة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	**df**	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	تجريبية	15	2.42	.351	14	-.286	.777
	ضابطة	15	2.46	.412			
الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	تجريبية	15	2.48	.517	14	-.468	.644
	ضابطة	15	2.56	.344			
الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	تجريبية	15	2.26	.533	14	-1.536	.136
	ضابطة	15	2.53	.434			
الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	تجريبية	15	2.92	.672	14	-.149	.882
	ضابطة	15	2.96	.544			
الفاعلية الذاتية التدريسية ككل	تجريبية	15	2.47	.379	**14**	-.917	.367
	ضابطة	15	2.59	.337			

يتبين من الجدول (7.3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05 ≥α) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاته تبعا إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (-.917) وبدلالة إحصائية (.367)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

ثانيا: تكافؤ المجموعات لمقياس اليقظة الذهنية:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية في القياس القبلي، تبعا إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (8.3) يوضح ذلك:

جدول (8.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعا إلى متغير المجموعة على مقياس اليقظة الذهنية في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	df	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
التصرف بوعي	تجريبية	15	2.71	.465	14	−1.016	.318
	ضابطة	15	2.92	.667			
الوصف	تجريبية	15	2.56	.422	14	−1.527	.138
	ضابطة	15	2.89	.732			
المرونة	تجريبية	15	2.62	.550	14	−2.435	.022*
	ضابطة	15	3.02	.320			
التفاعل مع التجربة الذاتية	تجريبية	15	2.10	.667	14	−1.860	.073
	ضابطة	15	2.52	.555			
المراقبة الذاتية	تجريبية	15	2.75	.754	14	−1.116	.274
	ضابطة	15	3.01	.537			
اليقظة الذهنية ككل	تجريبية	15	2.56	.490	14	−1.920	.065
	ضابطة	15	2.88	.417			

يتبين من الجدول (8.3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس اليقظة الذهنية ومجالاته باستثناء مجال: (المرونة) تبعا إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (−1.920) وبدلالة إحصائية (.065)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

8. تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

9. تطبيق مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية على القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

10. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية .(SPSS,28)

6.3المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه كذلك مع الدرجة الكلية للمقياس.
3. معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
4. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة .(Independent Samples t-test)

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضيتها التي تم طرحها، وقد نظمت وفقا لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء فرضيتها، ويتمثل ذلك في عرض نص الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة، وهكذا يتم عرض النتائج المرتبطة بكل فرضية على حدة.

1.4 اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)

استخدم اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) للكشف عن طبيعة توزيع البيانات في العينة. وعلى الرغم من أن العينات التي حجمها أكبر من أو يساوي (30) تعتبر كافية لتقريب متوسطها (x) إلى توزيع متوسط المجتمع (μ) وفقا للنظرية النهائية المركزية (Central Limit Theorem)، مما يقلل من أهمية افتراض التوزيع الطبيعي في مثل هذه العينات، حيث يصبح الخطأ المعياري أقل ويقترب توزيع متوسطات العينات من التوزيع الطبيعي (Goss-Sampson, 2019; Heiman, 2018؛ Weinberg & Abramowitz , 2002).

ومع ذلك، للكشف عن طبيعة البيانات، استخدمت الدراسة اختبار شبيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتحقق من التوزيع الطبيعي، فقد أكد ياب وسيم (Yap & Sim 2011,) أنه يفضل استخدام اختبار شبيرو ويلك (Shapiro-Wilk)، في حال حجم عينات (أقل أو يساوي 50). بالإضافة إلى اختباري الالتواء والتفلطح، كما هو موضح في جدول (1.4) الآتي:

جدول (1.4) : نتائج اختبار شبيرو ويلك (Shapiro–Wilk)، والالتواء والتفلطح

المتغير	المجموعة	العدد	Shapiro –Wilk	قيمة الدلالة	الالتواء	التفلطح
الفاعلية الذاتية التدريسية بعدي	تجريبية	15	.919	.186	−1.209	2.320
الفاعلية الذاتية التدريسية بعدي	ضابطة	15	.980	.966	.176	−.586
اليقظة الذهنية بعدي	تجريبية	15	.958	.662	−.644	.145
اليقظة الذهنية بعدي	ضابطة	15	.933	.307	.958	1.067

يوضح جدول (1.4) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية. إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية، مما يعني أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي. أما قيم الالتواء والتفلطح فقد جاءت قيم الالتواء ما بين (± 2) والتفلطح ما بين (± 7)، تعد مقبولة وفقا لمعيار (Finney & DiStefano, 2006). هذه النتائج تدل على صلاحية البيانات لاستخدام الاختبارات العلمية.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α ≤** 05.) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

لفحص الفرضية الأولى، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في القياس البعدي ونتائج الجدول (2.4) تبين ذلك:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	4.43	.207
ضابطة	15	2.64	.348

يتضح من الجدول (2.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في القياس (البعدي) حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.43) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.64) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، والتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (3.4):

جدول (3.4): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة **F** المحسوب	قيمة الدلالة	η^2
القبلي (مصاحب)	1.443	1	1.443	45.684	.000	.629
المجموعة	25.367	1	25.367	**803.043**	**.000***	**.967**
الخطأ	.853	27	.032			

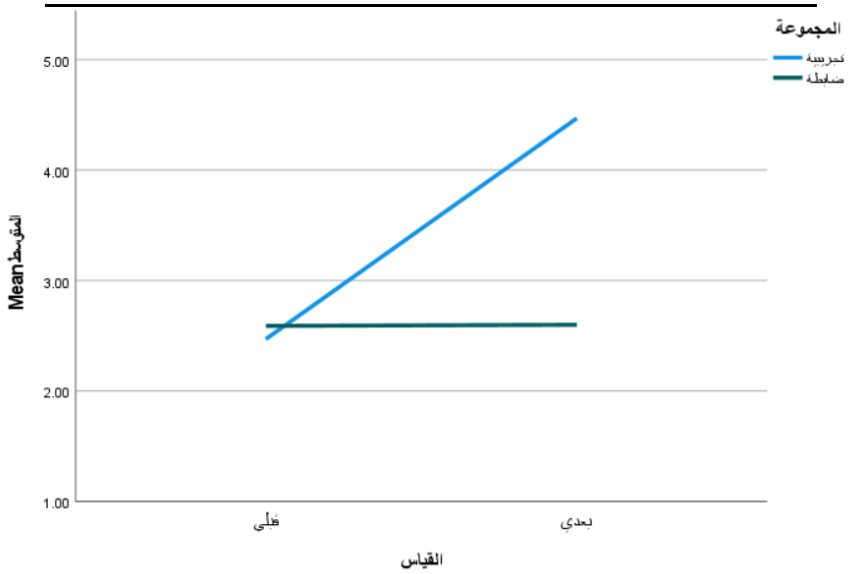
*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **(*p < .05)**

يتضح من الجدول (3.4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05. ≥α) تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (803.043)، بدلالة إحصائية (<.001)، وحجم أثر للبرنامج التدريبي بلغت قيمته (.967).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (4.4)، كما يوضح شكل (1) الرسم البياني الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية وذلك بعد عزل أثر القياس القبلي:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.47	.046
ضابطة	2.60	.046



شكل (1.4): الرسم البياني للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية وذلك بعد عزل أثر القياس القبلي

يلاحظ من الجدول (4.4) ومن الشكل (1.4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي المطبق في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور كان الأكبر إذ بلغ (4.47)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.60) وهذا يشير وفقا لأهداف الدراسة إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أن البرنامج التدريبي المطبق كان له فاعلية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. علما أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي قد بلغت قيمته (.967).

كما وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة (تجريبية و ضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (5.4):

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	تجريبية		4.49	.252
	ضابطة		2.53	.443
الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	تجريبية		4.39	.344
	ضابطة		2.58	.356
الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	تجريبية		4.30	.297
	ضابطة		2.62	.436
الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	تجريبية		4.62	.324
	ضابطة		2.93	.487

يلاحظ من الجدول (5.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية عن طريق اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية، إذ جاءت قيمة كاي تربيع (كا^2) التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (χ^2=174.754) وبدلالة إحصائية ($P <.001$)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار (*Box's M*) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (F = .831) وبدلالة إحصائية (P =.598)، وهي أكبر من (.01) مما يؤكد تحقق هذا الافتراض وفقا لما أشار إليه هاهز فون (Hahs-Vaughn, 2016)، والجدول (6.4) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (6.4): تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر الت؟باين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	قيمة الدلالة	η^2
الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس (مصاحب)	الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	.911	1	.911	17.711	.000	.425
الفاعلية الذاتية في إدارة الصف(مصاحب)	الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	.974	1	.974	17.929	.000	.428
الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة(مصاحب)	الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	1.065	1	1.065	22.765	.000	.487
الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة (مصاحب)	الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	2.011	1	2.011	22.261	.000	.481

	الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	**26.569**	**1**	**26.569**	516.600	.000*	.956
المجموعة **Hotelling's Trace** **(F =146.774)** **P = .000** **η^2 = .965**	الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	21.512	1	21.512	**396.110**	**.000***	**.943**
	الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	22.028	1	22.028	**470.858**	**.000***	**.952**
	الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	16.999	1	16.999	**188.191**	**.000***	**.887**
الخطأ	الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	1.234	24	.051			
	الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	1.303	24	.054			
	الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	1.123	24	.047			
	الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	2.168	24	.090			

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (**p < .05**)

يتضح من الجدول (6.4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05. ≥α) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية بين معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (7.4):

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي – المعدل	الخطأ المعياري
الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	تجريبية	4.53	.061
	ضابطة	2.50	.061
الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	تجريبية	4.40	.063
	ضابطة	2.58	.063
الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	تجريبية	4.38	.058
	ضابطة	2.54	.058
الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	تجريبية	4.59	.081
	ضابطة	2.97	.081

يتضح من الجدول (7.4) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين – المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، قد كانت وفقا لأهداف الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

لفحص الفرضية الثانية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، والجدول (8.4) يبين ذلك:

جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	قبلي	15	2.42	.351	14	-27.785	.000*
	بعدي	15	4.49	.252			
الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	قبلي	15	2.48	.517	14	-20.118	.000*
	بعدي	15	4.39	.344			
الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	قبلي	15	2.26	.533	14	-22.005	.000*
	بعدي	15	4.30	.297			
الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	قبلي	15	2.92	.672	14	-10.494	.000*
	بعدي	15	4.62	.324			
الفاعلية الذاتية التدريسية ككل	قبلي	15	2.47	.379	**14**	**-25.518**	**.000***
	بعدي	15	4.43	.207			

القيمة الحرجة لاختبار (ت) = 2.145± عند درجات حرية = 14، *دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **(p* < .05)**

يتضح من الجدول (8.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاته كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq .05$)، وبالتالي وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاتها لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.47) وعلى القياس

البعدي (4.43)، وبالتالي وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α** <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

لفحص الفرضية الثالثة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي وقياس المتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، والجدول (9.4) يبين ذلك:

جدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس	بعدي	15	4.49	.252	14	4.180	.001*
	متابعة	15	4.30	.267			
الفاعلية الذاتية في إدارة الصف	بعدي	15	4.39	.344	14	-.109	.915
	متابعة	15	4.40	.325			
الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات وقدرات الطلبة	بعدي	15	4.30	.297	14	.526	.607
	متابعة	15	4.26	.322			
الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة	بعدي	15	4.62	.324	14	1.144	.272
	متابعة	15	4.51	.336			
الفاعلية الذاتية التدريسية ككل	بعدي	15	4.43	.207	14	**1.674**	**.116**
	متابعة	15	4.35	.238			

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = 2.145± عند درجات حرية = 14، *دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **(p* < .05)**

يتضح من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاته باستثناء مجال: (الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس) كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاتها باستثناء مجال: (الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس) لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والمتابعة، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.43) وعلى قياس المتابعة (4.35)، وهذه النتيجة تشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة المتابعة.

5.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي.

لفحص الفرضية الرابعة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية في القياس البعدي ونتائج الجدول (10.4) تبين ذلك:

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اليقظة الذهنية في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	4.36	.269
ضابطة	15	2.92	.470

يتضح من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس اليقظة الذهنية في القياس (البعدي) حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.36) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.92) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (11.4):

جدول (11.4): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	قيمة الدلالة	η^2
القبلي (مصاحب)	2.635	1	2.635	48.372	.000	.642
المجموعة	18.104	1	18.104	**332.312**	**.000***	**.925**
الخطأ	1.471	27	.054			

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (**p < .05**)

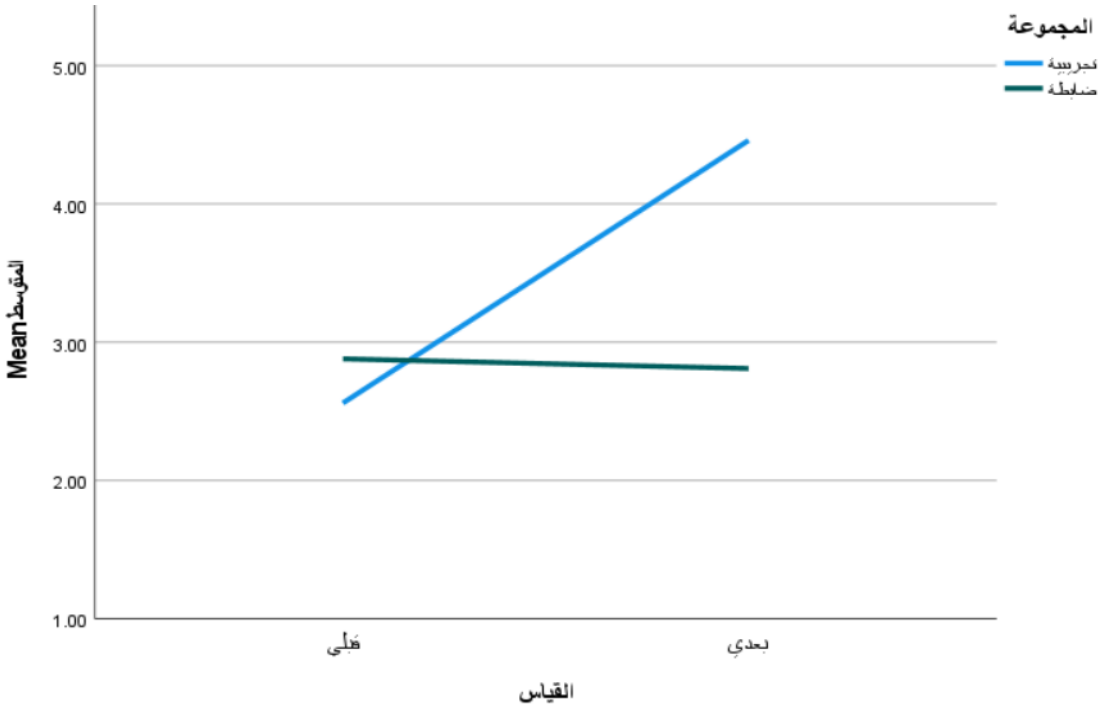
يتضح من الجدول (11.4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05. ≥α) تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (332.312)، بدلالة إحصائية (<.001)، وحجم أثر للبرنامج التدريبي بلغت قيمته (.925).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (12.4)، كما يوضح شكل (2)

الرسم البياني للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية وذلك بعد عزل أثر القياس القبلي:

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس اليقظة الذهني؟ة لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي–المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.46	.062
ضابطة	2.81	.062



شكل (2.4): الرسم البياني للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية وذلك بعد عزل أثر القياس القبلي

يلاحظ من الجدول (12.4) ومن الشكل(2) أن المتوسط الحسابي – المعدل للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي المطبق في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور كان الأكبر إذ بلغ (4.46)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.81)، وهذا يشير

وفقا لأهداف الدراسة إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، بمعنى أن البرنامج التدريبي المطبق كان له فاعلية في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. علما أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي قد بلغت قيمته (.925). كما وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (13.4):

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التصرف بوعي	تجريبية	15	4.51	.320
	ضابطة	15	2.93	.704
الوصف	تجريبية	15	4.15	.403
	ضابطة	15	2.87	.683
المرونة	تجريبية	15	4.38	.326
	ضابطة	15	3.02	.320
التفاعل مع التجربة الذاتية	تجريبية	15	4.18	.334
	ضابطة	15	2.58	.548
المراقبة الذاتية	تجريبية	15	4.53	.344
	ضابطة	15	3.15	.657

يلاحظ من الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد اليقظة الذهنية، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على

مجالات مقياس اليقظة الذهنية، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس اليقظة الذهنية عن طريق اختبار بارتليت ((Bartlett الكروية، إذ جاءت قيمة كاي تربيع (كا^2) التقريبية لاختبار ((Bartlett الكروية (170.463=χ^2) وبدلالة إحصائية ($P < .001$)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار (*Box's M*) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (F = 1.779) وبدلالة إحصائية (P = .032)، وهي أكبر من (.01) مما يؤكد تحقق هذا الافتراض وفقا لما أشار إليه هاهز فون (Hahs-Vaughn, 2016)، والجدول (14.4) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (14.4): تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	قيمة الدلالة	η^2
التصرف بوعي (مصاحب)	التصرف بوعي	2.916	1	2.916	58.811	.000	.719
الوصف (مصاحب)	الوصف	2.057	1	2.057	14.253	.001	.383
المرونة (مصاحب)	المرونة	.664	1	.664	8.382	.008	.267
التفاعل مع التجربة الذاتية (مصاحب)	التفاعل مع التجربة الذاتية	1.820	1	1.820	42.447	.000	.649
المراقبة الذاتية (مصاحب)	المراقبة الذاتية	.242	1	.242	1.701	.205	.069
المجموعة	التصرف بوعي	17.109	1	17.109	**345.114**	**.000***	**.938**
Hotelling's Trace	الوصف	13.740	1	13.740	**95.218**	**.000***	**.805**
(129.118= (*F*	المرونة	13.578	1	13.578	**171.290**	**.000***	**.882**
***P* = .000**	التفاعل مع التجربة الذاتية	17.490	1	17.490	**407.809**	**.000***	**.947**
η^2 = .971	المراقبة الذاتية	12.294	1	12.294	**86.258**	**.000***	**.789**
الخطأ	التصرف بوعي	1.140	23	.050			
	الوصف	3.319	23	.144			

المرونة	1.823	23	.079
التفاعل مع التجربة الذاتية	.986	23	.043
المراقبة الذاتية	3.278	23	.143

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **(p < .05*)**

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≥ .05) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس اليقظة الذهنية بين معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (15.4):

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور وفقا للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي–المعدل	الخطأ المعياري
التصرف بوعي	تجريبية	4.59	.062
	ضابطة	2.85	.062
الوصف	تجريبية	4.28	.106
	ضابطة	2.73	.106
المرونة	تجريبية	4.47	.078
	ضابطة	2.93	.078
التفاعل مع التجربة الذاتية	تجريبية	4.26	.058
	ضابطة	2.51	.058
المراقبة الذاتية	تجريبية	4.58	.105
	ضابطة	3.11	.105

يتضح من الجدول (15.4) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين – المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

6.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي.

لفحص الفرضية الخامسة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، والجدول (16.4) يبين ذلك:

جدول (16.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
التصرف بوعي	قبلي	15	2.71	.465	14	-21.737	.000*
	بعدي	15	4.51	.320			
الوصف	قبلي	15	2.56	.422	14	-10.818	.000*
	بعدي	15	4.15	.403			
المرونة	قبلي	15	2.62	.550	14	-14.075	.000*

	بعدي	15	4.38	.326		
التفاعل مع التجربة الذاتية	قبلي	15	2.10	.667	14	−15.949	.000*
	بعدي	15	4.18	.334		
المراقبة الذاتية	قبلي	15	2.75	.754	14	−11.972	.000*
	بعدي	15	4.53	.344		
اليقظة الذهنية ككل	قبلي	15	2.56	.490	14	**−19.251**	**.000***
	بعدي	15	4.36	.269		

القيمة الحرجة لاختبار (ت) = 2.145± عند درجات حرية = 14، *دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **(.05 > p*)**

يتضح من الجدول (16.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس اليقظة الذهنية ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (.05 ≥α)، وبالتالي وجود فروق في اليقظة الذهنية ومجالاتها لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.56) وعلى القياس البعدي (4.36)، وبالتالي وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

7.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي.

لفحص الفرضية السادسة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي وقياس المتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، والجدول (17.4) يبين ذلك:

جدول (17.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس اليقظة الذهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
التصرف بوعي	بعدي	15	4.51	.320	14	.745	.469
	متابعة	15	4.45	.396			
الوصف	بعدي	15	4.15	.403	14	−1.889	.080
	متابعة	15	4.36	.356			
المرونة	بعدي	15	4.38	.326	14	.180	.860
	متابعة	15	4.37	.410			
التفاعل مع التجربة الذاتية	بعدي	15	4.18	.334	14	1.417	.178
	متابعة	15	4.05	.380			
المراقبة الذاتية	بعدي	15	4.53	.344	14	1.457	.167
	متابعة	15	4.41	.487			
اليقظة الذهنية ككل	بعدي	15	4.36	.269	14	**.331**	**.746**
	متابعة	15	4.34	.342			

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = 2.145± عند درجات حرية = 14، *دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **(p < .05)***

يتضح من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس اليقظة الذهنية ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في اليقظة الذهنية ومجالاتها لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والمتابعة، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.36) وعلى قياس المتابعة (4.34)، وهذه النتيجة تشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. ويتناول هذا الفصل عرضا لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقا لمنهجية محددة في العرض كالآتي:

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

قامت الباحثة في هذا الجزء بمناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq .05$)** بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

تشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في القياس (البعدي)، حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.43) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.64) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وأن المتوسط الحسابي – المعدل للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي المطبق في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور إذ بلغ (4.47) كان الأكبر من المجموعة الضابطة (2.60)، كما أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، قد كانت وفقا لأهداف الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي مقارنة بأفراد

المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي، ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسة جدي وخلايفة (2024)، ودراسة (Tickell & Klassen, 2024)، ودراسة ساسي (2023)، ودراسة حموري (2021) حيث تشير النتائج أن الفاعلية الذاتية كانت مرتفعة، كما أشارت دراسة (Rayati ,2021)، ودراسة (Nick Workman,2023) مستخدمة المنهج التجريبي حيث تظهر النتائج وتؤكد أن البرمجة اللغوية العصبية أداة قوية لتعزيز مهارات التدريس بين المعلمين، ودراسة (Shah & Bhattarai, 2023) حيث أظهرت النتائج أهمية الفاعلية الذاتية في بناء دور رئيس للتطوير المهني، وتؤثر بشكل مباشر على التعلم والإنجاز الأكاديمي ودراسة ((Balgiu,2022 التي تشير إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية وازدهار المعلم، ودراسة لعور وبومنقار (2018) التي تظهر النتائج على تأثير الفاعلية الذاتية على الفاعلية التدريسية بشكل إيجابي ودراسة (Nasim,et.al, 2018)، ودراسة (Vaezmousavi,2018)، ودراسة(Xiuyun, Siros, & Nikoo, 2023)؛ حيث تظهر النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الفاعلية الذاتية والبرمجة اللغوية العصبية على التحصيل الأكاديمي وعلى أداء المعلمين، ومن جهة أخرى، فقد تباينت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات وهي دراسة (Rossiandy & Indradewa, 2023)، حيث تشير النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية كانت متفاوتة وليس لها تأثير على الأداء الوظيفي.

وتعزو الباحثة إلى أنه تم تصميم البرنامج التدريبي بعناية لتعزيز الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين، حيث ركز على تطوير المهارات والمعارف اللازمة لمواجهة التحديات بثقة. وتضمنت الأنشطة التدريبية شرحا لعدد من فرضيات البرمجة اللغوية العصبية التي تهدف إلى تعزيز الثقة بالنفس. مثل:"الطاقة تتدفق باتجاه تركيزنا"، و"كل شخص يمتلك الموارد اللازمة لتحقيق أهدافه وتغيير

الماضي"، بالإضافة إلى الفرضية التي تؤكد أن: "ما نعتقده عن أنفسنا هو أقل مما نحن قادرون عليه".

كما شمل البرنامج تدريبات عملية على تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لإعادة بناء الثقة الذاتية، مثل تقنية التكرار والتأكيدات اللفظية ودائرة التميز، والتي تسهم في إبراز مهارات وقدرات المعلمين وتأكيد وجودها بداخلهم، مما يعزز التفكير الإيجابي ويحسن التواصل مع الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، تناول البرنامج تدريبا على مهارات التواصل الفعال، بما في ذلك بناء الألفة، والاستماع النشط، والانتباه إلى لغة الجسد وتعابير الوجه. كما تضمن تقنيات لمضاهاة تجارب الآخرين وأنماطهم التعبيرية بهدف تعزيز الانسجام معهم وقيادتهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة. ومن خلال الأنشطة المختلفة، أتيحت للمشاركين فرصة للتفاعل الواعي مع مشاعرهم وأفكارهم الذاتية في مواقف وتجارب متنوعة. وركز البرنامج على البدء بتطوير الجوانب الشخصية للمعلمين ثم الانتقال تدريجيا إلى تعزيز مهاراتهم المهنية والعملية، مع التركيز على تحديات المدرسة والبيئة التعليمية بشكل عام. ووفقا للحجاج (2005)، تعد خبرات التمكن من أهم المصادر التي ترفع من فاعلية الشخص الذاتية. وقد مكن البرنامج المعلمين من استرجاع خبراتهم الناجحة السابقة باستخدام تقنيات مثل "نقل الخبرات" و"دائرة التميز"، مما ساعدهم على بناء اعتقاد قوي بقدراتهم وإمكاناتهم لنقل هذه الخبرات لتحقيق نجاحات إضافية في الحاضر والمستقبل. كما استخدم البرنامج الإقناع الاجتماعي والنمذجة كأدوات فاعلة، حيث تمكن المشاركون من مشاهدة نماذج ناجحة تتعامل مع مواقف صعبة، وتلقوا كلمات دعم وتشجيع من الآخرين، مما عزز رغبتهم في تحقيق المزيد من الإنجازات ورفع مستوى فاعليتهم الذاتية.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α <.05)** بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

تشير النتائج إلى وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاتها لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.47) وعلى القياس البعدي (4.43) لصالح القياس البعدي، وتشير إلى وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسة جدي وخلايفة (2024)، ودراسة (Tickell & Klassen, 2024)، ودراسة ساسي (2023)، ودراسة حموري (2021) حيث تشير النتائج أن الفاعلية الذاتية كانت مرتفعة، كما أشارت دراسة (Rayati ,2021)، ودراسة (Nick Workman,2023) مستخدمة المنهج التجريبي حيث تظهر النتائج وتؤكد أن البرمجة اللغوية العصبية أداة قوية لتعزيز مهارات التدريس بين المعلمين، ودراسة (Shah & Bhattarai, 2023) أظهرت النتائج أهمية الفاعلية الذاتية في بناء دور رئيسي للتطوير المهني، وتؤثر بشكل مباشر على التعلم والإنجاز الأكاديمي ودراسة ((Balgiu,2022 التي تشير إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية وازدهار المعلم، ودراسة لعور وبومنقار (2018) التي تظهر النتائج على تأثير الفاعلية الذاتية على الفاعلية التدريسية بشكل إيجابي ودراسة,(Nasim (et.al, 2018، ودراسة (Vaezmousavi,2018)، ودراسة Xiuyun, Siros , & Nikoo, 2023))؛ حيث تظهر النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والبرمجة اللغوية العصبية على التحصيل الأكاديمي

وعلى أداء المعلمين، ومن جهة أخرى، فقد تباينت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات وهي دراسة (Rossiandy & Indradewa, 2023)، حيث تشير النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية كانت متفاوتة وليس لها تأثير على الأداء الوظيفي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج وتفوق القياس البعدي على القياس القبلي في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، ويعكس الأثر المباشر للتدريب، حيث أتيحت للمعلمين الفرصة لاكتساب مهارات جديدة وتجربة استراتيجيات حديثة تؤدي إلى تحسين أدائهم وزيادة كفاءتهم، كما أنه خلال فترة البرنامج التدريبي، أتاحت التقنيات المستخدمة في تطبيق البرنامج لكل معلم أن يتبصر بداخله بشكل واع ويتواصل مع اللاواعي بداخله ليفحص ما الأمور والمعتقدات والقيم والمشاعر التي تعيق من تقدمه في الحياة، ومن ثم التعامل مع الطاقم التربوي، وكان لدى المعلمين القدرة على التركيز على مهاراتهم الداخلية والاتصال والتواصل، فكانوا يمروا بتجاربهم في أثناء التطبيق، وتنعكس على تعزيز ثقتهم بقدراتهم وإثبات كفاءاتهم، ما ينعكس بشكل إيجابي على نتائج القياس البعدي، ويأتي القياس البعدي بعد فترة كافية مما يتيح للمعلمين تذويب التقنيات والأفكار والخبرات والفرضيات لتحسين أدائهم التدريسي بناء على ما تعلموه، حيث يمثل تحول المعلمين من حالة ما قبل التدريب إلى حالة أفضل نتيجة للمعرفة، والمهارات المكتسبة، ما يجعله مؤشرا أكثر دقة لقياس الفاعلية الذاتية.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α <.05)** بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية ومجالاتها باستثناء مجال:(الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس) أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (05. ≥α) لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والمتابعة، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.43) وعلى قياس المتابعة (4.35)، وهذه النتيجة تشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسة (2018 ,Cheung)؛ حيث أظهرت نتائج الفاعلية الذاتية للمجموعة التجريبية كانت عالية كما ظهرت بالدراسة التي استخدمت المنهج التجريبي كدراسة ,2021) Rayati)، ودراسة (2023,Nick Workman) مستخدمة المنهج التجريبي، حيث تظهر النتائج وتؤكد أن البرمجة اللغوية العصبية أداة قوية لتعزيز مهارات التدريس بين المعلمين، وكما أظهرت دراسة لعور وبومنقار (2018) أن استخدام استراتيجيات التعلم، مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية التعلمية، (الإدارة الصفية) إلى أن الفاعلية الذاتية تؤثر على فاعلية التدريس لدى معلمين .

تعزو الباحثة نتائج البرنامج التدريبي إلى فعاليته الملحوظة في إحداث تحسن مستدام في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين المشاركين. فقد أظهرت نتائج القياسات غياب فروق جوهرية بين القياسين البعدي والتتبعي، باستثناء بعد "الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس"، مما يشير إلى قدرة البرنامج على تحقيق أهداف طويلة الأمد واستدامة أثره في معظم مجالات الفاعلية الذاتية.

وترجع الباحثة هذا النجاح إلى عدد من العوامل المتكاملة في تصميم وتنفيذ البرنامج، من أبرزها: التركيز على التطبيق العملي المتكامل، ولم يقتصر البرنامج على تقديم المعرفة النظرية، بل تمحور

حول تدريبات عملية مكنت المعلمين من تطبيق المهارات المكتسبة في بيئتهم التعليمية والشخصية. وقد ساعد هذا النهج في تحويل المهارات إلى ممارسات راسخة في الحياة اليومية.

تعزيز الثقة الذاتية: تضمن البرنامج تدريبات موجهة هدفت إلى رفع مستوى الثقة بقدراتهم التدريسية، ما انعكس إيجابيا على أدائهم داخل الصفوف وخارجها، وأسهم في تبني ممارسات جديدة بشكل مستدام. وتوظيف تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، استخدمت تقنيات متنوعة مثل "دائرة التميز" و"المواقف الثلاثة" و"الخيال الموجه"، مما ساعد المشاركين على التفاعل مع ذواتهم اللاواعية، والتعامل مع تجاربهم الشخصية بطريقة فعالة، واستبدال الأفكار السلبية بأنماط فكرية وسلوكية إيجابية تدعم الأداء المهني.

المهام البيتية الهادفة: شجع البرنامج المعلمين على تأمل تجاربهم اليومية وتحليل التحديات المهنية التي يواجهونها، من خلال مهام عملية، كتحليل الأنماط التعبيرية ومركبات التجربة لدى الأشخاص الذين يصعب التواصل معهم، وملاحظة القيم والمشاعر والسلوكيات ضمن السياق التعليمي مما عزز من التعلم التطبيقي.

المتابعة المستمرة وربط المحتوى بالواقع: تم ربط محتوى اللقاءات بالتجارب اليومية للمعلمين، مما أتاح لهم التعامل مع التحديات الواقعية باستخدام أدوات وتقنيات مدروسة، الأمر الذي أسهم في تعميق واستمرارية الأثر التدريبي، والدعم الإضافي.

بعد انتهاء البرنامج تلقى المشاركون دعما مستمرا من زملائهم وإداراتهم، سواء عبر المتابعة المهنية أو تبادل الخبرات، مما ساعدهم على الاستمرار في تحسين مهارات التواصل والتفاعل التربوي.

الأثر العاطفي والمهني: أتاح البرنامج بيئة تعاونية داعمة شارك فيها المعلمون قيمهم وتجاربهم، مما عزز الروابط فيما بينهم وأكد على أهمية النمو المهني المستمر. وتم تصميم اللقاءات بطريقة

تدمج بين الوعي واللاوعي، بدءا من استخدام الاستعارات المثيرة للانتباه، وصولا إلى تقنيات الخيال الموجه، مما حفز التفكير العميق والاستيعاب الفعال. وقد عبر العديد من المشاركين عن أثر البرنامج في حياتهم المهنية والشخصية، حيث ذكرت إحدى المعلمات: "كان هذا البرنامج نقطة تحول في حياتي، لم يكن مجرد تدريب، بل تجربة متكاملة غيرت طريقة تفكيري ومعاملاتي اليومية".وكما تؤكد الباحثة على الدور الكبير للحالة الانفعالية في تعزيز الفاعلية الذاتية، استنادا إلى نظرية باندورا(1986)، حيث ساهم البرنامج في تخفيف التوتر النفسي وتعزيز المشاعر الإيجابية لدى المعلمين، مما رفع من مستوى دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم. كما مكنتهم تقنيات مثل "المواقف الثلاثة" من تحليل الأسباب الذاتية لصعوبات التواصل، وتحمل المسؤولية الشخصية عن التفاعل مع الآخرين، الأمر الذي أدى إلى تحول إيجابي ملموس في التفكير والسلوك، وانعكس على حياتهم المهنية والعائلية من خلال تحسين العلاقات وبناء بيئة صفية إيجابية.

وفيما يتعلق بالنتائج التتبعية، فقد لاحظت الباحثة استمرار الأثر التدريبي في تعزيز الفاعلية الذاتية بجميع المجالات، باستثناء مجال "الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس"، الذي شهد انخفاضا طفيفا. وتعزى هذه النتيجة إلى تركيز المشاركين خلال الجلسات على الجوانب الأخرى التي تناولها البرنامج، والتي تختلف عما تقدمه البرامج التدريبية التقليدية، وهو ما أثار اهتمامهم وفضلوا التركيز عليه خلال مناقشاتهم. من أجل ضمان الحفاظ على أثر البرنامج في جميع مجالات الفاعلية الذاتية، توصي الباحثة بإضافة بطاقات وأسئلة موجهة ترتبط تحديدا بـ "الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس"، وتوظيفها خلال الجلسات التدريبية لتشجيع المشاركين على مناقشتها وتعميق فهمهم وتطبيقهم لها.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α ≤ .05)** بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس اليقظة الذهنية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

تشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس اليقظة الذهنية في القياس (البعدي) حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.36) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.92)، وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي – المعدل للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي المطبق في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور كان الأكبر من المجموعة الضابطة، إذ بلغ (4.46)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.81)، كما أظهرت النتائج أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين – المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسة (Aydogmus,2022)، ودراسة أحمد (2020)، ودراسة حمدي (2022)، ودراسة السيد (2021) حيث أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة لدى اليقظة الذهنية وعلاقتها بعدد من المتغيرات، ودراسة (Ramaci,et al., 2019)، ودراسة(Carol Foltz,2017) التي أظهرت أن مستوى اليقظة الذهنية أعلى من الملاحظة الواعية بعد إجراء التجارب بين المجموعات الضابطة والتجريبية، ودراسة سليمان (2017)، والتي تشير النتائج إلى البرمجة اللغوية العصبية ذات فعالية

ضمن البرنامج التدريبي لتنمية خصائص العقلية والوجدانية للمعلمين، ودراسة (2019,Keezhatta) التي تشير نتائجها إلى أن البرمجة اللغوية العصبية تساهم في تعزيز التواصل بين المعلم والطلبة في تعزيز بيئة تعليمية تفاعلية، ومن جهة أخرى قد تباينت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات وهي: دراسة أندريا وآخرون Andrea (et,al,2019)، حيث أظهرت النتائج إلى انخفاض اليقظة الذهنية والفاعلية الذاتية.

تعزو الباحثة النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تعزيز اليقظة الذهنية لدى المعلمين، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة الموجهة بدقة نحو تنمية هذه المهارة. مثل: التأمل، وتقنيات التنفس الواعي، وإدارة الانتباه، والخيال الموجه. وقد تم توظيف هذه الأنشطة بشكل متسق في ختام معظم الجلسات التدريبية، بهدف ترسيخ حالة الحضور الذهني لدى المشاركين. كما اشتمل البرنامج على تقنيات متقدمة من البرمجة اللغوية العصبية، مثل: المواقف الثلاثة، الكراسي الثلاثة، تغيير التاريخ، إعادة تأطير القيمة، التوكيدات اللفظية، تغيير المشاعر، وهي تقنيات تسهم في إحداث وعي عميق بالذات، وتساعد على مراقبة الأفكار والمشاعر دون إصدار أحكام، وهو جوهر مفهوم اليقظة الذهنية. هذه الممارسات مكنت المعلمين من اكتساب مهارات جديدة في إدارة الانتباه، وتحليل أنماط التفكير والسلوك، مما أدى إلى تحسين استجابتهم للضغوط اليومية المرتبطة بالتدريس، وساعدهم على التعامل مع المواقف الصعبة بهدوء ووعي ومرونة. وقد ركز التدريب على دمج اليقظة الذهنية في الحياة اليومية والممارسة التعليمية، حيث أظهرت النتائج أن المشاركين أصبحوا أكثر وعيا بحضورهم داخل الصف، وأكثر قدرة على التركيز الكامل على اللحظة الر؟اهنة، مما انعكس بشكل إيجابي على أدائهم التدريسي، وكفاءتهم في إدارة الصف.

كما ساهمت ممارسات اليقظة في تعزيز قدرتهم على التواصل الواعي والمتعاطف مع الطلبة والزملاء، الأمر الذي أدى إلى تحسين البيئة التعليمية بشكل عام. وتميز البرنامج بأنه لم يقتصر على الطرح

النظري، بل حرص على تحويل المفاهيم إلى تجارب شعورية متكاملة، من خلال الخيال الموجه، الذي استخدم بانتظام في الجلسات ليس فقط لترسيخ المحتوى، بل أيضا لجعل الأفكار والمواقف والتقنيات جزءا من البنية النفسية للمشاركين، وليس مجرد معارف نظرية. وقد اهتم البرنامج أيضا بتطوير المجالات الأساسية لليقظة الذهنية، كما وردت في مقياس الدراسة، وتشمل: التصرف بوعي، المرونة الفكرية، القدرة على مراقبة الذات، السيطرة على السلوك التلقائي، القدرة على توجيه التجربة الذاتية. فقد أتاحت التدريبات للمشاركين الانغماس في عالمهم الداخلي، ومراقبة منظومات الأفكار والمعتقدات والقيم والمشاعر التي توجه سلوكهم. كما حفزتهم على التشكيك في فعالية هذه المنظومات، واستبدالها بمعتقدات وسلوكيات جديدة، أكثر اتساقا مع أهدافهم المهنية والشخصية. قد ساعد هذا النهج على تعزيز قدرة المعلمين على اتخاذ قرارات مدروسة والتصرف بوعي في المواقف المختلفة، بدلا من الاعتماد على ردود الفعل التلقائية، مما ساهم في تحسين أدائهم المهني وتعزيز رفاهيتهم النفسية.

ومن الجدير بالذكر أن المجموعة الضابطة، التي لم تتلق هذا النوع من التدريب، لم تظهر تحسنا مماثلا، مما يؤكد أن التحسن في اليقظة الذهنية لدى المجموعة التجريبية يعزى إلى فاعلية البرنامج، لا سيما في تقديم تجربة تدريبية متكاملة تحدث تحولا حقيقيا في وعي المعلمين وسلوكهم.

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α <.05)** بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي. تشير النتائج أن وجود فروق في اليقظة الذهنية ومجالاتها لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة

الكلية في القياس القبلي (2.56) وعلى القياس البعدي (4.36)، ما يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسة (2017,Carol Foltz) التي أظهرت نتائجها أن معلمي CEB حققوا إنتاجية أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة فكانت المجموعة التجريبية أعلى للملاحظة والواعي، ودراسة (Aydogmus,2022)، ودراسة أحمد (2020)، ودراسة حمدي (2022)، ودراسة سيد (2021) تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة الذهنية ومتغيرات الدراسات، ودراسة (Ramaci,et al., 2019)، ودراسة (Carol Foltz,2017) التي أظهرت النتائج إلى أن مستوى اليقظة الذهنية أعلى من الملاحظة الواعية. ودراسة الهلول (2011)، التي تشير إلى وجود فروق لصالح الاختبار البعدي، ودراسة كلا من(Xiuyun, Siros, & Nikoo,2023)، التي تشير نتائجها إلى أن البرمجة اللغوية العصبية كانت فاعلية في تحسين التحصيل الأكاديمي والذكاء العاطفي والتفكير النقدي لدى المعلمين. ومن جهة أخرى فقد تباينت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، وبخاصة مع دراسة (et,al,2019 Andrea) والتي أظهرت النتائج إلى انخفاض اليقظة الذهنية أكثر من الفاعلية الذاتية من خلال النتائج التي تم الوصول إليها بعد أجراء المقابلات مع المجموعات الثلاثة (مجموعة ضابطة، مجموعة تدخل وهمي، مجموعة يقظة ذهنية).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي، حيث أظهر القياس البعدي تحسنا ملحوظا في مستوى اليقظة الذهنية لدى معلمي منطقة الشاغور مقارنة بالقياس القبلي. يعكس هذا التحسن الأثر المباشر للبرنامج، الذي زود المعلمين بأدوات وتقنيات جديدة مثل التركيز على التنفس، التأمل الواعي، وإدارة الانتباه، بالإضافة إلى تقنيات الخيال الموجه.

هذه المهارات التي لم تكن متوفرة في القياس القبلي، ساهمت بشكل كبير في تحسين وعيهم الذاتي وتفاعلهم مع التحديات اليومية. فمن عوامل التحسن: تطبيق المهارات المكتسبة: أي أتاح البرنامج الفرصة للمعلمين لتطبيق المهارات عمليا من خلال تمارين فردية وجماعية، مما ساعد على ترسيخ هذه المهارات وجعلها جزءا من ممارساتهم اليومية. وإدارة التوتر والإجهاد.

أحد أهداف البرنامج هو تقليل مستويات التوتر من خلال ممارسة اليقظة الذهنية. وبعد التدريب أصبح المعلمون أكثر قدرة على التعامل مع ضغوط العمل بهدوء ووعي، وهو ما انعكس إيجابيا على القياس البعدي.

تحول العقليات: ركز البرنامج على تدريب المعلمين على العيش في اللحظة الحالية والوعي بالمواقف المختلفة دون إصدار أحكام. هذا التحول في التفكير انعكس في سلوكياتهم اليومية وأدائهم المهني، ما عزز من نتائجهم في القياس البعدي.

تعزيز الفهم والتطبيق: فمن خلال التدريب، تلقى المعل؟مون إرشادات متكررة وتعزيزا مستمرا لتقنيات اليقظة الذهنية. هذا التكرار ساعد على استيعابهم للتقنيات وجعلهم قادرين على تطبيقها بفاعلية.

تأثير تقنيات البرمجة اللغوية العصبية: تضمن البرنامج جلسات لاستخدام الخيال الموجه وتقنيات البرمجة اللغوية العصبية، حيث دعي المعلمون لاستكشاف عالمهم الداخلي من خلال فحص قيمهم ومشاعرهم وأفكارهم. كما تعلموا التركيز على اللحظة الراهنة دون إصدار أحكام، مما أسهم في تحسين حالتهم النفسية وتواصلهم مع الآخرين.

التأثير على العلاقات: ساعدت التقنيات المقدمة في البرنامج على تعزيز تواصل المعلمين مع طلابهم وزملائهم وحتى مع عائلاتهم. إذ أن التجربة المباشرة لهذه المهارات وتأثيرها الإيجابي على علاقاتهم الشخصية والمهنية جعلها أدوات فعالة استمروا في استخدامها. فالاختلاف بين القياسين القبلي والبعدي: ففي القياس القبلي، لم يكن المعلمون قد تعرضوا لهذه المهارات أو أدركوا أهميتها،

مما انعكس في نتائجه. أما في القياس البعدي، فقد استفادوا من التدريب العملي والفترة الزمنية الكافية لتطوير قدراتهم، ما مكنهم من تحقيق تقدم ملحوظ. وبهذا، يظهر تأثير البرنامج ليس فقط في تحسين مهارات اليقظة الذهنية بل أيضا في تعزيز قدرة المعلمين على استخدامها بفاعلية في حياتهم اليومية.

6.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α <.05)** بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس اليقظة الذهنية تعزى للبرنامج التدريبي.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق في اليقظة الذهنية ومجالاتها لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والمتابعة، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.36) وعلى قياس المتابعة (4.34)، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة المتابعة.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسة الهلول(2011)، التي تشير نتائج المجموعة التجريبية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة سليمان (2017) التي تشير نتائجها المتمثلة ببرنامج تدريبي مقترح في البرمجة اللغوية العصبية لتنمية بعض الخصائص العقلية والوجدانية فكانت إيجابية ولصالح المجموعة التجريبية، ودراسة

Adam (2022) التي تشير نتائجها إلى أن وجهات نظر المعلمين في استخدام البرمجة اللغوية العصبية بين المجموعات زادت من عمليات الإدراك والوعي لديهم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج لاستمرارية أثر البرنامج التدريبي وتعزى إلى جودة تصميمه وتركيزه على الممارسات العملية، وتمكين المعلمين من تطبيق المهارات بشكل مستقل. التحول الذي أحدثه البرنامج في عقلية وسلوك المعلمين أدى إلى تحسينات مستدامة في اليقظة الذهنية، مما يفسر عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والمتابعة؛ فالبرنامج التدريبي كان مصمما بشكل منهجي ومتكامل، بحيث لا يركز فقط على تقديم المهارات، بل أيضا على تعزيز استخدامها بشكل مستدام في حياة المعلمين اليومية، وهذا التصميم يجعل المهارات المكتسبة قابلة للتطبيق حتى بعد انتهاء التدريب، ويضمن أن الأثر الإيجابي للبرنامج يبقى مستمرا لفترة طويلة بعد انتهاء التدريب. فالتدريب لم يقتصر على الجانب النظري، بل ركز على التطبيق العملي للممارسات الذهنية، والتجارب العملية عززت من قدرة المعلمين على دمج هذه المهارات في حياتهم المهنية والشخصية وذلك لأن بناء التقنيات كانت بشكل محافظ على خصوصية المعلمين، وهذا ساعد على إحداث تغيرات داخلية حقيقية فيما بينهم مما ساعد على استدامتها، مما ساعدهم على الاحتفاظ بالتحسن. وأدى هذا البرنامج إلى تحول في طريقة تفكير المعلمين وإدراكهم لمواقف الحياة والعمل، وقلل من العودة إلى السلوكيات القديمة التي كانت تقلل من يقظتهم الذهنية؛ فاليقظة الذهنية ليست مهارة وقتية، بل تتسم بتأثير طويل الأمد عند ممارستها بانتظام، حيث أن التدريب زود المعلمين بأساس قوي يمكنهم البناء عليه حتى بعد انتهاء فترة التدريب.

2.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

1) تعميم البرنامج التدريبي القائم على البرمجة اللغوية العصبية ليشمل جميع المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة نظرا لفعاليته في تحسين الأداء الذاتي والمهني.
2) إدراج تقنيات البرمجة اللغوية العصبية ضمن خطط التطوير المهني الدورية للمعلمين لتعزيز كفاءتهم في التدريس وإدارة الضغوط.
3) تعزيز برامج اليقظة الذهنية بشكل مستقل أو بالتكامل مع البرمجة اللغوية العصبية لدعم الصحة النفسية والوعي الذاتي للمعلمين.
4) إنشاء آليات لتقييم الأثر التدريبي بشكل دوري للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج على الأداء التدريسي واليقظة الذهنية.
5) تشجيع المدارس والإدارات التعليمية على تبني ثقافة اليقظة الذهنية كجزء من بيئة العمل اليومية.
6) إنشاء مجموعات دعم أو مجتمعات ممارسة بين المعلمين لتبادل الخبرات والتحديات المتعلقة بتطبيق تقنيات البرمجة اللغوية العصبية واليقظة الذهنية.

المقترحات

وقد توصلت الباحثة من نتائج الدراسة إلى بعض المقترحات:

1. تصميم برامج تدريبية مخصصة لتلبية الاحتياجات الفردية للمعلمين، مع التركيز على تطوير مجالات معينة، مثل: إدارة الوقت، التحكم في الضغوط، وتحسين التفاعل مع الطلبة.
2. إجراء دراسات مستقبلية لقياس الأثر بعيد المدى للبرنامج التدريبي على أداء المعلمين ورضاهم المهني.
3. تطوير أدلة إرشادية ومواد تعليمية تسهل على المعلمين تطبيق البرمجة اللغوية العصبية واليقظة الذهنية في حياتهم اليومية.
4. إجراء بحوث مقارنة على نفس البرنامج على مجتمعات مختلفة.
5. تدريب قادة المدارس والمشرفين التربويين على تقنيات البرمجة اللغوية العصبية واليقظة الذهنية لضمان دعم مستمر للمعلمين.
6. تنفيذ برامج تدريبية مشابهة تستهدف الطلبة لتعزيز وعيهم الذاتي ومهاراتهم في التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية.
7. استخدام تطبيقات وأدوات رقمية لدعم ممارسات البرمجة اللغوية العصبية واليقظة الذهنية، مثل: تطبيقات التأمل ومتابعة الأهداف الشخصية.

المراجع

المراجع العربية

أبو راس، سمية يوسف محمد والخوالدة، صالح سالم السويلم. (2021). فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الكفاءة الذاتية والتدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق كلية علوم الإعاقة والتأهيل، (18)، 298–228.

أبو عوف، طلعت؛ وعبد اللاه، عبد الرسول؛ ومحمود، محمد. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بأسلوب التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية،(1) 43 ،.167–113

أبو غالى، عطاف محمود. (2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 620–654،20(1)

أبو غزال، معاوية محمود. (2016). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية. عمان، الأردن: دار المسيرة.

أبو النصر، مدحت. (2010). إعادة هندسة الذات .القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أحمد، محمد. (2020). الدور الوسيط المحتمل للتنظيم الذاتي في العلاقة بين اليقظة الذهنية والأداء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية(1)59 .، 23–50.

أحمد، مصطفى أحمد عبد الله. (2020). التدريس الإبداعي باستخدام البرمجة اللغوية العصبية، ط1، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

أسامة، محمد؛ وعباس حلمي. (2016). التدريب والتنمية المهنية المستدامة، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

اوكونور، جوزيف. (2004). القيادة في البرمجة اللغوية العصبية، (ترجمة رنا جفان، إعداد ومراجعة المادة العلمية د. مسلم تسابحجي وغياث هواري)، ط 1، مركز آفاق بلا حدود، دمشق، سوريا.

اوكونور، جوزيف؛ وسيمور، جون. (2002) مهارات الحياة في البرمجة اللغوية العصبية. (ترجمة أسامة جناد وباسل الشيخ محمد)، ط 1 دمشق، سوريا: مركز آفاق بلا حدود.

برهم، أحمد خليل؛ وطلافحة، حامد عبد الله. (2019). الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة. دراسات: العلوم التربوية،(2/2)46 ، .506-458

البشيري، منى، والصبان، عبير. (2003). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة. مجلة كلية التربية بنها،(133)3 ، .620-574

بقيعي، نافز أحمد. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات العلوم والتربية،(43)2 ، .56-23

البندري عبد الرحمن الجاسر. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول – الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

بنزاكور، محسن (2012). البرمجة اللغوية العصبية بين الهالة والتطبيق إلقاء محاضرة بكلية الآداب نموذجا. مجلة كلية الآداب بالجديدة، المغرب، 5(13)، 281-296.

التكريتي، محمد (2013 .)آفاق بلا حدود. ط 5. دمشق: الملتقى للنشر والتوزيع

تيتي، ريحان. (1979). البعنة عبر التاريخ. الناصرة: مكتبة النهضة.

جابر، عبد الحميد جابر. (1990). نظريات الشخصية البناءة – الديناميات – النمو – طرق البحث التقويم. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجبوري، معن ناجي (2015). مدى امتلاك معلمي المرحلة في الأردن المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية في التدريس والعلاقة بينهما. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جريش، إيمان عطية حسين. (2008). العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (10)، 253.

جدو، هشام؛ وخلايفة، محمد. (2024). مستوى الفاعلية الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في تدريس المفاهيم العلمية في ضوء متغيرات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي. مجلة المجتمع والرياضة،(2)7 ،.71-52

حامد، وائل السيد. (2010). البرمجة اللغوية العصبية بين اللغة وعلم النفس: دراسة سيميائية. المؤتمر الدولي الثالث للدراسات السردية، الإسماعيلية: الجمعية المصرية للدراسات السردية وكلية الآداب، جامعة قناة السويس، 615-595.

حجات، عبد الله إبراهيم. (2010). عادات العقل والفاعلية الذاتية، عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الحجايا، تماره محمد قاسم. (2013) علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن .

حجاج، غانم. (2005). علم النفس التربوي"، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الحلواني، حنان صلاح الدين محمد؛ ونعمات، عبد الناصر أحمد صالح؛ وشعبان، هدير صلاح مصطفى. (2023). دراسة مقارنة لبرامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في فنلندا وماليزيا وإمكانية الإفادة منها. المجلة التربوية لتعليم الكبار،(4)5 ،.60-31

الحربي، شقراء؛ ومحمود، سومية. (2023). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي عن بعد في تحسين الفاعلية الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. لكلية التربية جامعة سوهاج, 14(14)، 417-391.

حمد، روحية. (2016). درجة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

حمدي، فيصل. (2022). الكفاءة المعرفية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى المعلمين. مجلة جامعة تكريت الإنسانية،(7)29 ، .470-448

حموري، خالد عبد الله. (2021). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين. مجلة الترالانج،(3) 3 ،.200-179

حميدة، محمد إسماعيل سيد. (2019). فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طالب المرحلة الثانوية دراسة تنبؤية – تجريبية كلية التربية – جامعة عين شمس. مجلة الإرشاد النفسي،(1)60 ،.33-1

حنتوش، محمد عباس ومحمد، قيس إبراهيم (2018). اتجاهات تدريس التربية الفنية نحو استخدام البرمجة اللغوية العصبية في التدريس. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية(7)26 .،406-426

الخزرجي، ضمياء إبراهيم محمد. (2017). فاعلية الذات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة الفتح،(2)7 ، .401-373

الخفاف إيمان عباس. (2013). الذكاء الانفعالي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخلايلة، هدى. (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25(1)، .100-23

خليل، خليل رضوان. (2012). فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم على مهارات المنظمات الرسومية ورفع مستوى الكفاءة الذاتية .مجلة كلية التربية، جامعة السويس،5(3)، 123- 200.

دياني، روبرت. (2017). التفكير الناقد والتفكير الإبداعي – دليل مختصر للمعلمين. ترجمة: منذر محمود الصالح، الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، مكتبة العبيكان.

دودو، صونيا؛ وقريشي عبد الكريم. (2017). الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي. دراسة ميدانية بمستشفى محمد بوضياف بمدينة ومستشفى الزهراوي بمدينة المسيلة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية الانسانية، جامعة قاصدي مرباح. الجزائر.

ربيع، هادي. (2003). الإرشاد التربوي مبادئه وأدواره الأساسية. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

رشوان، ربيع عبده أحمد. (2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة، القاهرة: دار الأنجلو للنشر والتوزيع.

ريان، عادل. (2014). درجة الممارسات التأهيلية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات،(1)20 ، .170-141

زاحوق، هديل. (2013). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الزغول، رافع عقيل. (2013). علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة اليرموك.

زهران، حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

الساسي، بسملة. (2023). الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية: دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة وفركالة. (أطروحة دكتوراه)، جامعة ورقلة، الجزائر.

السرطاوي، زيدان احمد؛ وقراقيش، صفاء رفيق. (2016). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل،(11/1)3 ،.38-1

السقا، وردة عثمان عرفة، زكي، حنان محمود، ويوسف، ماجي وليم. (2017). العلاقة بين اليقظة الذهنية وكلا من الغضب وإدارته. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، 4(17)، 625.

سلامة، رحاب. (2010). برنامج تعليمي لتنمية بعض المهارات الأساسية في رياضة المبارزة وفقا لنماذج البرمجة اللغوية العصبية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية،(1)34 ،-27 41.

سليمان، عنتر. (2004). دبلوم البرمجة اللغوية العصبية المركز العالمي للبرمجة اللغوية العصبية www.icnlp.Net

سليمان، عنتر. (2007). البرمجة اللغوية العصبية دبلوم وممارس معتمد المركز العالمي للبرمجة اللغوية العصبية.www.icnlp.net

سليمان، أحمد محمد. (2017). فعالية برنامج تدريبي في البرمجة اللغوية العصبية في تنمية بعض الخصائص العقلية والوجدانية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية.(37) ، .219-183

سونايت. (2004). البرمجة اللغوية العصبية في العمل. الرياض: مكتبة جرير

السهلي، حصة محمد سيف. (2014). أنماط الأهداف وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية بدمياط، (66)31،.290-223

السيد، هدى. (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين .دراسات نفسية،(4)28 ،.945-883

سيد، الحسين. (2021). الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية كمنبئ بالهناء الذاتي الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإسلامية(10)5 .،-69 102.

شاهين، هيام صابر صادق. (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق،(4)28 ،-123 200.

الشريدة، أمل صالح؛ وعادل، سمية بنت صالح. (2023). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية .234-123 :(3) 12 .

شريف، أماني محمد. (2019). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط،(2)35 ،.157-88

الشلوي، علي محمد. (2016). فاعلية برنامج دبلوم الإرشاد النفسي في تنمية عادات العقل وفاعلية الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي التعليم بمحافظة الدوادمي .مجلة علوم الإنسان والمجتمع،(21)6 ،.246-201

الشلوي، علي محمد. (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي. مجلة البحث العلمي في التربية،(3)9 ، .24-1

الشمايلة، بسمة العلي. (2015). فاعلية برنامج مبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية (NLP) على أداء الموظفين في مدينة الحسين بن عبد الله الثاني الصناعية. مجلة الدراسات النفسية، 123-145.،25(2)

الصالحي، عبد الله سليمان. (2013). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى الخبرة للمعلم، التخصص والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، جامعة القصيم السعودية، (1)، 449 - 486.

الصديق، فاطمة محمد الخير؛ ومحروس، غادة كمال. (2020). اليقظة الذهنية وعلاقتها بإدارة الوقت (دراسة ميدانية على معلمات رياض الأطفال بمدينة حائل). مجلة العلوم التربوية والنفسية،(4)2 ، .46-21

الصمادي، أدهم؛ والصمادي، مروان. (2022). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي غرفة المصادر وعلاقتها بامتلاك مهارات التدريس الفعال من وجهة نظرهم، مجلة جامعة عمان العربية، 7(2)، 102-101.

الضبع، فتحي، وطلب، أحمد. (2013). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (34) 6،.75-1

الظفيري، مريم. (2019). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،(15) 4 ، .398-387

عبد الخالق سيد منصور، حسنية. (2022). المعتقدات التربوية ودورها في تحقيق كفاءة معلمي التعليم الابتدائي .المجلة التربوية لتعليم الكبار،(1)4 ،.325-291

عبد الرحمن، حنان أحمد. (2021). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ببعض الجامعات المصرية. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،(192)40 ،.342-273

عبد العاطي، شيماء؛ وعمار، أسامة؛ وعثمان، علام. (2023). برنامج قائم على فنيات البرمجة اللغوية العصبية وأثره في خفض العزلة الاجتماعية لدى التلاميذ المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية (أسيوط)،(10)39 ، .306-206

عبد العال، مريم عبد الرحمن وبني هاني، محمد صالح. (2015). مهارات البرمجة اللغوية العصبيه لدى مديري المدارس في لواء الرمثا. مجلة الادب والعلوم الاجتماعية. جامعة السلطان قابوس. 23(8)، 469- 476.

عبد الله، حنان موسى. (2024). البنية العاملية المميزة لطبيعة العلاقة بين مهارات البرمجة اللغوية العصبية والسلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، مجلة التربية للأزهر . 43(201)، .227-221

عبد المجيد، نهلة وعمران، فاطمة. (2022). النموذج البنائي للعلاقات بين اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة واليقظة العقلية والألكسيثيميا لدى الراشدين. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38(8)،.85-1

عبد الملاك، مينا. (2023). تدريس مقرر الثقافة العلمية في ضوء استراتيجية التعلم المدمج لتنمية الكفاءة الذاتية والمسؤولية الاجتماعية لطلاب الشعب العلمية بكلية التربية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية،(1)47 ،.270-205

العتيبي، بندر محمد. (2006). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عربي، محمد محمد عمار. (2021). استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تدريس علم النفس لتنمية الكفاءة الذاتية وخفض الاغتراب النفسي لدى الطلبة المعاقين بصريا بالمرحلة الثانوية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج،(83)83 ،.514-481

العزب، رحاب. (2021). فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بالضغوط المهنية المدركة لدى معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية (النظام التعليمي الجديد) في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية،(1)70 ،.321-257

العزي، أحلام مهدي عبد الله. (2013). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة .مجلة الأستاذ،(205)2 ، 343-366.

العطاونة، خلود خليل. (2023) .إدارة الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين اليقظة الذهنية والالتزام الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عفيفي، جمال محمد. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية المهنية، مجلة كلية التربية. بورسعيد، 26(26)،1043-1013.

علي، طلعت أحمد حسن. (2008). فاعلية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الأطفال، المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة اسيوط، 24(2)، 67.

علي، سعاد. (2024). الخصائص السيكومترية لقياس الكفاءة الذاتية. مجلة الدراسات الأفروآسيوية، 3(7)،.304–323

علي، عبد الحميد محمد. (2009). التنبؤ بالضغوط المهنية من خلال الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 33(4):62.

عياصرة، أحمد حسن. (2016). أثر مادة التربية العلمية في الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلبة معلم الصف في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، مجلة دراسات العلوم التربوية، 45(5)،.1887–1902

عمر، معاذ. (2022). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم. مجلة فلسطين التقنية(10)4 .، .128–105

عيش، سحر محمد الرفاعي. (2023). القيم الاجتماعية. مجلة القراءة والمعرفة , (256)23 , 219–245.

الغرابية، محمود محمد عوض، الشريفين، احمد عبد الله محمد. (2022). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية. مجلة التربية لدراسات العلوم الإنسانية،(2)30 ، .195–170

الغنامي، فاطمة حمدي؛ والكربي، أسماء عمر؛ وعولقي، هناء محمود؛ وعبدلي، خلود؛ والسريحي فتون. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة الذهنية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،(33)7 ،.332–313

الفقي، إبراهيم. (2003). دليل البرمجة اللغوية العصبية. القاهرة: المركز الكندي للتنمية البشرية.

الفقي، إبراهيم. (2006). البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللامحدود. القاهرة: مؤسسة جيل سوفت.

الفقي، إبراهيم. (2008). البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللامحدود. القاهرة: إبداع للإعلام والنشر.

الفقي، إبراهيم. (2009). البرمجة اللغوية العصبية. القاهرة: الراية للنشر والتوزيع.

فهيم، اسماعيل حسن. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، 8(14)، 239.

قريشي، فيصل. (2011). التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج خضر، الجزائر.

الكفيري، وداد. (2023). الشفقة بالذات واليقظة العقلية كمنبئات بإرهاق التعاطف لدى المرشدين التربويين والعاملين في مجال الصحة النفسية. مجلة كلية التربية،(4) 8 ، .381-334

لعور، عاشور، وبومنقار، مراد. (2018). فاعلية الذات لدى المعلمين وعلاقتها بجودة التدريس. دراسات وابحاث.(30)9 ، .236-226

محمد، محمود محمد، ومحمد، أسامة، وأحمد، شعبان عبد العظيم. (2023). برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية،(10) 39 ، .223-195

محمد، قبس ابراهيم، وحنتوش، محمد عباس. (2017). اتجاهات تدريس التربية الفنية نحو استخدام البرمجة اللغوية العصبية في التدريس. مجلة جامعة بابل.(32) 4 ، .44-23

محمود، محمد عامر محمد؛ وأسامة، عربي محمد؛ وشعبان، عبد العظيم أحمد. (2023). برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(10/2)، 223-195.

المخلافي، عبد الحكيم (2010). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق(43) 23 .، 481-514.

مسعودي، محمد رضا. (2013). استخدام البرمجة العصبية اللغوية في التدريس .مجلة البحوث التربوية،(3)2 ،.250-237

مسعود، عبد الرحمن. (2018). فاعلية الذات والأداء التدريسي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا, 72(3)، 603-564.

مسعودي، محمد. (2016). الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين. (أطروحة دكتوراه في علوم التربية) جامعة وهرات، الجزائر.

مطحنة، السيد خالد إبراهيم. (2016). فاعلية استخدام فنيات البرمجة اللغوية العصبية كمدخل لتحسين التواصل اللفظي لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية،(4)32 ، – 158 207.

المعاضيدي، ميساء يحيى قاسم. (2011). البرمجة اللغوية العصبية وعلاقتها بتكامل الأنماط الإدراكية .عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

المعاضيدي، ميساء يحيى قاسم. (2005). أثر برنامج البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الأنماط الإدراكية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

المعلا، نظمي حسين. (2023). فاعلية الذات التدريسية في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في لواء بني كنانة .مجلة كلية التربية (أسيوط(،(4/2)39 ،-197 219.

معوض، وفاء محمد؛ وكوركيت، جوليا. (2021). مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في تدريس العلوم عبر الإنترنت وعلاقته بتصوراتهم لمقررات تكنولوجيا التعليم. دراسة في جامعة بني سويف. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 82 (82)، 122-91.

الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم- الشفافية في التعليم- لإدارة الاقتصاد، الميزانية والتقنيات الرقمية والمعلوماتية. https://shkifut.education.gov.il/national

الأنصاري، خولة. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسمات الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة الخريجين قسم الخدمة الاجتماعية بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية،(6/1)35 ،-221 246.

الناصري، لطيف غازي مكي. (2018). اليقظة الذهنية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.3 (224)، 122-289.

نادر، امتياز (2017). نشأة علم البرمجة اللغوية العصبية (*NLP*) فوائدها، موضوعاتها، البرمجة في الإسلام. بئر التوتة، الجزائر: منشورات الحضارة.

ناصر، سلوى. (2017). القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية على تنظيم الوقت لدى طالب كلية الاقتصاد المنزلي. دراسة عربية في التربية وعلم النفس،(2)87، .410-355 DOI:10.21608/saep.2017.56399

النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله. (2009). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

نصار، عصام. (2022). الفروق في اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في ضوء التخصص والنوع بين طلاب كلية التربية بالسادات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 9 (23)، 88-44.

النهدي، غالب حمدان. (2020) مقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين للعمل في بيئات التعليم الشامل (TEIP-AR). بحث منشور. جامعة سلطان بن عبد العزيز.

النور، أحمد وكريري، هادي. (2019). اليقظة العقلية والتفكير ما وراء المعرفي كمنبئين بمهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 556-587.،35(32)

هاريس، كارول (2005). البرمجة اللغوية العصبية دليل تمهيدي لعلم وفن التميز. (ترجمة فؤاد الدواش)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

هاريس، كارول. (2004): البرمجة اللغوية العصبية الآن أبسط. الرياض: مكتبة جرير.

الهاشم، أماني عبد الله عقلة. (2017). درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

هاني، أحمد محمد. (2016 .)صورة الجسم والفاعلية الشخصية والتكييف النفسي الاجتماعي لدى المبتورين ذوي الطرف البدني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الهلول، إسماعيل. (2011). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية،(22)5 ،-23 120.

همام، محمد. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض أساليب البرمجة اللغوية العصبية لخفض حدة السلوك الانسحابي لدى الأطفال ضعاف السمع. دراسات في الطفولة والتربية، 180-232.،8(8)

الوطبان، محمد بن سليمان. (2009). أنماط طلب العون التدريسي وفقا لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية وتوجهات الأهداف التحصيلية ومستوى الخبرة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات. مجلة التربية وعلم النفس- السعودية،(33) 4 ،.112-77

يوسف، درداء يوسف محمد. (2018). واقع البيئة المدرسية وعلاقتها بالتوافق المهني وبعض المتغيرات الديموغرافية دراسة ميدانية بوحدة الكاملين الإدارية، رسالة ماجستير في الآداب التربوية، جامعة الخرطوم، السودان.

اليوسف، محمود رامي. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 327 - 365.،1(21)

يوسف، الطيب محمد زكي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام البرمجة اللغوية العصبية "NLP" في خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى الطلبة المعلمين مسار الإعاقة العقلية بجامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية، 7 (23). مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/777340

يونس، غادة (2019). الإطار النظري لاستراتيجيات توظيف التصميم في عملية الاستشفاء الذاتي للأفراد .مجلة جامعة بابل،(1)27 ، .55-10

المراجع الأجنبية:

Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. Management in Education, 25(4), 175-181. https://doi.org/10.1177/0892020611420597

Achurra, C., & Villardon, L. (2012). Teacher's Self-Efficacy and Student Learning. The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 2(2) ,366-383

Adam, O. A. I. (2022). Investigating teachers' perspectives towards using Neuro-linguistic programming in teaching English as a foreign language in Sudan university of Science and Technology and Nile valley university. The Ahfad Journal.3-7 ,(1)39 ,

Akbarzadeh, B., Vaezmousavi, S. M. K., & Zareian, E. (2018). Effect of Training Neuro-linguistic Programming Strategies on Self-efficiency, Sport Self-confidence, and Performance of Athletes with Disabilities and Veterans. Iranian Journal of War and Public Health.53-59 ,(2)10 ,

Alamdar, F. S., & Karbalaei, A. (2015). The Relationship between Neuro-Linguistic Programming and Anxiety and Self-Esteem among Iranian Intermediate EFL Learners. International Journal of Educational Investigations, 2(8), 108-130.

Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 5(1),23. DOI:10.1186/s40862-020-00102-1

Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., Mcdonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., Zellman., G., Sumner, G., & Montoya Thompson, V. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Los Angeles Unified School District.

Arnon, C. (2020). IMPLEMENTING IMAGERY TECHNIQUES IN EDUCATIONAL SYSTEMS Studies in Education, 247-261.

Anderson, B. Using NLP to achieve change. Probation Journal, 33(1), 22-23, 1986.

Andrea Margaret, Ingvild Cavallini, Stefan Sütterlin & Ricardo G Lugo .(2019). Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress and academic performance. The influence of mindfulness on cognitive processes. Psychology Research and Behavior Management. Psychol Res Behav Manag. 25; 12:565–574. doi: 10.2147/PRBM.S206666

Anthony, R. & Artino, J. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional Practice and applications. (p. 3-25). United States: Academic Press.

Aydogmus, C. (2022). mindfulness and job performance: The mediting role of self-esteem. Trends in business and economics.36(4),315-324.

Baer, R. A., & Krietemeyer, J. (2006). Overview of mindfulness-and acceptance-based treatment approaches. Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications.3-27 ,

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. Assessment, 13, 27-45. http://dx.doi.org/10.1177/1073191105283504

Baer, R. A. (2014). Introduction to the core practices and exercises. In R. Baer (Ed), Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base

Baer, R. (2010). Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change. In R. A. Baer (Ed.), Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change, 25-47.

Bailey, N. W., Owen, J., Hassed, C. S., Chambers, R. H., Jones, A., & Wootten, A. (2018). Evidence-based guidelines for mindfulness in schools: a guide for teachers and principals.

Balgiu, B. A. (2022). Teachers' Self-Efficacy as A Mediator Between Job Satisfaction and Flourishing. European Proceedings of Educational Sciences.

Baldwin, K. A. (2014). The Science Teaching Self-Efficacy of Prospective Elementary Education Majors Enrolled in Introductory Geology Lab Sections. School Science and Mathematics. Volume 114, issue 5, May, Pages 206-2013

Bandler, R. (1982). Neural control of aggressive behavior. Trends in Neurosciences, 5(11), 390-394. https://doi.org/10.1016/0166-2236(82)90220-X

Bandura, A., & Wessels, S. (1994). Self-efficacy (Vol. 4, pp. 71-81). na.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998.

Bandler, R., & Grinder, J. (1979). Frogs into princes: Neuro-linguistic programming. Jenson Books Inc.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward, A unifying Theory of Behavior Change. Journal of Psychological Review, Vol. 84(2). PP 191-215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 1–45). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. W. H. Freeman.

Bandura, A. (2007): Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html#sources.

Barakat, A. M. (2021). Using Neuro-Linguistic Programming to Develop EFL Learner's Performance: A Case Study of AL-Jouf University Students (Common First Year ,(.(2021)

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. Frontiers in psychology, 10, 16-45.

Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., & Aguirre, B. A. (2015). Being present at school: Implementing mindfulness in schools. Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 24(2), 245-259

Bishp, R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., &erson, D., Carmody, J. 2004)). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. American Psychological Association.

Blackburn, j and Robinson, j. (2008). Assessing Teacher self-efficacy and job satisfaction of early Career agriculture Teachers in Kentucky. Journal of agricultural Educational, 49 (3): 1-11.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2007). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Burgdorf, V., Szabó, M., & Abbott, M. J. (2019). The effect of mindfulness interventions for parents on parenting stress and youth psychological outcomes: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in psychology.433825 ,10 ,

Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. Learning and Instruction, 66, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j. learninstruc. 2019.101302

Caballero, D. R., & Rosado, N. (2018). Neurolinguistic Programming and Regular Verbs Past Tense Pronunciation Teaching English Language Teaching, 11(11), 1. https://doi.org/10.5539/elt.v11n11p1

Carol Foltz.(2017) . The Influence of Mindfulness and Emotion Skills Training on Teachers' Classrooms: The Effects of the Cultivating Emotional Balance Training. Penn State University. Cultivating Emotional Balance in the Classroom .

Chan, E. S., Ho, S. K., Ip, F. F., & Wong, M. W. (2020). Self-efficacy, work engagement, and job satisfaction among teaching assistants in Hong Kong's inclusive education. Sage Open, 10(3), 2158244020941008.

Chen, S. Wu, J., Huang, J., & Cao, J. (2020). The impact of college students' creativity on their innovation behavior in the "Internet +" Era: The mediating role of creative self-efficacy. Security and Communication Networks.

Cheung, H. (2018). Teacher Efficacy. "A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers". The Australian Educational Researcher. 35(1). 103-123.

Chihlin: teacher efficacy: Aheytg effective teaching educational research information (6) 1999 ،170-187

Daniau, S. (2016). The transformative potential of role-playing games: From play skills to human skills. Simulation & Gaming, 47(4), 423-4

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. Educational leadership, 66(5),.46-53

Dash, P. K., & Rahaman, A. (2021). Using the Tenets of Neuro-Linguistic Programming (NLP) In Alignment with Desuggestopedia to Assess the Second Language Acquisition (SLA) Of Secondary Level Students: A Case Study of Selected Schools in Cuttack and Bhubaneswar, India. International Journal of ELT, Linguistics and Comparative Literature, 9(3), 12-27. https://doi.org/10.33329/elt.9.3.12

Deemer, s. and Minke, K. (1999). "An Investigation of the Factor structure of the Teacher Efficacy Scole", the Journal of Educational Research, 93 (1), pp. 3- 15)

De la Torre Cruz, M. J., & Arias, P. F. C. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. Teaching and Teacher Education, 23(5), 641-652. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.005

Dilts, R. B. (1983). Roots of Neurolinguistics Programming. Cupertino, CA: Meta publications.

Dilts, R. B., Grinder, J., Bandler, R., DeLozier, J., & Cameron-Bandler, L. (1979). Neurolinguistic Programming (Volume I). Meta Publications.

Drigas, A., & Mitsea, E. (2020). A metacognition based 8 pillars mindfulness model and training strategies. Int. J. Recent Contributions Eng. Sci. IT.4-17 ,(4)8 ,

Drigas, A., Mitsea, E., & Skianis, C. (2022). Neuro-linguistic programming, positive psychology & VR in special education. Scientific Electronic Archives, 15(1).

Elghotmy, H. E. A. Using Some Neurolinguistics Programming Pillars-Based Activities to Develop Faculty of Education Students' EFL Listening and Reading Skills.

Erbe, R., & Lohrmann, D. (2015). Mindfulness meditation for adolescent stress and well-being: a systematic literature review with implications for school health programs. Health Educator.12-19 ,(2)47 ,

Friedberg, R. D., & Wilt, L. H. (2010). Metaphors and stories in cognitive behavioral therapy with children. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 28, 100-113

Fulton, C. (2016). Mindfulness, self-compassion, and counselor characteristics and sessions variables. Journal of Mental Health Counseling**,** 38 (4): 360-374.

Furduescu, B. A. (2019). Neuro-linguistic programming: history, conception, fundamentals and objectives. Valahian Journal of Economic Studies.39-50 ,(1)10 ,

García-Álvarez, D., Soler, M. J., & Achard-Braga, L. (2021). Psychological well-being in teachers during and post-covid-19: Positive psychology interventions. Frontiers in Psychology, 12, 769363.

Garcia, E. (2011.) A tutorial on correlation coefficients, information-retrieval18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Grimley, B. (2015). What is Neurolinguistic Programming (NLP)? The development of a grounded theory of NLP within an Action Research Journey (Doctoral

dissertation, University of Central Nicaragua). Group Publishing Limited: Industrial and Commercial Traini, (38), 12-17.

Gavriel, D. (2020). Examination of Teachers' Self-efficacy and their Willingness to Apply Content in the Classroom After Participation in a Reading Comprehension Professional Development (master's thesis, University of Haifa (Israel.((

Gómez-Artiga A. Self-efficacy, Satisfaction, and Gonen, T., & Bashan, A. (2014). Educate the Child in Accordance with Awareness: Mindfulness Meditation, Its Origins and Implementation in Education. Studies in Education, H (9/10), 88-133.

Goss-Sampson, M. (2019). Statistical analysis in JASP: A guide for students.

Gran, S. (2021). Using NLP (Neuro-Linguistic Programming) methods in teaching and learning: çase studies on the potential and impact of NLP methods on learning and learners. Dissertation, Duisburg, Essen, Universität Duisburg-Essen.,

Gray, K (2017). Assessing Gains in Science Teaching Self-Efficacy After Completing an Inquiry-Based Earth Science Course. JOURNAL OF GEOSCIENCE EDUCATION 65, 60-71

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2014). Developing and managing your school guidance and counseling program. John Wiley & Sons.

Hadi, A ، Reza, S & Mahmoud S. (2021). The Effectiveness of Trainings based on Neuro-Linguistic programming and Cognitive Behavioral Approach on teachers' Anxiety, Depression and Stress. Journal of Pediatric Perspectives. https://doi.org/10.22038/ijp.2021.57871.4539.

Hassed, C. (2016). Mindful Learning: Why attention matters in education. International Journal of School & Educational Psychology, 4(1), 52-60. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130564

Hedayat, N., Raissi, R., & Asl, S. A. (2020). Neuro-linguistic programming and its implications for English language learners and teachers. Theory and practice in language studies, 10(9), 1141-1147

Hahs-Vaughn. (2016**).** Applied Multivariate Statistical Concepts. Routledge.

Heiman, G. W. (2018). Essential statistics for behavioral sciences. Houghton Mifflin Company .

Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationship. Cogent Education, 3(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996

Hosseinzadeh, E., & Baradaran, A. (2015). Investigating the Relationship between Iranian EFL Teachers' Autonomy and Their Neuro-Linguistic Programming. English Language Teaching, 8(7), 68-75.

Hussain, M. S., & Khan, S. A. (2022). Self-Efficacy of Teachers: a review of the literature. Jamshedpur Res. Rev.110-116 ,(50)1 ,.

Huitt, A. (2000): Motivation to Learn. Available at. http://serendip.brynmawr.edu/exchange/node689, P.1-5.

Ilyas, M. (2017). Finding relationships between acquisition of basic skills and neuro-linguistic programming techniques. constructions.(5)34 ,

Karabatak, S., & Alanoglu, M. (2019). The mediator effect of stress on teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction, International Journal of Contemporary Educational Research, 6(2), 230-242

Kabat-Zinn, J. (1993) Mindfulness meditation: Health benefits of an ancient Buddhist practice. In D. Goleman & J. Gurin (Eds.), Mind/Body Medicine (pp. 259-275). Yonkers, NY: Consumer Reports Books.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. General hospital psychiatry, 4(1), 33-47.

Kabat-Zinn, J. (2013). Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Bantam Books.

Karabatak, S., & Alanoglu, M. (2019). The mediator effect of stress^ on teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction, International Journal of Contemporary Educational Research, 6(2), 230-242

Keezhatta, M. S. (2019). The Impact of Neuro-Linguistic Programming on English Language Teaching: Perceptions of NLP- Trained English Teachers. International Journal of English Linguistics, 9(6), 454. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n6p454

Keng, S., Smoski, M., & Robins, C. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. Clinical psychology review1041- :(6)31 , .1056

Kess, A., & Friedman, J. (2005). Teacher Self-Efficacy: The Professional and the Private Family/between the private family and the professional family: building teachers' sense of self-efficacy. Megamot, 4, 699-728.

Kettler, K. M. (2013). Mindfulness and cardiovascular risk in college student, New York. The Eagle Feather, 10(5).

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. Educational research review, 12, 59-76.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of educational Psychology, 102(3), 7

Klassen, R. M., & Klassen, J. R. L. (2018). Self-efficacy beliefs of medical students: A critical review. Perspectives on Medical Education, 7, 76-82. https://doi.org/10.1007/s40037-018-0411-3

Korte, D. S. (2017). The influence of social support on teacher self- efficacy in novice agricultural education teachers, Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.

Kong. F. (2014). Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. Personality and Individual Differences.4 (48):48-52.

Kristiana, I. F. (2018). Teacher efficacy in the implementation of inclusive education: A literature review. Journal of Educational, Health and Community Psychology, 7(2), 139-152

Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., ... & Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. Journal of school psychology.77-103 ,63 ,

Knoblauch, D. (2004). Contextual factors and the development of student teachers' sense of efficacy, unpublished doctoral dissertation, Ohio state university, Ohio.

Kudliskis, V., & Burden, R. (2009). Applying 'what works in psychology to enhancing examination success in schools: The potential contribution of NLP. Thinking skills and creativity.170-177 ,(3)4 ,

Langer, E. J. (1989). Mindfulness, New York, Addison Wesley publishing.

Langer, E. J. (1989). Minding matters: The consequences of mindlessness–mindfulness. Advances in Experimental Social Psychology, 22, 137-173.

Langer, E. J. (2002). Mindful learning, current directions in psychological science, Vol: pp.220-223.

Langer, E. J., (1992). Matters of mind: Mindfulness/ mindlessness in perspective. Consciousness and Cognition, 1, 289-305. http://dx.doi.org/10.1016/1053-8100(92)90066J

Langer, E. (2000) Mindfulness learning current directions in **psychology**, 9(6): 220-223.

Lashkarian, A., & Sayadian, S. (2015). The Effect of Neuro Linguistic Programming (NLP) Techniques on Young Iranian EFL Learners' Motivation, Learning Improvement, and on Teacher's Success. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 199, 510516. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.540

Leighton, R. (2014). self image. P. Cunningham and N Fretwell (eds) Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education London: CiCEa (pp. pp140-155).

Linder-Pelz, S., & Hall, L. M. (2007). The theoretical roots of NLP-based coaching. Coaching Psychologist.12-17 ,(1)3 ,

Lykins, E.L.B. Baer,R. (2009) .Psychological Functioning in a Sample of Long-Term Practitioners of Mindfulness Meditation .Journal of Cognitive Psychotherapy 23(3):226-241

Mace, C. (2008). Mindfulness and Mental health: Therapy, theory and Science. Abingdon, Oxford Shire: Rutledge.

Mahishika, K. (2010). Neuro-Linguistic Programming and Application in Treatment of Phobias. Complementary Therapies in Clinical Practice, 16, 203-207

Mannila, L., Nordén, L. Å., & Pears, A. (2018). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. In ICER 2018 - Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research (pp. 78-85) https://doi.org/10.1145/3230977.3230993

Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. Journal of Psychotherapy Integration, 7(4), 291–312. https://doi.org/10.1023/B:JOPI.0000010885.18025.bc.

Masten, A. and Reed, M. (2006) Reilience in development, In Snyder, Hand book of positive psychology, Newyork, Wiley.

Mathison's, J. (2005). Mapping Transformative Learning the Potential of Neuro-Linguistic Programming, Journal of Transformative Education 3(2)

Menon, V., & Padhy, S. K. (2020). Ethical dilemmas faced by health care workers during COVID-19 pandemic: Issues, implications, and suggestions. Asian Journal of Psychiatry.102116 ,51 ,

Mrazek, A. J., Mrazek, M. D., Cherolini, C. M., Cloughesy, J. N., Cynman, D. J., Gougis, L. J., ... & Schooler, J. W. (2019). The future of mindfulness training is digital, and the future is now. Current opinion in psychology.81-86 ,28 ,

Mayer, R. E. (2010). Problem solving and reasoning. In V. G. Aukrust Convert (Ed.), Learning and cognition in education (pp. 112-117). Oxford, UK: Elsevier.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63(2), 81–97. https://doi.org/10.1037/h0043158

Mitra Rayati, .(2024). On the Relationship between NeuroLinguistic Programming and Professional Identity: A Case Study of EFL Teachers. Department of English Language and Literature, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Muhammed Salim Keezhatta. (2019). The Impact of Neuro-Linguistic Programming on English Language Teaching: Perceptions of NLP-Trained English Teachers blished. Education, Linguistics, Computer Science in International Journal of… 24 November

Nasim Shahmoradi, Mania Nosratinia, Nacim Shangarffam. (2018). The Relationship among EFL Teachers' Critical Thinking, Neuro-Linguistic Programming, and Their Sense of Efficacy. Journal of Applied Linguistics and Language Research. Vol 5, No 2 .

Nazim, H., & Yousaf, M. (2021). Neuro-linguistic programming: a corpus-based critical analysis of motivational speeches. CORPORAL J. Corpus Ling, 4, 45-59

Nek Rakami, N. M. H., & Rokeman, M. I. (2023). Pedagogical approaches using Neuro Linguistic Programming (NLP) Strategies from Perspective of NLP Trained teachers. Jurnal Pendidikan.93- 98.

Noe, R. A., & Kodwani, A. D. (2018). Employee training and development, 7e. McGraw-Hill Education.

Nazim, H., & Yousaf, M. (2021). Neuro-linguistic programming: a corpus-based critical analysis of motivational speeches. CORPORAL J. Corpus Ling, 4, 45-59

Nompo, R. S., Pragholapati, A., & Thome, A. L. (2021). Effect of neuro-linguistic programming (NLP) on anxiety: a systematic literature review. KnE Life Sciences, 496-507.

O'Connor, J., & Seymour, J. (2002): Introducing Neuro-Linguistic Programming: Psychological Skills for Understanding and Influencing People.

Osman, D.j. (2017). Teachers' motivation and emotion during professional development: Antecedents, concomitants, and consequences. The University of Texas at Austin.

Pepping, C. A., & Duvenage, M. (2016). The origins of individual differences in dispositional mindfulness. Personality and Individual Differences, 93, 130-136.

Peker, M., Erol, R., & Gultekin, M. (2018). Investigation of the teacher self-efficacy beliefs of math teachers. MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 6(4), 1-11.

Pendergast, D., Gravis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight into the Making of Teachers. Australian Journal of Teacher Education, 36(12): 45-58.

Pepping, C. A., & Duvenage, M. (2016). The origins of individual differences in dispositional mindfulness. Personality and Individual Differences.130-136 ,93 ,

Poulou, M. (2007). "Personal Teaching Efficacy and its Sources: Student Teachers, Perceptions" Educational Psychology, 27 (2), 191 – 218,

Pratama, H. N., Setiyadi, B., & Nurweni, A. (2019). The implementation of neuro linguistic programming techniques onIndonesian student's self-efficacy and writing ability in the context of English as foreign language. Journal of English Teaching, 8(2), 1-11

Ramaci, T., Bellini, D., Presti, G. & Santisi, G. (2019) Psychological Flexibility and Mindfulness as Predictors of Individual Outcomes in Hospital Health Workers. Frontiers in Psychology, 10(13): 22-34.

. Rayati, Mitra. (2024). Neuro-linguistic Programming and its Applicability in EFL Classrooms: Perceptions of NLP-Trained English Teachers. Department of English Language and Literature, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Ira.24(5):44-64.

Ready, R. & Burton, K. (2015). Neuro-linguistic programme for Dummies. Chichester: Wiley and Son.

Richard B; (1982); www, Richard Bandler.com

Ritter, A. & Ritter, D. (2005). Communicating with the Subconscious Mind. Tel Aviv , Lior Sherf Publishing and Distributio

Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. Teaching and teacher Education.381-394 ,(4)10 ,

Ross, J. A. (1994). Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy

Rossiandy, Y., & Indradewa, R. (2023). The influence of self-efficacy on job satisfaction, organizational commitment, motivation and job performance in private school teachers. Asian Journal of Social and Humanities, 1(10), 632-649.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. Creativity Research Journal, 24(1), 92-96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Rustan, E. (2022). Language learning with neurolinguistic programming: An integrative review. Journal of Language Teaching and Research, 13(6), 1251-1258

Rustan, E., & Hasriani, H. (2020). Communication pattern between nurses and elderly patients through a neuro-linguistic programming approach. Jurnal Studi Komunikasi - Indonesian Journal of Communications Studies, 4(1), 75. doi: 10.25139/jsk. v4i1.2180

Sajna Beevi, S., Abilasha, R. ve Ilankumaran, D. M. (2019). Neurolinguistic factors in English language learning: a cognitive based study. International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE) (Scopus Indexed) with IF, 5, 1051-1058.

Sapthiang, S., Van Gordon, W., & Shonin, E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: A systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. Journal of Child and Family Studies, 28, 2650-2658.

Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. International Journal of Educational Management, Vol 31 (4), 505-517. Retrieved on 15/01/2021 from http://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016- 0090

Sezgin, F., & Erdogan, O. (2018). Humility and forgiveness as predictors of teacher self-efficacy. Educational research and Reviews, 13(4), 120-128

Shah, D. B., & Bhattarai, P. C. (2023). Factors Contributing to Teachers' Self-Efficacy: A Case of Nepal. Education Sciences, 13(1), 91-105.

Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. Journal of Education and Educational Development.48-72 ,(1)4 ,

Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In Asia, there are specific perspectives on teacher self-efficacy, 37-51, Brill.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education. No (26), 1059-1069.

Swarnalatha, S. (2019). Influence of teacher self-efficacy on academic achievement of secondary school students. The International Journal of Indian *Psychology. 7(3). Retrieved on 20/01/2021 from https://ijip.in/pdf- viewer/?id=15395

Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert- Reichl, K., et al. (2015). A mixed-methods study examines ways a mindfulness-based

intervention reduces stress in public school teachers. Mindfulness 7, 115-129. doi: 10.1007/s12671-015-0425-4\

Tickell, Rebecca & Klassen, Robert. (2024). Developing the Teacher mentoring self-efficacy scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. Teaching and Teacher Education 139(March)

Tinaz, S., Elfil, M., Kamel, S., Aravala, S. S., Louis, E. D., & Sinha, R. (2020). Goal-directed behavior in individuals with mild Parkinson's disease: Role of self-efficacy and self-regulation. Clinical Parkinsonism and Related Disorders, 3, 100051. doi: 10.1016/j.prdoa.

Tosey, P., Mathison, J., & Michelli, D. (2005) Mapping transformative learning: The potential of neuro-linguistic programming. Journal of Transformative Education, 3(2), 140-167.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of educational research, 68(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education 17(2001) 783-805. Retrieved on 21/03/2021 from https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship /TATE_TSECapturingAnElusiveConstruc t.pdf

Udemba, N. (2021). Relationship Between Self-Efficacy and Job Performance and Satisfaction of Secondary School Teachers in Anambra State. International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis, 04(05), 537-542. DOI: 10.47191/ijmra/v4-i5-06, Impact Factor: 6.0

Vaez mousavi, M. (2018). Content may be subject to copyright Effect of Training Neuro-linguistic Programming Strategies on Self-efficiency, Sport Self-confidence, and Performance of Athletes with Disabilities and Veterans. Iranian Journal of War and Public Health 10(2):53-59.

Vettori, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Pinto, G. (2022). The mediating role of emotions in the relation between beliefs and teachers' job satisfaction. Acta Psychologica, 226, 103580. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103580

Vickie kay conner. (2019). Awareness for teacher well-being: exploring key factors of teacher experience, mindfulness, and self-efficacy. North Dakota State University. Doctor of philosophy.

Wake, L., & LEIGHTON, M. (2014). Pilot study using Neurolinguistic Programming (NLP) in post-combat PTSD. Mental Health Review Journal.

Weinberg, S. L., & Abramowitz, S. K. (2002). Data analysis for the behavioral sciences using SPSS. New York: Cambridge University Press.

Wikanengsih, W. (2013). Model Learning Neurolinguistic Programming Capability Menulis Siswa SMP. Jornal Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Malang, 19(2), 104445. [36]

Williams, J. M. G. (2008). Mindfulness, depression, and modes of mind. Cognitive therapy and research.721-733 :(12) 32 ,

Witkowski, T. (2010). Thirty-five years of research on neuro-linguistic programming. NLP research database. State of the art or pseudoscientific decoration? Polish Psychological Bulletin.58-66 ,(2)41 ,

Woodgate, Jennifer (2005). Self-Efficacy Theory and the Self-Regulation of Exercise Behavior. Doctor Thesis. Kinesiology Waterloo University, Ontario, Canada.

Xiuyun Z, Nikoo D, & Siros, L. (2023). The effect of neurolinguistic programming on academic achievement, emotional intelligence, and critical thinking of EFL teachers. National Institutes of Health's National Library of Medicine (NIH/NLM) 18; 13:888797. doi: 10.3389/fpsyg.2022.888797

Youssef, D. (2018). The reality of the school environment and its relationship to professional compatibility and some demographic variables, a field study in the Administrative Unit of Al-Kamelin, Gezira State, Sudan, Master's thesis in Educational Arts, specializing in educational psychology, Faculty of Education, University of Khartoum

Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. Review of Educational Research, 86(4), 981-1015. DOI:10.3102/0034654315626801.

Zhang, D., Lee, E. K., Mak, E. C., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. (2021). Mindfulness-based interventions: an overall review. British Medical Bulletin, 138(1), 41-57.

Zoghi, M., Mustapha, R., & Maasum, T. N. R. T. M. (2010). Looking into EFL Procedia Social Behavioral and Reading Comprehension. Sciences, 7, 439-445.

Chrome
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Report_Aklim_Artzi_2020.pdf

https://rama.edu.gov.il/reports/aklim-national-2020

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Aklim_report_2022.pdf

https://rama.edu.gov.il/reports/aklim-national-2022

الملحقات

ملحق(1): أداة الدراسة قبل التحكيم

الجامعة العربية الأميركية

كلية الدراسات العليا

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

الموضوع: <u>تحكيم استبانة</u>

سعادة/ة الأستاذ الدكتور _____

نهديكم أطيب التحيات:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي بـ: " فاعلية برنامج تدريبي مبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية على تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور".

ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم هذه الاستبانة المكونة من قسمين: القسم الأول البيانات الأولية والقسم الثاني يضم مقياسين رئيسيين هما (مقياس تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية، ومقياس اليقظة الذهنية)، ونظرا لخبرتكم العلمية والعملية فإنه يشرفني مساهمتكم في تحكيم هذه الاستبانة، وإبداء الرأي والملاحظات التي حتما ستكون ذات قيمة عالية وموضع اعتزاز وتقدير.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة: دعاء خازن

وقد عرف مفهوم الفاعلية الذاتية التدريسية (:(**Self-Efficacy**أن فعالية الذات ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي، بل هي مجموعة الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن تتصل أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وهي نتاج للقدرة الشخصية.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمي المرحلة الثانوية في ضوء مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية المستخدم في الدراسة الحالية.

وقد عرف مفهوم اليقظة الذهنية (:(**Mindfulness**أن اليقظة العقلية تعد أسلوبا في التفكير غاية في الأهمية، باعتبارها أسلوبا مناسبا لإدراك القيم الخاصة لمفهوم التأمل. من المنظور التطبيقي تعرف اليقظة العقلية على أنها مجموعة من التطبيقات مرتبطة بالعملية التعليمية وتهتم بتعزيز الصحة النفسية.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمي المرحلة الثانوية في ضوء مقياس اليقظة الذهنية التدريسية المستخدم في الدراسة الحالية.

القسم الأول: البيانات الشخصية

من فضلك ضع/ي إشارة (√) في الخانة المناسبة:

1) الجنس: 1. ذكر () 2. أنثى ().

2) المؤهل العلمي: 1. بكالوريوس 2. ماجستير 3. ماجستير فأكثر.

3) سنوات الخبرة: 1. 5-1 سنوات 2. 11-5 سنة 3. من 11 سنة فأكثر.

4) عدد دورات البرمجة اللغوية العصبية: 1. دورة 2. دورتان 3. دورتان فأكثر.

علما أن الإجابة على فقرات المقياسين ستكون وفقا لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
5	**4**	**3**	**2**	1

المقياس الأول: الفاعلية الذاتية التدريسية:

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المحور الأول: الفاعلية الذاتية التدريسية								
المجال الأول: الفاعلية الذاتية في استراتيجيات التدريس								
.1	أستطيع تكييف خططي التعليمية لتتناسب مع احتياجات كل الطلبة.							
.2	أستطيع استخدام استراتيجيات تكنولوجية لتعزيز التعلم داخل الصف.							
.3	لدي الثقة بقدراتي على تحسين نتائج الطلبة الأكاديمية.							
.4	أمتلك القدرة على شرح المواد الدراسية بطرق متعددة لتناسب مستويات الطلبة المختلفة.							
.5	أعد أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين لاستخدامها عند الحاجة							

.6	لدي القدرة على التكيف لتحقيق أهدافي التعليمية حتى في ظل الظروف الصعبة.							
.7	لدي القدرة على خلق بيئة تعليمية محفزة تشجع الطلبة على التعلم.							
.8	استخدام مجموعة من استراتيجيات وتقنيات طرح الأسئلة عند العمل مع الطلبة للتحقق من فهمهم.							
.9	أوفر فرص التعليم الجيد للطلبة من خلال التحضير والإعداد المسبق للحصة.							
.10	أستخدم استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم.							
.11	أمارس دور القدوة أمام الطلبة في الصف وخارجه.							
المجال الثاني: الفاعلية الذاتية في إدارة الصف								
.12	أستطيع الحفاظ على انضباط الصف مع الحفاظ على تفاعل إيجابي مع الطلبة.							
.13	لدي القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال في الحصة الدراسية.							
.14	أستطيع التعامل مع الذين يظهرون سلوكيات سلبية داخل الصف.							
.15	لدي القدرة على تجاهل بعض سلوكيات الطلبة لمنعهم من إفساد درس بأكمله.							

16.	أستطيع الاهتمام بإدارة شؤون الصف من خلال الأسلوب المرن في التعامل.								
17.	وضع أنظمة وقوانين متفق عليها من قبل المعلم والطلبة في الصف.								
18.	لدي القدرة على جعل الطلبة يمتثلون لقوانين المدرسة.								
19.	يمكنني الرد على الطلبة المتحديين.								
20.	أوفر السبل المختلفة لفتح نقاش بناء بين الطلبة.								
21.	أسعى للاعتماد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني أية مصاعب في الصف.								
22.	لدي القدرة على إعادة توجيه سلوك بعض الطلبة الذين يشكلون مصدر إزعاج.								

المجال الثالث: الفاعلية الذاتية وتنمية مهارات الطلبة									
23.	أنمي العملية التدريسية بتعزيز إبداع الطلبة.								
24.	أبذل جهودا لمساعدة التلاميذ ذوي التحصيل المتدني للارتقاء بمستواهم.								
25.	أوظف استراتيجيات إثارة الدافعية المختلفة في الموقف الصفي.								
26.	لدي القدرة على مساعدة الطلبة على تقييم التعلم.								
27.	لدي القدرة على التفكير في تغيير استراتيجيات التدريس وردود الأفعال حسب الحاجة.								

28.	لدي مرونة في تغيير سلوك من أجل كسر والتخلص من الأنماط السلبية في الصف.							
29.	تلعب البيئة الأسرية دورا كبيرا على تحصيل الطلبة أكثر من دور المعلم.							
30.	يزيد تحصيل الطلبة فقط في حال تكاتف وتعاون المعلمين مع بعضهم البعض.							
31.	تقديم تحديات مناسبة للمتعلمين ذوي القدرات المرتفعة.							
32.	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة.							
33.	أستغل الموارد المتاحة لإيجاد بيئة تعليمية غنية تدعم تعلم الطلبة.							
34.	إعطاء الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية مهام وواجبات تراعي حاجاتهم الفردية.							
35.	أثق بقدرتي على وضع خطة للتطوير تلبي احتياجات المتعلم.							
المجال الرابع: الفاعلية الذاتية وبناء علاقات طيبة مع البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة								
36.	استخدام المهارات الفعالة للتعامل مع الآخرين لبناء علاقة مهنية والحفاظ عليها							
37.	أستطيع استخدام نشاطات في غرفة الصف تزيد من اهتمام الطلبة وتوجيه سلوكهم.							
38.	أبذل مجهودا لأبقى موضوعيا وعادلا عند العمل مع الطلبة.							

39.	لدي مهارة الإصغاء الفعال من أجل فهم الأشياء من وجهة نظر الهيئة التدريسية وأولياء الأمور							
40.	أبذل قصارى جهدي لأكن مدافعا قويا عن طلابي، موضحا إيماني بهم أمام الهيئة التدريسية وأولياء الأمور.							
41.	أستغل الموارد المتاحة لإيجاد بيئة تعليمية غنية تدعم العملية التعليمية.							
42.	أحرص على تكوين علاقات جيدة مع الهيئة التدريسية وأولياء الأمور							
43.	أهتم بالبرامج والأنشطة ذات الطابع الاجتماعي							
44.	يسعدني أن أكون مسؤولا عن الأعمال المشتركة مع زملائي.							
المحور الثاني: مقياس اليقظة الذهنية								
المجال الأول: التصرف بوعي								
45.	أعرف جيدا ما يترتب من نتائج أي سلوك أقوم به.							
46.	أشعر بحركات جسدي أثناء القيام بعمل ما.							
47.	لدي القدرة على فهم حقيقة مشاعري تجاه أي موقف اجتماعي.							
48.	أنتبه لحالات التوتر التي تنتابني.							
49.	أنتبه جيدا وأستمع للإشارات الصادرة من جسدي.							
50.	أستمع جيدا لكل ما يقوله الآخرون لي.							
المجال الثاني: الوصف: (ويعني التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية).								
51.	أجيد استخدام الكلمات المناسبة التي تصف مشاعري.							

52.	أستطيع التعبير عن أفكاري بسهولة.							
53.	أستطيع اختيار الكلمات المناسبة التي تعبر عما يدور في خاطري.							
54.	أستطيع أن أعبر عن شعوري بالكلمات عندما أشعر بالضيق الشديد.							
55.	أستطيع التعبير عن خبراتي بالكلمات المناسبة.							
56.	أستطيع وصف أفكاري الراهنة بالتفصيل.							
المجال الثالث: المرونة								
57.	أغير اتجاهاتي نحو موضوع ما طالما هذا يؤدي إلى نتائج إيجابية.							
58.	أستطيع التعامل مع المشكلات والمواقف الجديدة.							
59.	أبقى على الأساليب القديمة المجربة والصحيحة لعمل الأشياء.							
60.	يمكنني تعديل سلوكي بناء على متطلبات المواقف التي تواجهني.							
61.	لدي القدرة على اتخاذ القرارات التي يوافق عليها الكثيرون.							
62.	عندما تبدو الأمور ميؤوس منها لا استسلم بسرعة.							
63.	تزعجني الظروف الطارئة التي تواجهني في المواقف المختلفة.							
المجال الرابع: عدم التفاعل مع التجربة الداخلية: (السيطرة على السلوك التلقائي)								
64.	أراقب أحاسيسي دون أن أغوص بها.							
65.	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، ألاحظها فقط وأتركها تذهب.							

66.	أسمح لمشاعري وأحاسيسي للتحكم بردود أفعالي نحو الآخرين							
67.	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أشعر بالهدوء بعد فترة وجيزة.							
68.	في المواقف الصعبة، يمكنني التوقف مؤقتا دون رد فعل فوري.							
69.	ألاحظ أفكاري المؤلمة وأدعها تمضي دون أن تؤثر علي.							
70.	أضبط نفسي بسرعة عند الانفعال.							
المجال الخامس: المراقبة الذاتية:								
71.	لدي القدرة على التعامل مع المشاكل بسهولة في مواقف الحياة المختلفة.							
72.	ابتعد عن التلفظ بألفاظ تترك أثر سلبي في نفوس المحيطين.							
73.	أراقب ردود أفعالي.							
74.	أنفعل بشكل سريع عندما يستفزني الآخرون.							
75.	أراقب تصرفاتي لأبدو بمظهر لائق أمام الآخرين.							
76.	أفكر مليا قبل قيامي بأي عمل.							

ملحق (2): قائمة أسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة– الاستبيانين والبرنامج التدريبي:

	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1.	أ. د معاوية أبو غزال	بروفسور	أستاذ علم النفس التنموي والتربوي	جامعة اليرموك
2.	أ. د. مروان دويري	بروفسور	أخصائي علم النفس العلاجي والطبي والتربوي والنمو (عيادة للتشخيص والعلاج النفسي ومحاضر).	متقاعد مكان العمل سابقا: كلية اورانيم الأكاديمية
3.	أ. د. محمد شاهين	بروفسور	أستاذ إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
4.	أ. د زياد بركات	بروفسور	أستاذ علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة
5.	أ. د. جولتان حجازي	بروفسور	أستاذ علم النفس التربوي	أستاذ علم النفس جامعة فلسطين التقنية– خضوري. مدير فرع رام الله
6.	أ. د. يوسف ذياب عواد	بروفسور	1. رئيس مجلس المسؤولية المجتمعية للجامعات العربية التابع لاتحاد الجامعات العربية منذ 15/12/2021. 2. رئيس هيئة تحرير المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني 18/12/2019.	الفلسفة في التربية/ الصحة النفسية في جامعة القدس المفتوحة
7.	أ. د. خالد أبو عصبة	بروفسور	محاضر وباحث في العلوم الاجتماعية والتربوية. بروفسور في علم الاجتماع التربوي. مؤسس ومدير معهد "مسار" للأبحاث.	محاضر في الجامعة العبرية في القدس وفي كلية "بيت بيرل" ومحاضر في مساق اللقب الثالث في الجامعة العربية الأمريكية في جنين
8.	د. كميليا دويري	دكتوراة	محاضرة أكاديمية ومعالجة نفسية مؤهلة.	محاضرة في جامعة حيفا كلية اورانيم الأكاديمية معهد ادلر للبسيخوترابيا
9.	د. فاتنة خازن	دكتوراة	دكتورة في علم النفس التربوي	متقاعدة حاليا

			اخصائية نفسية	أماكن عمل سابقا: الخدمات النفسية التربوية– عكا محاضرة في الكلية العربية الأكاديمية للتربية – حيفا
10.	د. مريم مرعي	دكتوراة	دكتوراه في التربية العالمية من جامعة ميشيغان في الولايات المتحدة	مكان العمل: قسم التربية جامعة حيفا/ متقاعدة
11.	د. سهير صباح	دكتوراة	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك في علم النفس جامعة القدس
12.	د. محمود نعامنة	دكتوراة	دكتوراه في اللغة العربية تخصص: الأدب الحديث؛ الفلسفة الإسلامية؛ الأدب المقارن في القرون الوسطى. الأدب الديني. أساطير العراق القديم والفكر الميثولوجي. النقد الأدبي.	الكلية الأكاديمية أحفا – محاضر في قسم اللغة العربية ودراسات الإسلام
13.	د. شيرين سكر	دكتوراة	دكتوراه في العمل الاجتماعي مدرسة "بول بيروالد" للعمل الاجتماعي والرفاه الاجتماعي، الجامعة العبرية في القدس.	محاضر في كلية " تل حاي" في الجليل
14.	د. فريهان محمد السلايمة	دكتوراة	ارشاد نفسي وتربوي	مدارس القدس ومحاضر لا منهجي

ملحق (3): أداة الدراسة بعد التحكيم

حضرة المعلم/ة المحترم/ة.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي الموسومة بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور".

استكمالا لنيل درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي من كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية، لذا نرجو منكم التعاون معنا في تعبئة بنود الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (x) أمام الخيار الذي ينطبق عليك أمام كل فقرة. علما أن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم الحفاظ على سريتها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم/ن.

الباحثة: دعاء خازن

اشراف: أ.د كمال سلامة

مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (**Self-Efficacy**): تم تطوير مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية استنادا إلى مقاييس كل من دراسة الشرايدة، (2023) ،ودراسة النهدي (2020)، ودراسة المخلافي (2010)، ودراسة دودو وقريشي (2017)، ودراسة الزغول (2013) وقد عرف باندورا مفهوم الفاعلية الذاتية التدريسية (Self-Efficacy) أنها: "مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل" (Bandura, 1997: 54-60).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمي المرحلة الثانوية في ضوء مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية المستخدم في الدراسة الحالية.

المقياس الأول: الفاعلية الذاتية التدريسية: يرجى قراءة كل عبارة بدقة، ووضع إشارة (√) في المكان الذي يتفق وحالته.

المقياس الأول: الفاعلية الذاتية التدريسية:

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: ~~الفاعلية الذاتية في~~ استراتيجيات التدريس						
.1	أستطيع تكييف خططي التعليمية لتتناسب مع احتياجات الطلبة.					
.2	أستطيع توظيف التكنولوجيا لتعزيز التعلم داخل الصف.					

.3	لدي الثقة بقدراتي على تحسين نتائج الطلبة الأكاديمية.					
.4	أمتلك القدرة على شرح المواد الدراسية بطرق متعددة لتناسب مستويات الطلبة المختلفة.					
.5	أعد أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين لاستخدامها عند الحاجة.					
.6	لدي القدرة على خلق بيئة تعليمية محفزة تشجع الطلبة على التعلم.					
.7	أستخدم استراتيجية طرح الأسئلة عند العمل مع الطلبة للتحقق من فهمهم.					
.8	أقوم بالإعداد المسبق للحصة.					
.9	أستخدم أدوات تقييم وتقويم متعددة لقياس نتاجات الطلبة المختلفة.					
10	أمارس دور المعلم القدوة أمام الطلبة في الصف وخارجه.					
المجال الثاني: ~~الفاعلية الذاتية في~~ إدارة الصف						
11	أستطيع الحفاظ على انضباط الصف.					
12	لدي القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال في الحصة الدراسية.					
13	أستطيع التعامل مع الطلبة الذين يظهرون سلوكيات سلبية داخل الصف.					
14	لدي القدرة على تجاهل بعض سلوكيات الطلبة لمنعهم من إفساد الحصة الدراسية.					

15	أتعامل بمرونة وحكمة لإدارة شؤون الصف.					
16	أعمل على وضع أنظمة وقوانين متفق عليها من قبل المعلم والطلبة في الصف.					
17	أعمل على الحفاظ على تفاعل إيجابي مع الطلبة.					
18	أستطيع التعامل مع الطلبة المتنمرين.					
المجال الثالث: ~~الفاعلية الذاتية~~ وتنمية مهارات وقدرات الطلبة						
19	أهتم بتعزيز الإبداع عند الطلبة.					
20	لدي القدرة على تنمية مهارة الحوار والمناقشة بين الطلبة.					
21	لدي القدرة على مساعدة الطلبة على تقييم تعلمهم أو فهمهم.					
22	لدي القدرة على تنمية التفكير لدى الطلبة.					
23	أعتقد أنني قادر على تنمية مهارة الإصغاء بين الطلبة باعتبارها إحدى واجباتي كمعلم.					
24	أقوم بتقديم تحديات مناسبة للمتعلمين ذوي القدرات المرتفعة.					
25	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة.					
26	أستثمر الموارد المتاحة لتوفير بيئة تعليمية غنية تدعم تعلم الطلبة.					
27	أهتم بإعطاء الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مهام وواجبات تراعي حاجاتهم الفردية.					

28	أهتم بتدريب الطلبة على العمل التعاوني.					
29	أرى أنني أتحمل مسؤولية تجاه نجاح الطلبة وفشلهم.					
المجال الرابع: ~~الفاعلية الذاتية~~ وبناء علاقات طيبة مع البيئة ~~الداخلية والخارجية للمدرسة~~						
30	أستخدم المهارات الفعالة للتعامل مع الإدارة لبناء علاقة مهنية والحفاظ عليها.					
31	أبذل مجهودا لأبقى موضوعيا وعادلا عند العمل مع الطلبة.					
32	أوظف مهارة الإصغاء الفعال من أجل فهم الأشياء من وجهة نظر أولياء الأمور.					
33	أبذل قصارى جهدي لأكون مدافعا قويا عن طلبتي أمام الهيئة التدريسية وأولياء الأمور.					
34	أحرص على تكوين علاقات جيدة مع الهيئة التدريسية وأولياء الأمور.					
35	أهتم بالبرامج والأنشطة ذات الطابع الاجتماعي					

اليقظة الذهنية **(Mindfulness):** تم تطوير مقياس اليقظة الذهنية استنادا إلى مقاييس كل من دراسة الغنامي (2023)، ودراسة السيد (2018). وقد عرفت مفهوم اليقظة الذهنية (Mindfulness): تعد اليقظة الذهنية "سمة من سمات الوعي، والتي تتيح للفرد الانتباه إلى السياق العام للموقف، وخلق تصورات جديدة من ردود الأفعال للتعامل مع الموقف الحالي" (ناصر، 2017: 356). وهي "عملية ترتبط بالاهتمام الآتي وباللحظة الحالية بعدالة وعقلانية مع مراقبة التغيرات المتلاحقة داخل الفرد وفي البيئة المحيطة به (Pepping & Duvenage, 2016:130).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمي المرحلة الثانوية في ضوء مقياس اليقظة الذهنية التدريسية المستخدم في الدراسة الحالية.

المقياس الثاني: اليقظة الذهنية: يرجى قراءة كل عبارة بدقة، ووضع إشارة (√) في المكان الذي يتفق وحالته.

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: التصرف بوعي						
1.	أعي جيدا ما يترتب من نتائج عن أي سلوك أقوم به.					
2.	أنتبه لحركات جسمي أثناء القيام بعمل ما.					
3.	لدي القدرة على فهم حقيقة مشاعري تجاه أي موقف اجتماعي.					
4.	أنتبه لحالات التوتر التي تنتابني.					
5.	أستمع جيدا لكل ما يقوله الآخرون لي.					
المجال الثاني: الوصف (ويعني التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية)						
6.	أجيد استخدام الكلمات المناسبة التي تصف مشاعري.					
7.	أستطيع التعبير عن أفكاري بسهولة.					
8.	أستطيع اختيار الكلمات المناسبة التي تعبر عما يدور في خاطري.					
9.	أستطيع التعبير عن خبراتي بالكلمات المناسبة.					
10	أستطيع وصف افكاري الراهنة بالتفصيل.					
المجال الثالث: المرونة						
11	أعمل على تغيير استراتيجية التعليم طالما هذا يؤدي إلى نتائج إيجابية.					

12	أستطيع التعامل مع المشكلات والمواقف الجديدة.					
13	يمكنني تعديل سلوكي بناء على متطلبات المواقف التي تواجهني.					
14	عندما تبدو الأمور ميؤوس منها لا أستسلم بسرعة.					
المجال الرابع: التفاعل مع التجربة الذاتية (السيطرة على السلوك التلقائي)						
15	أراقب أحاسيسي دون أن أغوص بها.					
16	في المواقف الصعبة، أتروى في ردود أفعالي.					
17	أدرك أفكاري المؤلمة وأدعها تمضي دون أن تؤثر علي.					
18	أضبط نفسي بسرعة عند الانفعال.					
المجال الخامس: المراقبة الذاتية						
19	لدي القدرة على التعامل مع المشكلات بسهولة في مواقف الحياة المختلفة.					
20	أبتعد عن التلفظ بألفاظ تترك أثرا سلبيا في نفوس المحيطين.					
21	أراقب ردود أفعالي.					
22	أراقب تصرفاتي لأبدو بمظهر لائق أمام الآخرين.					
23	أفكر مليا قبل قيامي بأي عمل.					

شكرا لتعاونكم

ملحق (4): مخطط البرنامج التدريبي

الجلسة	عنوانها	الهدف العام
الجلسة الأولى	الجلسة التمهيدية (تمهيد وتعارف وملاءمة توقعات)	التعارف، بناء الثقة، الاحترام، الاتفاق على حدود وموعد الجلسات.
الجلسة الثانية	تعميق التعارف وتعريف بالبرنامج	تعميق التعارف وبناء الثقة والألفة – لقاء مع العقل الباطني (اللاوعي)، والتعرف إلى افتراضيين من افتراضات البرمجة اللغوية العصبية وإحدى تقنياتها وتنمية اليقظة الذهنية.
الجلسة الثالثة	موارد قوتي (جلسة للتمكين وتعزيز الفاعلية الذاتية)	تمكين المشاركين وتعزيز إيمانهم بفاعليتهم الذاتية ومواردهم الداخلية.
الجلسة الرابعة	الطريق الى الآخر	أن يتلقى المعلم أدوات لتعميق وفهم الذات وفهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل الأمثل بينه وبين الأشخاص الآخرين.
الجلسة الخامسة	التواصل مع الآخر	تنمية اليقظة الذهنية واختيار الكلمات والأسئلة المناسبة لوصف التجربة والمشاعر المختلفة. وتنمية الفاعلية الذاتية للقدرة على التواصل الواعي مع الآخر.
		تنمية اليقظة الذهنية والانتباه للغة الجسد وأسلوب الحديث لدى الآخر ووعيه للمشاعر والتجربة الشخصية.
الجلسة السادسة	التواصل مع الآخر ومع الذات	أن يفهم المعلم أهمية الإصغاء كإحدى طرق تحقيق التعاون، ويتعلم كيفية بناء الألفة وأسلوب التواصل مع الآخر عن طريق المضاهاة والانضمام والقيادة.
		أن يتواصل المعلم مع القيم الانسانية التي دفعته لاختيار مهنة التعليم وترفع من دافعيته لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة والشعور بالانتماء.

الجلسة	عنوانها	الهدف العام
الجلسة السابعة	الانضمام والقيادة والتواصل الواعي مع الآخر	تنمية اليقظة الذهنية واختيار الكلمات والأسئلة المناسبة لوصف التجربة والمشاعر المختلفة. وتنمية الفاعلية الذاتية للقدرة على التواصل الواعي مع الآخر، والانتباه لاتجاهات إثارة الدافعية المختلفة كأحد أساليب فهم الآخر.
الجلسة الثامنة	الفاعلية الذاتية التدريسية	تجربة احدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتعميق وفهم الذات ولاكتساب آلية للتعامل مع المعيقات، وذلك لتحسين أسلوب وآليات التواصل، وتعلم اللغة الهادئة، ولتنمية اليقظة الذهنية للمشاعر وللتجربة الشخصية.
الجلسة التاسعة	القيم وتأثيرها	التواصل مع القيم الإنسانية التي دفعت المعلم. لاختيار مهنة التعليم وترفع من دافعيته لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة والشعور بالانتماء والفاعلية الذاتية للمجموعة.
الجلسة العاشرة	المعتقدات وتأثيرها على السلوكيات	أن يعي المعلم تأثير معتقداته على سلوكياته وعاداته وعلى فاعليته الذاتية العامة والتدريسية. ويميز بين الأفكار والمعتقدات التي تخدمه والتي تعيق تقدمه نحو تحقيق أهدافه.
الجلسة الحادية عشر	المشاعر وتأثيرها	أن يكون المعلم واع لمشاعره وكيف تؤثر سلوكياته على فاعليته الذاتية. وواع لقدرته على التحكم بها وعدم السماح لمشاعره السلبية بإعاقة تقدمه.
الجلسة الثانية عشر	التعامل مع الاعتراضات داخل المجموعة	أن يدرك المعلم أن الاعتراضات هي جزء ومرحلة من مراحل تطور المجموعة ويتعلم كيفية بناء خطة عمل للتعامل بناء على المرحلة التطورية للمجموعة لتنمية الشعور بالانتماء والفاعلية الذاتية للمجموعة.

الجلسة	عنوانها	الهدف العام
الجلسة الثالثة عشر	مفتاح النجاح	أن يتواصل المعلم مع الرؤية المدرسية والأهداف التربوية للمدرسة، ويجد حلقة الوصل بين أهدافه الشخصية والأهداف المدرسية أو الأهداف التربوية العامة.
الجلسة الرابعة عشر والأخيرة	التقييم وإنهاء البرنامج التدريبي	أن يعي المعلم التغييرات التي حدثت معه خلال السيرورة بأكملها، وتلخيص كل السيرورة التي مر بها المعلمون. والتحقق من مدى تحقيق الأهداف التدريبية.

ملحق (5): آلية تنفيذ البرنامج التدريبي

نموذج استمارة تحكيم البرنامج التدريبي

حضرة الأستاذ الدكتور/ أ. د. .....المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من الجامعة العربية الأمريكية في رام الله.

لذا سأرفق لكم البرنامج التدريبي بصيغته الأولية، ولما كنتم أهل العلم والدراية والخبرة العلمية والاهتمام، فإن الباحثة تأمل منكم التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية محتوى البرنامج من حيث:

- مدى دقة الصياغة اللغوية وصحتها.
- الموضوعات التي يمكن إضافتها.

وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفعال في تطوير البرنامج، وإخراجه بالصورة المأمولة، وتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

شاكرة جهودكم ومقدرة حسن تعاونكم، داعية الله أن يجزيكم خير الجزاء لقاء وقتكم الثمين.

الباحثة: دعاء باسم خازن

بإشراف الدكتور: كمال سلامة

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة	التخصص
1. د. زياد بركات	القدس المفتوحة	أستاذ	علم النفس التربوي

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

الرقم	الموضوع	التحكيم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
1	العنوان	✓		
2	أهداف البرنامج	✓		
3	عدد الجلسات	✓		
4	المدة الزمنية	✓		
5	ترتيب الجلسات	✓		
6	محتوى الجلسات	✓		

البرنامج التدريبي القائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور

التعريف بالبرنامج التدريبي

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، أعد برنامج تدريبي، يستند إلى البرمجة اللغوية العصبية، إذ تم إعداد البرنامج استنادا إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة التي استخدمت أسلوب الإرشاد القائم على البرمجة اللغوية العصبية وذلك بعد أن تعلمت الباحثة استكمالا خاصة لتحويل أساليب التدريب الفردية المستخدمة في البرمجة اللغوية العصبية إلى أساليب جمعية.

طور البرنامج الحالي استنادا إلى البرمجة اللغوية العصبية، والتي تعتبر أحد الفروع التي نمت وتطورت بسرعة في علم النفس التطبيقي تساعد على فهم الفروق الفردية في السلوك الإنساني وكذلك تساعد على تطوير الإدراك والتعلم وفهم الذات، ويقدم هذا المجال مهارات تدريبية وتطبيقية تستخدم من أجل الحصول على تفاعل واتصال جيد والحصول على نتائج إبداعية (أكونور وسيمور، 2004). لذلك فالبرامج المعتمدة على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) من البرامج التي اهتمت بتطوير الإنسان ذاتيا، حيث يوفر هذا العلم المفاتيح التي يستطيع بها المرء أن يتحكم في بيئته الداخلية، ويستخرج الطاقة الكامنة لديه التي تساعده في تحقيق النجاح والسعادة والتفوق، كما تساعده على تغيير نفسه من حيث تغيير عاداته وانفعالاته وأفكاره إلى أفضل صورة تتلاءم مع طبيعته (الطيب ذكي، 2015).

وقد تكون البرنامج من أربعة عشرة جلسة تدريبية، بواقع جلسة أسبوعيا، وزعت جلسات البرنامج على إحد عشر أسبوعا خلال الفصلين الثاني والثالث من العام الدراسي 2025-2024، وكانت مدة كل جلسة إرشادية حوالي (90) دقيقة، وقد جرى التعرف الى فاعلية البرنامج التدريبي على المشاركين بعد تطبيق البرنامج، وبعد فترة المتابعة وفقا للإجابة على مقياسي الدراسة.

وروعي احتواء كل جلسة من الجلسات التدريبية على مراجعة وتلخيص ما مرر في اللقاء السابق، افتتاح كل جلسة باستعارة (قصة قصيرة ذات مغزى) تابعة لموضوع اللقاء، يسرد قسم منها في بداية اللقاء وتترك نهايتها لآخر اللقاء لتشويق المشتركين وإبقائهم على الانتباه، إضافة الى تلخيص اللقاء في نهايته، وقد أعطيت مهمات بيتية في غالبية الجلسات وتم الاهتمام بمناقشتها قي الجلسة التالية، وقد اتبع في الجلسات تعريف المشاركين على فنيات وقواعد البرمجة اللغوية العصبية، التي يتم بها شرح أسس وقواعد البرمجة اللغوية العصبية للمشاركين من خلال فعاليات حيوية، ومن ثم تدريبهم على الفنيات بطريقة بسيطة ومباشرة، لتطبيقها بطريقة مرنة حسب متغيرات المواقف الصفية والمدرسية، وصولا إلى تحسين الاتصال مع الطلبة والزملاء والأهل وتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية للمعلم.

الهدف العام للبرنامج:

تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الشاغور.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تتمثل الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي:

1- بناء العلاقة التدريبية المهنية بين المشاركين والباحثة المنفذة للبرنامج.

2- إكساب المعلمين المشاركين عددا من المهارات الشخصية والتي تنعكس على علاقاتهم المهنية بطلابهم وزملائهم في العمل بشكل إيجابي، مثل مهارة الإنصات الفعال، إرهاف الحواس، والتعبير عن المشاعر وفهم الذات والآخرين والتعاطف مع الآخر وبناء الألفة والتوافق معه، المضاهاة والانضمام والقيادة للآخر.

3- إكساب المشاركين المعرفة بالافتراضات وفنيات البرمجة اللغوية العصبية.

4- تدريب المشاركين على فنيات البرمجة اللغوية العصبية والتي تساعدهم في بناء وتحديد أهداف شخصية وجمعية، تحديد دليل حصولهم عليها والموارد المتاحة لهم والعقبات المحتملة والطرق للتعامل معها والتغلب عليها، تحديد المعتقدات والأفكار العميقة وإعادة صياغة وجهات النظر.

5- تنمية مهارة التواصل والاتصال الشخصي والبين شخصي لدى المشاركين.

6- تنمية الوعي الذاتي للأفكار المعيقة لدى المشاركين وكيفية تأثيرها على المشاعر والسلوكيات.

7- تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية والوعي للحظة الآنية لدى المعلمين المشاركين، وإيمانهم بقدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية.

8- التواصل مع القيم التي تذكر المشاركين بأهمية عملهم التربوي والقيادي مع الطلبة، كالتعاون مع الزملاء والعمل ضمن فريق وحب المهنة.

9- الإلمام بالموارد الداخلية (القوى والقدرات) التي يمكن أن تساعد المعلم في التعامل مع الحياة اليومية في المدرسة والمواقف الصفية.

10- العمل على تعزيز الذات والقدرات المختلفة لدى المشاركين، وتعزيز إيمانهم بقدراتهم وفاعليتهم الذاتية التدريسية ويقظتهم الذهنية وقدرتهم على التغيير.

الفئة المستهدفة من البرنامج:

معلمو المدرسة الشاملة في قرية البعنة في منطقة الشاغور.

الفنيات والأساليب المستخدمة

اعتمد البرنامج بشكل رئيس على

أسس وفنيات البرمجة اللغوية العصبية، منها تطوير الوعي وإحداث التغيير، والتعبير عن المشاعر، والمناقشة والحوار، والخيال الموجه، الإنصات الفعال، إرهاف الحواس، المضاهاة، الانضمام والقيادة،

دائرة التميز، إعادة التسمية والتأطير، التواصل مع الآخرين، والاتصال الإيجابي والفعال، وفيما يلي مجموعة من الأساليب والفنيات المستخدمة:

التقنيات والفنيات الخاصة بالبرمجة اللغوية العصبية المستخدمة هي:

إعادة التسمية والتأطير

أي إعادة النظر في التحديات والعوائق، التي تقابل الفرد من الزاوية المشرقة والجميلة، والإيجابية، وعدم النظر إليها بصورة سلبية تشاؤمية، والبدء بالتفكير الإيجابي لمواجهة المحنة والتحكم بها، ليصبح الفرد قادرا على تسخير العوائق التي تواجهه لصالحه، والاستفادة منها قدر الإمكان (المسعود وملكوش، 2012).

تقنية تغيير التاريخ الشخصي:

تغيير التاريخ الشخصي هو إحدى التقنيات التي ابتكرها "ريتشارد باندلر" و "جون جريندر" لمساعدة الشخص على تغيير تصوره ومشاعره بشأن تجارب الماضي التي مازالت تؤثر عليه في الحاضر. سوف يستحيل تغيير ما قد حدث بالفعل، ولكن من الممكن تغيير معنى ما حدث (الفقي، 2003).

تقنية تغيير المشاعر:

تهدف إلى إحداث تغيير في المشاعر، مبنية على ملف البرمجة اللغوية العصبية والمكونات الفرعية للمشاعر، والتي تهدف إلى إحداث تغيير في المشاعر. يمكن استخدام هذه الأداة لقمع المشاعر الصعبة، رغم أن هذا ليس غرضها. فمن المهم استخدام هذه العملية فقط عندما تصبح المشاعر الصعبة نمطا عاطفيا طويل الأمد.

هذه العملية قصيرة نسبيا. وتستمر ما بين 45–30 دقيقة. وميزة العملية هي توفير مفاتيح التغيير بين يدي الشخص المتدرب. تمنح هذه العملية المتدرب أداة عقلية يمكنه من خلالها مساعدة نفسه

في أي وقت. هذه العملية تخرج الشخص من حالة العجز وتعيد له الشعور بالسيطرة على عالمه الداخلي. (Rette& Retter,2005)

عملية التثبيت/ الإرساء

وقد عرف باندورا (Bandura,1979) عملية تثبيت الاستجابة بأنها: إحداث مزاوجة فيما بين أحد المثيرات ومجموعة من الاستجابات القابلة للتنبؤ بها إلى حد كبير. والمثبت هو المثير الذي يؤثر على سلوك محدد أو حالة عضوية أو نفسية، وهذا المثير قد يتمثل في صوت، أو إحساس أو مذاق أو رائحة)، فإن لمس كتف شخص ما عندما يكون مبتسما يمكن أن يقوده في المستقبل إلى الإحساس بشعور طيب عند لمس كتفه بنفس الطريقة، وعلى نفس المنوال فإن تكرار استخدام نبرة سلبية أثناء الحديث يمكن أن تستثير لدى الشخص توقعا بالانتقاد (هاريس،2005).

المرونة السلوكية :**Behavioral Flexibility**

وتتمثل في القدرة على التغيير وتعديل التفكير والسلوك، فهي مقارنة الحالة الراهنة مع الحالة المطلوبة، لمعرفة الوسائل والسبل التي تحتاجها للوصول إلى الهدف، وهذه التقنية من التقنيات المهمة في البرمجة اللغوية العصبية، والتي تعني امتلاك الشخص مجموعة من الطرق للاستجابة أو إنجاز شيء ما، فهي مرتبطة بالقدرة على الاختيار في التصرف(التكريتي،2010).

الألفة/ التوافق :**Rapport**

وهي أن تكون متفقا مع ما يقوله الشخص الآخر، حتى لو لم تفهم أو لا توافق على ما يقال في الفصل، على سبيل المثال، يقال إن الانسجام يوجد عندما يكون المعلم قادرا على ذلك التعاطف كرد فعل مع طلبته، وبالتالي الحصول على بيئة تعليمية أكثر متعة وإنتاجية (Silva,2017).

التجاوب أو التوافق هو في جوهره التأثير المتبادل، فعندما يتواصل الفرد مع شخص آخر يكون جزء من نظام معين، وكلما ازداد مستوى التجاوب بينهما، ازداد التأثير المتبادل، وعادة لا يتطلب ذلك

كثيرا من الانتباه الشعوري، فإن زاد التجاوب يشعر بالراحة والثقة في صحبة الآخر، ويتدفق الحوار، وتكون لحظات الصمت مريحة أيضا، فالحديث يتدفق بانسيابية لأنه استوعب مغزى ونية الطرف الآخر من وراء ما يقوله، ويقدر كل منهما مشاعر الآخر ويحترمها، ولا يعني ذلك موافقة المريض لكل ما يقوله، ولكن يعني تفهم المدرب لما يقوله المتدرب والدوافع من وراء ذلك (سونايت، 2004).

النمذجة (محاكاة أصحاب الامتياز البشري):**Modeling**

إن الهدف الأساسي للبرمجة اللغوية العصبية هو صياغة نماذج التفوق في نفسك أو لدى الآخرين، من خلال اكتشاف أو محاكاة أو مطابقة أصحاب الامتياز البشري، أي اكتشاف سلوك الشخص الخبير في مجال معين، والسير على منهاجه للوصول لنفس الأهداف، وعندما تحدد الإستراتيجية التي يدير بها شخص ما خبرته وفهم وإدراك أنماط التفكير والسلوك المستخدمة من قبل الشخص الأكثر براعة وموهبة في أي مجال، تكون قد حصلت على المفتاح لإعادة إنتاج هذه الخبرة لنفسك وتعلمت كيفية عمل ما يقومون به. وبما أنه هناك افتراض مسبق يقول: (إذا كان أي إنسان قادرا على فعل شيء، فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله)، أي إذا استطاع شخص ما أن يفعل شيئا فإن أي شخص يمكن أن يفعل نفس الشيء، وهذا هو أساس عملية صياغة النماذج التي تهتم بالكيفية أكثر من السببية (الدواش، 2005؛ بافيستر وفيكرز، 2006).

المجاراة المستقبلية/ محاكاة المستقبل :**Future Pacing**

إننا نستعمل أنظمتنا التصويرية لتذكر الماضي وتخيل المستقبل ، وعندما نحاكي المستقبل فإننا نتدرب ذهنيا بحصولنا على النتيجة التي نريدها، وذلك لضمان حدوثها واكتشافها سواء بدت صحيحة أم لا ، فالمجاراة المستقبلية تشبه أداء تجربة مستقبلية داخل العقل ؛ لضمان تثبيت السلوك الذي ترمي إليه وضمان تكرره بشكل طبيعي في ظل السياق المحدد ؛ لتحقيق ذلك يجب أن توحد بين

السلوك الجديد والإشارات المحددة في المواقف المستقبلية ، وعندما يتكرر الموقف فيما بعد، فإن الرابطة اللاشعورية سوف تثير التغيير أو التحول إلى السلوك الجديد (وفيكرز ، 2006)

إرهاف الحواس (الوعي الحسي):

وهي القدرة على ملاحظة أو تتبع كل التفاصيل الصغيرة، وتتعلق بتوظيف الحواس لإدراك واستيعاب كل ما يجري حولك من خلال النظر والاستماع والشعور (إسماعيل، 2016).

النتائج المرجوة (الهدف أو الغاية):

ذكر (2020)، والمعاضيدي (2011) أن التركيز على الوصول الى نتائج معينة يدفعنا لتوظيف كل القدرات والإمكانات والمصادر صوب تحقيق ما نريد الوصول إليه.

النظم التمثيلية الذهنية:

ويمكن أن نعرف النظام التمثيلي بأنه هو الطريقة التي نقوم من خلالها بترميز المعلومات في ذهننا في واحد أو أكثر من نظم حواسنا الخمس، أي كيف نمثل ونعبر عن العالم، ولكل حاسة من الحواس الخمس ما يقابلها من نظام داخلي كالمرآة. إننا نتذكر ونتخيل ونفكر باستخدام هذه الأنماط المعتادة. فكل ما يصل إلى العقل من خلال الأعضاء الحسية يترجم إلى معنى ويشكل خبرة شخصية أو بتعبير آخر (تمثيل للعالم الذي ندركه) (عفيفي،2019).

الاستعارات ورواية القصص:

هي تقنيات إعادة هيكلة معرفية تسهل معالجة المعلومات وتذكرها. وهي تساعد الطلاب على تنمية التعاطف والهروب من أنماط التفكير الراسخة. تعد القصص والاستعارات وسيلة بسيطة للأطفال لفهم تقنيات التفكير المعقدة. ومن خلال القصص والاستعارات، يمكن للأطفال أن يتعلموا كيفية النظر إلى مشاكلهم من منظور موضوعي (Friedber & Wilt, 2010).

الفنيات الإضافية المستخدمة في البرنامج هي

لعب الأدوار:

يعد لعب الأدوار استراتيجية قوية لإعادة برمجة العقل. يسمح لعب الأدوار للشخص بممارسة سلوكيات جديدة، حتى تصبح طبيعية. دون المخاطرة، تفاعل الأشخاص مع بيئتهم من خلال تكييف أفعالهم لتناسب الشخصيات والمواقف التي يواجهونها كما في الحياة الواقعية. يعمل لعب الأدوار على تعريف الأشخاص بالعالم الاجتماعي ويعزز السلوكيات والمهارات الاجتماعية المحددة (Daniau,2016).

الإنصات الفعال

هو القدرة على الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة التامة عما يسمع، وهو فهم الكلام والانتباه إلى شيء مسموع، وهو فن: أداته الأذن الواعية، ومستودعه القلب والعقل (الهاشمي والغزاوي، 2005).

المحاضرة والمناقشة الجماعية

يغلب على هذه الفنية السمة شبه العلمية، إذ تعتمد على إلقاء المحاضرات على المشاركين، التي تتخللها المناقشات أو تأتي بعدها، والهدف منها هو تغيير اتجاهات المسترشدين وأفكارهم، ويراعى في موضوعات المحاضرة الصفات الغالبة على أعضاء المجموعة، أو مناقشة حالة أحد الأعضاء دون ذكر الأسماء أو غير ذلك من الموضوعات التي تهم المجموعة.

وعادة ما يكون الموجهون هم الباحثون، أو الذين يديرون المناقشات، ويمكن لأحد أعضاء المجموعة المشاركة بإلقاء المحاضرات.

ويسمح أحيانا بأن يكون هناك تداخل بين المحاضرات والمناقشات في الجلسة الواحدة، وأن تتضمن بعض الفقرات الترفيهية أو الفنية أو نشاطات حرة أخرى، حتى تبتعد الجلسة عن الشكل الأكاديمي أو التعليمي، وعادة ما تتبع المحاضرة مناقشات جماعية (الخطيب، 2016).

المهام البيتية:

تقدم هذه الفنية فرصة للمسترشدين، للتدرب على مهارات جديدة خارج الجلسات الإرشادية، والتي قد تكون أكثر فائدة من الجلسة الرسمية (جيرالد، 2011). ويتم ذلك في نهاية كل جلسة، حيث يعطى المسترشد واجبا منزليا، يقوم بموجبه بممارسة المهارات التي تعلمها، وتكون مناقشة الواجبات بداية الجلسة التي تعقبها في الغالب (حسين، 2004).

الوسائل المستخدمة:

جهاز الحاسوب، جهاز العرض (data show) وبرنامج (power point)، سبورة، أوراق عمل، أقلام ومستلزمات إضافية تفصل في جلسة.

مكان تنفيذ جلسات البرنامج:

مدرسة البعنة الشاملة.

جدول توصيف الجلسات

الجلسة	العنوان	المدة الزمنية	الأهداف	التقنيات المستخدمة
الجلسة الأولى	الجلسة التمهيدية (تمهيد وتعارف وملاءمة توقعات)	90 دقيقة	التعارف، بناء الثقة، الاحترام، الاتفاق على حدود وموعد الجلسات.	استعارة شرح حوار خيال موجه
الجلسة الثانية	تعميق التعارف وتعريف بالبرنامج	90 دقيقة	تعميق التعارف وبناء الثقة والألفة لقاء مع العقل الباطني (اللاوعي) التعرف إلى افتراضين من افتراضات البرمجة اللغوية	استعارة شرح حوار نشاط عود الثقاب نشاط حبات البطاطا والقش تقنية "السويش" swich مهمة بيتية

			العصبية وإحدى تقنياتها وتنمية اليقظة الذهنية.	خيال موجه
الجلسة الثالثة	موارد قوتي (جلسة للتمكين وتعزيز الفاعلية الذاتية)	90 دقيقة	تمكين المشاركين وتعزيز إيمانهم بفاعليتهم الذاتية ومواردهم الداخلية. والتعرف إلى افتراضات إضافية من افتراضات البرمجة اللغوية العصبية، وإحدى تقنياتها.	استعارة شرح حوار نشاطات: القفز على رجل واحدة، استخدام بطاقات مصادر وموارد القوة، تمرير تقنية دائرة التمييز، مهمة بيتية.
الجلسة الرابعة	الطريق الى الآخر	90 دقيقة	يفهم المعلم ويعرف طرق تحقيق التعاون مع زملائه والطلبة وأولياء الأمور. ويعي أهمية التواصل مع الآخر، ويتحمل المسؤولية الشخصية على نتائج سلوكياتي وأسلوب تواصله مع الآخرين.	استعارة شرح حوار نشاطات الهاتف، والبازل، لشرح وتوضيح فرضيات البرمجة اللغوية العصبية، مهمة بيتية، الخيال الموجه.
الجلسة الخامسة	التواصل مع الاخر	90 دقيقة	أن يتلقى المعلم أدوات لتعميق وفهم الذات وفهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل الأمثل بينه وبين الأشخاص الآخرين. وتلقي أدوات لتعميق اليقظة الذهنية للأفكار والمشاعر	استعارة شرح حوار نشاطات: مزاد علني؛ واكمال رسمة علامة السؤال لشرح وتوضيح فرضيات البرمجة اللغوية العصبية،

			الداخلية تجاه الشخص واتجاه الآخر.	تمرير "تقنية المواقف الثلاثة" مهمة بيتية.
الجلسة السادسة	التواصل مع الآخر ومع الذات	90 دقيقة	تنمية اليقظة الذهنية والانتباه للغة الجسد وأسلوب الحديث لدى الآخر ووعيه للمشاعر والتجربة الشخصية. أن يفهم المعلم أهمية الاصغاء كإحدى طرق تحقيق التعاون، ويتعلم كيفية بناء الألفة وأسلوب التواصل مع الآخر عن طريق المضاهاة والانضمام والقيادة.	استعارة محاضرة لشرح النظم التعبيرية حوار نشاطات: البرتقالة، سرد قصص بثلاث أساليب لشرح مركبات التجربة، ونشاط المرآة لتوضيح كيفية بناء الألفة مهمة بيتية، الخيال الموجه.
الجلسة السابعة	الانضمام والقيادة والتواصل الواعي مع الآخر	90 دقيقة	تنمية اليقظة الذهنية واختيار الكلمات والأسئلة المناسبة لوصف التجربة والمشاعر المختلفة. وتنمية الفاعلية الذاتية للقدرة على التواصل الواعي مع الآخر، والانتباه لاتجاهات إثارة الدافعية المختلفة كأحد أساليب فهم الآخر. تذويت سبل الانضمام والقيادة	استعارة محاضرة لشرح اتجاهات الدافعية، وعن النموذج اللغوي نظرية النحو التوليدي التحويلي "نعوم تشومسكي"، حوار نشاطات: اسمي وأحيانا ينادوني..، مهمة بيتية، الخيال الموجه.

الجلسة الثامنة	الفاعلية الذاتية التدريسية	90 دقيقة	تجربة احدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتعميق وفهم الذات ولاكتساب آلية للتعامل مع المعيقات، وذلك لتحسين أسلوب وآليات التواصل لتعلم اللغة الهادئة. ولتنمية اليقظة الذهنية للمشاعر وللتجربة الشخصية.	استعارة محاضرة وتلخيص سبل بناء الألفة والانضمام والقيادة وقوانين اللغة الهادئ للقيادة. عرض أفلام قصيرة ومناقشتها تمرير تقنية الكراسي لتجربة إحدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتعميق وفهم الذات والتعامل مع المعيقات الفكرية والشعورية. مهمة بيتية.
الجلسة التاسعة	القيم وتأثيرها	90 دقيقة	أن يتواصل المعلم مع القيم الانسانية التي دفعته لاختيار مهنة التعليم وترفع من دافعيته لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة والشعور بالانتماء.	استعارة نشاطات: -بناء الجسور، -لعبة بطاقات القيم بطريقة مجموعات "أوراق الشدة". تمرير تقنية إعادة تأطير القيمة"، ليعي المشتركون العلاقة بين القيم وبين القدرة على بناء علاقات تواصل جيدة مع الآخرين، وبينها وبين والدافعية. مهمة بيتية.

الجلسة العاشرة	المعتقدات وتأثيرها على السلوكيات	90 دقيقة	أن يعي المعلم تأثير معتقداته على سلوكياته وعاداته وعلى فاعليته الذاتية العامة والتدريسية. ويميز بين الأفكار والمعتقدات التي تخدمه والتي تعيق تقدمه نحو تحقيق أهدافه.	استعارة نشاطات: -نشاط بطاقات مكتوب عليها عبارات تمثل معتقدات مختلفة عن النفس. -نشاط الأغراض المختلفة. -نشاط لاختيار اعتقاد بديل. شرح أسباب المعيقات الفكرية ومولداتها. تمرير إحدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية: تقنية "التوكيدات" (الترداد)، مهمة بيتية.
الجلسة الحادية عشرة	المشاعر وتأثيرها	90 دقيقة	أن يكون المعلم واع لمشاعره وكيف تؤثر على سلوكياته على فاعليته الذاتية. وواع لقدرته على التحكم بها وعدم السماح لمشاعره السلبية بإعاقة تقدمه.	استعارة نشاط عبارات لأحداث/ مواقف. محاضرة، لتوجيه وتنمية اليقظة الذهنية للمشاعر المختلفة داخله والتي تؤثر على فاعليته الذاتية. عرض فيديو قصير لتلخيص كيفية التعامل مع المشاعر الصعبة.

				تمرير تقنية تغيير المشاعر، أو تغيير التاريخ. للتعامل مع المشاعر غير اللطيفة. مهمة بيتية.
الجلسة الثانية عشرة	التعامل مع الاعتراضات داخل المجموعة	90 دقيقة	أن يدرك المعلم أن الاعتراضات هي جزء ومرحلة من مراحل تطور المجموعة ويتعلم كيفية بناء خطة عمل للتعامل بناء على المرحلة التطورية للمجموعة لتنمية الشعور بالانتماء والفاعلية الذاتية للمجموعة.	استعارة حوار محاضرة قصيرة عن طرق للتخفيف والتعامل مع الاعتراضات، ليتعلم المعلم كيفية بناء خطة عمل للتعامل مع صفه بناء على المرحلة التطورية للمجموعة تمرير تقنية " توحيد الأجزاء" من (TLT) مهمة بيتية.
الجلسة الثالثة عشرة	مفتاح النجاح	90 دقيقة	أن يتواصل المعلم مع الرؤية المدرسية والأهداف التربوية للمدرسة، ويجد حلقة الوصل بين أهدافه الشخصية والأهداف المدرسية أو الأهداف التربوية العامة	استعارة حوار ومشاركة نشاط لعبة الدائرة والايكس (0، x)، لإبراز أهمية التعاون. تمرير تقنيتين من تقنيات البرمجة اللغوية العصبية: شجرة النجاح وتقنية غرس هدف مستقبلي.

الرابعة عشرة والأخيرة	التقييم وإنهاء البرنامج التدريبي	90 دقيقة	أن يعي المعلم التغييرات التي حدثت معه خلال السيرورة بأكملها، وتلخيص كل السيرورة التي مر بها المعلمون. والتحقق من مدى تحقيق الأهداف التدريبية.	استعارة تقنية "التواصل مع حالة الوعي العليا". تطبيق المقياسين والتقييم. وتلخيص السيرورة وتوزيع شهادات.

جلسات برنامج في البرمجة اللغوية العصبية

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: الجلسة التمهيدية (تمهيد وتعارف وملاءمة توقعات)

المدة الزمنية90) :) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. إتاحة الفرصة للتعارف بين المشاركين أنفسهم وبين المشاركين والباحثة الموجهة، وبناء علاقة إيجابية.
2. التعرف إلى البرنامج وأهدافه وأهمية الالتزام بالحضور.
3. مناقشة توقعات المشاركين من البرنامج وتصحيح التوقعات الخاطئة، وتعزيز التوقعات الإيجابي؟ة.
4. بناء عقد سلوكي والاتفاق على القواعد السلوكية والمطلوب التقيد بها خلال فترة تمرير البرنامج.
5. توضيح التعليمات والشروط التي تحكم سلوك المشاركين أثناء تطبيق البرنامج.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة والخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة power point، شموع، موسيقى هادئة.

إجراءات الجلسة

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

الإجراء (1): استقبال أفراد المجموعة (30 دقيقة)

تحضر الباحثة لمكان الجلسة قبل حضور المشاركين للتأكد من جاهزية المكان ونظافته، وتوفر الأدوات والمعدات اللازمة. تبدأ باستقبال المشاركين ودعوتهم لتناول بعضا من الضيافة الخفيفة للتعبير عن مدى سعادتها بحضورهم وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة وعلى قبولهم الانضمام للمجموعة.

الإجراء (2): استعارة "فناجين القهوة" – (دقيقتان)

تبدأ الباحثة كل لقاء باستعارة يتعلق محتواها بفحوى اللقاء؛ تحكي نصفها؛ وتكملها فقط في نهاية اللقاء وتربطها مع المغزى من اللقاء لتقوي عملية تدوين المحتوى، كنوع من التشويق والتحفيز على الإصغاء حتى نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "التقى بعض خريجي الجامعة في منزل أستاذهم العجوز بعد سنوات طويلة من مغادرة مقاعد الدراسة، وبعد أن حققوا نجاحات كبيرة في حياتهم العملية ونالوا أرفع المناصب وحققوا الاستقرار المادي والاجتماعي، وبعد عبارات التحية والمجاملة أخذ كل واحد منهم يتأفف من ضغوط العمل والحياة التي تسبب لهم الكثير من التوتر، غاب الأستاذ عنهم قليلا ثم عاد يحمل إبريقا كبيرا من القهوة ومعه أكواب من كل شكل ولون من زجاج عادي، بلاستيك وأكواب كريستال، بعض الأكواب كانت في منتهى الجمال، تصميما ولونا وبالتالي كانت باهظة الثمن ، بينما كانت هناك أكواب من النوع الذي تجده في أفخر البيوت إضافة إلى صينية فاخرة. قال الأستاذ لطلابه تفضلوا، وليصب كل واحد منكم القهوة لنفسه، وعندما بات كل واحد من الخريجين ممسكا بكوب تكلم الاستاذ مجددا: هل لاحظتم أن اختياركم وقع على الأكواب الجميلة فقط ، وتجنبتم الأكواب العادية؟

ومن الطبيعي أن يتطلع الواحد منكم إلى ما هو أفضل وهذا ما يسبب لكم القلق والتوتر، ما كنتم بحاجة اليه فعلاً هو القهوة وليس الكوب، ولكنكم تهافتم على الأكواب الجميلة الثمينة وبعد ذلك لاحظت أن كل واحد منكم كان مراقبا للأكواب التي في أيدي الآخرين.

فلو كانت الحياة هي القهوة فإن الوظيفة والمال والمكانة الاجتماعية هي الأكواب وهي بالتالي مجرد أدوات وأوعية تحوي الحياة، أما نوعية الحياة، القهوة، تبقى نفسها لا تتغير.

عندما نركز فقط على الكوب فإننا نضيع فرصة الاستمتاع بالقهوة وبالتالي أنصحكم بعدم الاهتمام بالأكواب والفناجين، وبدل ذلك أنصحكم بالاستمتاع بالقهوة."

وهذا ما أدعوكم لفعله في هذه اللقاءات، سنركز على أنفسنا وما يدور داخلنا لننمي يقظتنا الذاتية وفاعليتنا الذاتية التدريسية لنكون واعين أكثر لأفعالنا، أفكارنا، مشاعرنا، أحاسيسنا، قيمنا ومعتقداتنا التي توجه سلوكياتنا وعاداتنا، ونفحص أيها يفيدنا ويقدمنا ويجعلنا من أب وأم ومربي ومعلم أفضل لنحافظ عليه وأيها يعيق تقدمنا ونقرر هل نريد الإبقاء عليه أم تغييره.

الإجراء (3): التعارف بين المشاركين أنفسهم وبين المشاركين والباحثة، وبناء علاقة إيجابية:25))

دقيقة

ترحب الباحثة بالمشاركين وتشكرهم على قبولهم المشاركة في البرنامج، تقوم الباحثة بالتعريف عن نفسها بالكامل والمعلومات المرتبطة بها وطبيعة عملها، إضافة الى شرح قصير عن البرنامج، حيث تعرف الباحثة ماهية البرمجة اللغوية العصبية والمقصود بالثلاثة أحرف NLP وتعرض محتوى اللقاءات. ثم تطلب منهم التعريف عن أنفسهم من خلال الإجابة على السؤال: اسمي؛ وماذا أحب أن أكون أو أعمل في الحياة؟

الإجراء(4) : التعريف بالبرنامج وأهدافه– **(15)** دقيقة

تقول الباحثة: إن البرنامج يتكون من (14) جلسة تدريبية، كل جلسة (90) دقيقة، وإن كل جلسة تتضمن مجموعة أهداف وأنشطة وقواعد للعمل الجماعي، ومهمات بيتية، ثم تشير إلى أن البرنامج التدريبي المبني على أسس البرمجة اللغوية العصبية يهدف إلى مساعدة المشاركين لتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لديهم، ونتطرق من خلاله لآليات تعزز التواصل السليم وبناء الألفة مع الآخرين، وفهم الذات ومعيقات التواصل الفكرية والشعورية والقيمية، وإدراك الوعي لوجودها وكيفية تغييرها والتعامل معها.

توضح الباحثة أهمية السرية التامة في البرنامج التدريبي، وأنها أمر ضروري لنجاح سير جلسات البرنامج، حيث تبين للمشاركين أن ما يقال داخل جلسات البرنامج التدريبي، هي أشياء متعلقة بالمشاركين، وتؤكد المرشدة على احترام الآراء والمشاركة والتعاون، وتوفير جو من الألفة والمودة يساعد المشاركين في التعبير عن الانفعالات والمشاعر الإيجابية والسلبية، لتساعد المشاركين على الاستفادة من البرنامج التدريبي، وتحقيق الأهداف المرجوة.

إجراء (5): التعرف على توقعات المشاركين وتصحيح التوقعات الخاطئة وتعزيز التوقعات الصحيحة: (25) دقيقة

تناقش الباحثة؛ توقعات المشاركين من البرنامج، إذ تقسم المشاركين في البرنامج إلى ثلاث مجموعات، وتطلب من كل مجموعة أن تكتب توقعاتها من البرنامج على ورقة، ثم تعرض أمام المشاركين، حيث تقوم المرشدة بتصحيح التوقعات الخاطئة، وتعزيز التوقعات الصحيحة.

ومن ثم تطلب من المجموعة الوقوف بشكل دائري، وتضع على الأرض في وسط الدائرة شموع بعدد المشتركين، وتطلب من كل مشترك أن يدخل لإضاءة شمعة؛ والقول مع دخوله ماذا يتعهد أن يحضر

للمجموعة، ومع خروجه ماذا يتوقع من المجموعة والباحثة. وتدون الباحثة الأقوال ليكونوا عقد تعهد وتوقعات.

تناقش الباحثة مكان وموعد اللقاءات القادمة، وتؤكد على أهمية التعاون بين الجميع، لتحقيق أهداف البرنامج، وأهمية الالتزام وعدم التغيب عن الجلسات، حتى لا يؤثر ذلك على نتائج البرنامج، والانتظام في الحضور لاكتساب المهارات اللازمة والتدريبات الخاصة من خلال الجلسات المحددة، وضرورة تنفيذ ما يتفق عليه من واجبات تتعلق بالبرنامج.

إجراء (6): توضيح التعليمات والشروط التي تحكم سلوك المشاركين أثناء تطبيق البرنامج (15 دقيقة).

تذكر الباحثة أن أي عمل جماعي لا بد أن تحكمه معايير وخطوط وشروط، تسير ضمن قوانين تحكم سير المجموعة، وتطلب المرشدة من المشاركين أنفسهم وضع شروط تلتزم بها المجموعة.

إجراء (7): إتمام الاستعارة وإنهاء الجلسة ((8 دقيقة

تقوم الباحثة بإكمال الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء وربطها مع محتوى اللقاء ومن ثم تلخيص لكل ما دار في الجلسة بما في ذلك أهداف الجلسة، وتؤكد أننا في الجلسة القادمة سوف نبدأ بالتعرف على البرمجة اللغوية العصبية وافتراضاتها وسنقوم أيضا بتجربة عدد من تقنياتها، لتساعدنا في الوعي لأنفسنا وما يحدث داخلنا ولننمي يقظتنا الذهنية لما يحصل داخلنا ومن حولنا والتغلب على أنماط تفكير عميقة وبالتالي تطوير فاعليتنا الذاتية التدريسية.

توزع المرشدة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

الإجراء (8): خيال موجه –الشجرة– 10 دقائق

تضع الباحثة موسيقى هادئة وتطلب من الجميع الجلوس بطريقة مريحة وإدخال نفس عميق وإخراجه وتقرأ على مسامعهم الخيال الموجه. وتقول يساعدنا الخيال الموجه على تذويت كل ما مررنا به خلال اللقاء.

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: المحطة الأولى (تعميق التعارف والتعريف بالبرنامج وبناء الثقة والألفة)

مدة الجلسة: 90 دقيقة

أهداف الجلسة:

1. تعميق التعارف وبناء الألفة بين الباحثة وأفراد المجموعة
2. لقاء مع العقل الباطني (اللاواعي) من خلال الخيال الموجه.
3. التعرف على افتراضين من افتراضات البرمجة اللغوية العصبية.
4. التعرف على إحدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية وتجربتها.
5. تنمية اليقظة الذهنية وتذويت المحتوى.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، تقنية "سويش"– Swich، الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة power point، حبات بطاطا، قش للشرب، عود ثقاب، موسيقى هادئة.

الإجراء (1): استعارة "الملك الغني وزوجاته الأربع" – (دقيقتان)

تفتتح الباحثة اللقاء بالترحيب بالمشاركين، والتعبير عن مدى سعادتها الكبيرة بحضورهم، والترحيب بالجميع أجمل ترحيب وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة.

التأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد اليوم لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.

تبدأ الباحثة كما وعدت كل لقاء باستعارة يتعلق محتواها بفحوى اللقاء؛ تحكي نصفها؛ وتكملها فقط في نهاية اللقاء وتربطها مع المغزى من اللقاء لتقوي عملية تدوين المحتوى، كنوع من التشويق والتحفيز على الإصغاء حتى نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "كان لملك في قديم الزمان أربع زوجات.. كان يحب الرابعة حبا كان جنونيا ويعمل كل ما في وسعه لإرضائها... أما الثالثة فكان يحبها أيضا، ولكنه يشعر أنها قد تتركه من أجل شخص آخر... الثانية كانت هي من يلجأ إليها عند الشدائد وكانت دائما تستمع إليه وتكون كالصديق عند الضيق... أما الزوجة الأولى فكان يهملها ولا يرعاها ولا يعطيها حقها مع أنها كانت تحبه كثيرا وكان لها دور كبير في الحفاظ على ممتلكاته. مرض الملك وشعر باقتراب أجله ففكر وقال: أنا الآن لدي أربع زوجات ولا أريد أن أذهب إلى القبر وحيدا فسأل زوجته الرابعة: أحببتك أكثر من باقي زوجاتي ولبيت كل رغباتك وطلباتك فهل ترضين أن تأتي معي لتؤنسيني في قبري؟ فقالت: مستحيل وانصرفت فورا بدون إبداء أي تعاطف مع الملك. فأحضر زوجته الثالثة وقال لها: أحببتك طيلة

حياتي فهل ترافقيني في قبري؟ فقالت: بالطبع لا: الحياة جميلة وعند موتك سأذهب وأتزوج من غيرك. فأحضر الثانية وقال لها: كنت دائما ألجأ إليك عند الضيق وطالما ضحيت من أجلك وساعدتك فهل ترافقيني في قبري؟ فقالت: سامحني لا أستطيع تلبية طلبك، ولكن أكثر ما أستطيع فعله هو أن أوصلك إلى القبر. حزن الملك حزنا شديدا على جحود هؤلاء الزوجات، وإذا بصوت يأتي من بعيد ويقول: أنا أرافقك في قبرك... أنا سأكون معك أينما تذهب، فنظر الملك وإذ بزوجته الأولى وهي في حالة هزيلة ضعيفة ومريضة بسبب إهمال زوجها لها، فندم الملك على سوء رعايته لها في حياته وقال: كان ينبغي لي أن اعتني بك أكثر من الباقيات، ولو عاد بي الزمان لكنت أنت أكثر من أهتم بها من زوجاتي الأربع.

في الحقيقة كلنا لدينا أربع زوجات..... الرابعة، أجسادنا مهما اعتنينا بأجسادنا وأشبعنا شهواتنا فستتركنا فورا عند الموت. الثالثة، الأموال والممتلكات عند موتنا ستتركنا وتذهب لأشخاص آخرين. الثانية، الأهل والأصدقاء مهما بلغت تضحياتهم لنا في حياتنا فلا نتوقع منهم أكثر من إيصالنا للقبور عند موتنا. الأولى هي روحنا وغالبا ما تهمل في السعي وراء الثروة، السلطة ومتع العالم، ولكن روحنا هي الشيء الوحيد الذي سيتبعنا أينما نذهب".

الإجراء (2): فعالية لتعميق التعارف وبناء الالفة بين الباحثة وأفراد المجموعة– (15) دقيقة

تطلب الباحثة من المشاركين التعريف عن أنفسهم كمعلمين، وبكلمات محددة: التعريف بأسمائهم مع ذكر كيف يرون أنفسهم كمعلمين– أي معلم انا؟

من خلال ثلاث كلمات، أو ما يميزهم كمعلمين من خلال ثلاث كلمات. ويطلب منهم الإجابة بسرعة. وبالإمكان استخدام عود ثقاب يشعله المتحدث ويبدأ بالتعريف عن نفسه وينهي حديثه في حال انطفأ العود.

الإجراء (3): نشاط "حبات البطاطا وقش الشرب" كمدخل للتعرف على العقل الباطني وتأثيره علينا– (20) دقيقة

توزع حبات البطاطا وقش الشرب على المشتركين ويطلب منهم إدخال القشة في حبة البطاطا لتدخل من طرف وتخرج من الطرف الآخر.

(سيشرع بإدخالها بعضهم ويستصعب آخرون ويتلكؤون، سيتابع المحاولة بعضهم ويتراجع أو يستسلم آخرون ولا يحاولون حتى) وهنا بعد الانتظار برهة من الزمن تتدخل الباحثة بأسئلة مثل:

من يعتقد أن المهمة ممكنة؟

من يعتقد أن المهمة مستحيلة؟

كيف برأيكم تؤثر أفكارنا ومعتقداتنا هذه على سلوكياتنا؟

من منكم نجح أن يرى بخياله القشة تعبر حبة البطاطا؟

وهكذا.. لتحثهم على المتابعة حتى ينجح أحدهم بإتمام المهمة فيراه الآخرون ويتعلموا منه ويقلدونه).

وتنهي الباحثة النشاط؛ بالشرح بأن هذه الفعالية تمثل طريقة عمل دماغنا بحسب البرمجة اللغوية العصبية، بأن كل ما ننجح بتخيله نستطيع أن نصل إليه، وكيف تؤثر أفكارنا على المستوى الواعي أو اللا واعي (في عقلنا الواعي أو الباطني) بالتأثير على سلوكياتنا، واستراتيجية عملنا وإنجازاتنا وإمكانية تحقيق أهدافنا.

الإجراء (4): محاضرة قصيرة وحوار للتعرف ولقاء العقل الباطني والخيال الموجه– (10) دقائق

تشرح الباحثة عن العقل الواعي والباطني وتعطي مثال الجبل الجليدي، وتكمل بالشرح تعريف البرمجة اللغوية العصبية، تاريخ نشأة هذا العلم، وعن الفلاتر (الحواس واللغة والقيم والمعتقدات والذاكرة) ومن ثم شرح عن الخيال الموجه وعن كون العقل الباطني لا يفرق بين الخيال والواقع بحسب الأبحاث، وعن استخدامه للتواصل مع العقل الباطني.

وللتوضيح تستعمل الأنشطة التالية:

- تطلب من المشاركين: "لا تتخيلوا فيلا زهري" أو " حاولوا أن لا تتخيلوا دبا أبيض"
- تطلب من المشاركين وضع إبهامي اليدين بجانب بعضهما البعض ومن ثم تقول لهم: " تخيلوا أن شحنات مغناطيسية تمر بينهم وتجذبهم، ومن ثم تمرر خشبة او قلم رصاص بينهم" وسيرى المشاركون أن أصابع الإبهام تقترب من بعض وتبتعد على التوالي رغم ان الباحثة لم تطلب ذلك. وهذا يوضح تأثير العقل الباطني والصور الذهنية التي يلتقطها من خلال الحواس على سلوكياتنا.
- لإيضاح موضوع الخيال الموجه تسأل الأسئلة الآتية:

هل لديك أولاد؟

كم عددهم؟

أين تسكن؟

كم شباك لديك في البيت؟

كم كرسي لديك؟

كم قابس؟

ومن ثم تشرح الباحثة: –

الإجابة عن السؤالين الأوليين كانت سريعة لأن تلك المعلومات موجودة لديكم في العقل الواعي ولا تحتاجون لوقت لاسترجاعها من الذاكرة. وتعمل ربط مع افتتاح اللقاء، حيث طلبت التعريف عن أنفسهم بسرعة، (حيث إننا نجيب من اللاوعي عندما نجيب بسرعة لأنه ليس لدينا وقت للتفكير والتحليل والربط). بينما للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع نحتاج أن نعمل جولة في خيالنا بأنحاء البيت لكي نجيب، وهذا شبيه بعمل الخيال الموجه والذي نستخدمه كوسيلة لتسهيل عملية التواصل مع العقل الباطني.

الإجراء (5): شرح للتعرف على افتراضين من الافتراضات التي تقوم بها البرمجة اللغوية العصبية – (10) دقائق

تفتتح الباحثة الحديث بمقدمة بأن البرمجة اللغوية العصبية ترتكز على مجموعة من الافتراضات والمبادئ الأساسية المسلم بصحتها للبرمجة اللغوية العصبية، والتي سنقوم بالتعرف إليها تدريجيا خلال جلساتنا؛ حيث نتطرق في كل جلسة لافتراض أو اثنين أو عدة افتراضات (بحسب محتوى اللقاء). تعد الافتراضات الخطوط الإرشادية التي تمكننا من فهم وممارسة هذا الموضوع، والتي تحدد تشكيل ومميزات السلوك وجمع المعلومات والتقييم الشخصي، هذه المبادئ التي تتعلق بالطريقة التي نتصور بها الآخرين وأنفسنا، وقد توصلوا إليها من خلال مراقبة مؤسسو البرمجة اللغوية العصبية للمعالجين الرائعين: فرجينا ساتير و ميلتون اريكسون وفريتس بيرلس وجدوا أن طريقتهم في العلاج كانت من خلال وجهة نظرهم المتشابهة إلى العالم وكانت لديهم نفس المجموعة.

من الفرضيات التي سمحت لهم بالتوصل لنجاح هائل في علاجهم وتوجيهاتهم. والافتراضات هي كالآتي:

1. تتدفق الطاقة في الاتجاه الذي نوجه الانتباه إليه (يتركز فيه الاهتمام). ويتركز الاهتمام حيث تتدفق الطاقة، تغيير التركيز يغير تدفق الطاقة إلى مكان آخر وإلى واقع آخر.
2. لكل تجربة شكلية (بنية)، إذا غيرنا الشكلية غيرنا مفهوم وواقع التجربة– وبإمكاننا تغيير الشكلية بواسطة مركبات الحواس والصور الذهنية وهنا نعمل على برمجة جديدة للتجربة.

تناقش الباحثة المشاركين الافتراضات وتستمع ....

الاجراء (6): تقنية "السويش" **swich** (شرح وتنفيذ) للتعرف على إحدى تقنيات البرمجة اللغوية وتجربتها: – (10) دقائق

توضح الباحثة: تقنية قصيرة جدا من تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، والتي تهدف إلى إجراء تغيير داخلي عن الشخص، تغيير تجربة أو وضعية أو إحساس معين تبدل التقنية الشعور بشعور آخر، حيث نوجه انتباه المعالج من صورة معينة صعبة لصورة أخرى مريحة ولطيفة بالنسبة له. والهدف منها مساعدة الشخص على تغيير شعور معين بسرعة خلال وقت اللقاء به. يمكن الاستعانة بهذه التقنية بالحياة اليومية كإسعاف أولي لتخفيف التوتر. مثلا: قبل الامتحان أو اختبار القيادة أو قبل حدث مؤثر مثل عرس أو عرض على خشبة المسرح أمام جمهور. أو لتبديل الوسواس القهري مثل قضم الأظافر، أو التدخين، أو الأكل العاطفي، أو عادات أخرى مرتبطة بصورة سلبية. والهدف إلغاء الارتباط مع الصورة غير المرضية.

تطلب المرشدة من المشاركين تنفيذ التقنية:

- الوضعية الأولى –على شاشة السينما: إبدأ بتخيل نفسك في قاعة عرض سينما، حيث بإمكانك التحكم بآلة العرض، وبعد قليل سيبدأ فيلم الوضع الصعب، الشعور الصعب الذي تريد تغييره.
- الوضع الأول بالأبيض والأسود:

  هل الفيلم ملون أو بأبيض وأسود؟

  إذا كان الفيلم ملون، تخيلوا أنكم تغيروا ذلك لأبيض وأسود.
- تجميد الصورة: والآن يبدأ الفيلم، شاهدوه حتى الوصول للحظة الأصعب والتي فيها كان شعوركم فيها جدا غير مريح، ثم جمدوا الصورة هناك. هل جمدتم الصورة؟ ممتاز.

- الوضعية الثانية بحجم شاشة تلفزيون: والآن بالجانب اليميني السفلي، في أسفل شاشة السينما، تخيلوا صورة صغيرة بحجم شاشة التلفزيون للوضع الذي شعرتم به بحال جيدة:

  أي وضع تحبون أن تكونوا فيه؟

  هل يوجد لديكم صورة من هذا النوع؟

- الوضعية الثانية بالألوان: تخيلوا هذه الصورة بالألوان.

- تلخيص بمنتصف الوقت: والآن يوجد الوضع الذي تريدون تغييره بالأبيض والأسود على شاشة سينما كبيرة، والوضع الجيد بحجم صغير ومليء بالألوان تحت أسفل الشاشة بحجم شاشة تلفزيون صغير.

- سويش أول: والآن سأطلب منكم أن تكبروا الصورة الصغيرة التي على الجانب، حتى نبدأ بتغطية كل الصورة الكبيرة، كبروها حتى تغطي كل الصورة، والآن الصورة الملونة تغطي كل الشاشة.

- سويش ثان: هيا نعمل نفس الشيء مرة ثانية، الصورة الأولى بالأبيض والأسود مرة ثانية نغطي شاشة السينما الكبيرة كلها، والصورة الصغيرة الملونة بالجانب اليميني الأسفل، والآن تبدأوا بتكبير الصورة الصغيرة ومن ثم سويش تبديل.

- سويش ثالث: هيا نعمل الشيء نفسه مرة ثالثة...

- فحص: ماذا حدث مع الصورة الأولى التي كانت بالأبيض والأسود؟

الإجراء (7): مشاركة لتقييم اللقاء وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة وإنهاء الجلسة **(13)** دقيقة

تقوم الباحثة بإكمال الاستعارة التي افتتحت اللقاء بها وربطها مع محتوى اللقاء ومن ثم بتلخيص لكل ما دار في الجلسة بما في ذلك أهداف الجلسة، وتؤكد أننا في الجلسة القادمة سوف نبدأ بالتعرف على البرمجة اللغوية العصبية وافتراضاتها وسنقوم أيضا بتجربة عدد من تقنياتها، لتساعدنا في

الوعي لأنفسنا وما يحصل داخلنا ولننمي يقظتنا الذهنية لما يحصل داخلنا ومن حولنا والتغلب على أنماط تفكير عميقة وبالتالي تطوير فاعليتنا الذاتية التدريسية.

توزع المرشدة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

من يريد المشاركة بالتغيير الذي شعر به؟ كيف كان اللقاء؟

ما استفاد من اللقاء؟

وتنهيه بمهمة بيتية للقاء القادم: عليكم التفكير بأمر تريدون تحقيقه أو أمر تريدون تحسينه بشخصيتكم، أو بعلاقتكم مع شخص معين وتعتقدون أنه من الصعب تغييره والوصول إلى هدفكم؟

أمر أريد تحقيقه	
أمر أريد تحسينه بشخصيتي، أو بعلاقتي مع شخص معين	

ومن ثم تقرأ الباحثة الجزء الأخير من الاستعارة التي افتتحت اللقاء بها وتربطها مع محتوى اللقاء وتلخصه: "روحنا؛ ننتبه في حياتنا لكل الأمور المادية ونهمل روحنا، وهذا ما سنوجه الانتباه إليه في جلساتنا، روحنا وداخلنا وعقلنا الباطني وما يجري داخله من أمور وأفكار ومشاعر وقيم وذكريات وكيف كل ذلك يؤثر علينا ويسيرنا".

الإجراء (9): خيال موجه –الشجرة، تنمية اليقظة الذهنية وتذويت المحتوى– (10) دقائق

تضع الباحثة موسيقى هادئة وتطلب من الجميع الجلوس بطريقة مريحة وإدخال نفس عميق وإخراجه؛ وتقرأ على مسامعهم الخيال الموجه. وتقول لهم: سأختار لكم في كل مرة نص مختلف، والهدف منه أن تتواصلوا أكثر مع ذاتكم وتنموا يقظتكم الذاتية لما يحصل داخلكم ولتذويت ما دار وجاء في الجلسة.

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة: موارد قوتي (جلسة للتمكين وتعزيز الفاعلية الذاتية)

مدة الجلسة: (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة المهمة البيتية.
2. أن يتعرف المشاركون على موارد قوتهم الداخلية (المهارات والقدرات) الكامنة لديهم التي بإمكانها مساعدتهم في التعامل مع التحديات اليومية في الحياة المدرسية.
3. تمكين المشاركين ورفع إيمانهم بالموارد الكامنة داخلهم وبقدرتهم على تحقيق أهدافهم.
4. تدرب المشاركين على تنمية مصادر الفاعلية الذاتية التدريسية والشعور بالتمكن والتمكين..
5. تدرب المشاركين على إرهاف الحواس والتواصل مع المشاعر والأفكار المرافقة للتجربة الذاتية ولتنمية اليقظة الذهنية من خلال تقنية "دائرة التميز".
6. إنهاء الجلسة وتقديم المهمة البيتية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، تقنية "دائرة التميز" الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة power point، بطاقات الموارد، بطاقات النظارات، حبال طول متر (بعدد المشتركين)، موسيقى هادئة.

محتوى الجلسة

الإجراء (1): الاستعارة– "استعارة تغيير العالم – الملك المريض". – (دقيقتان)

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "يوم من الأيام شعر أحد الأثرياء بألم في عينيه، وكان الألم فيهما شديدا لدرجة أنه لا يستطيع الرؤية، ورغم أن الرجل الثري استشار العديد من الأطباء والمتخصصين من بلدان العالم إلا أنه لم يستطع النوم ليلة واحدة دون الشعور بالم عينيه، في النهاية استسلم الرجل لأحد الأطباء النفسيين الذي نصحه نصيحة واحدة، لا بد أن تريح عينيك من فترة لأخرى، لا تنظر فيها إلى أي لون إلا اللون الأخضر، استغرب الرجل من هذه النصيحة، ولكنه اضطر لتجربتها بعدما لم ينجح العلاج الطبي العادي. ما إن عاد الرجل إلى قصره حتى أمر الخدم بطلاء المنزل من الداخل بكل ما فيه باللون الأخضر، حتى أنه أمرهم بتغيير زيهم إلى اللون الأخضر عملا بالنصيحة. وفي يوم من الأيام زاره الطبيب ليطمئن على صحته إلا أن حراس القصر منعوه من الدخول لأنه كان يرتدي لونا أحمر

ضحك الطبيب كثيرا وقال للحراس بدلا من أن تعيدوا طلاء الجدران باللون الأخضر لماذا لم تضعوا على عينيه نظارة خضراء"؟.

الإجراء (2): مناقشة المهمة البيتية وربط مع اللقاء السابق– (10) دقائق

تقوم الباحثة؛ بالترحيب بالمشاركين، ثم مراجعة ما جاء في الجلسة السابقة من خلال سؤالهم:

من يريد أن يشارك المجموعة بأمر حمله معه من الأسبوع الماضي ورافقه خلال الأسبوع؟

ومن ثم تناقش معهم المهمة البيتية.

بعد الاستماع لإجاباتهم والتعليق عليها حتى تتأكد من فهم المشاركين لما دار في الجلسة السابقة، تقوم الباحثة باستعراض ملخص سريع للقاء السابق وتركز خلاله على الافتراض الأول الذي مرر (الطاقة تتدفق في الاتجاه الذي نوجهه ونركز فيه الاهتمام) ومنه تتابع الإجراء التالي.

ومن ثم توزع الباحثة بطاقات صغيرة فارغة على المشاركين وتطلب منهم كتابة هدف يريدون تحقيقه (على أن يكون الهدف متعلق بحياتهم المدرسية أو بشكل عام) وتوضح أنه لديهم حرية القرار– بإمكانهم مشاركة المجموعة أو الاحتفاظ به لأنفسهم وبإمكانهم استخدام نفس الهدف الذي كتبوه في المهمة البيتية. وهنا أذكركم مجددا بالقرار الذي اتخذناه في الجلسة الأولى وأهمية المحافظة على السرية التامة.

الإجراء (3) نشاط "مد الذراع للخلف" لشرح افتراض إضافي من افتراضات البرمجة اللغوية العصبية "كل شخص لديه كل الموارد اللازمة من ماضيه للحصول على أهدافه ولإنجاز التغيير لتمكن المشاركين ورفع إيمانهم بالموارد الكامنة داخلهم، وقدرتهم على تحقيق أهدافهم (5) دقائق.

تطلب الباحثة من المجموعة مد ذراعهم للخلف لأقصى درجة بإمكانهم الوصول إليها. وتطلب منهم أن يراقب كل منهم لأي مدى وصلت يده.

ثم تطلب منهم إغماض أعينهم وتجري لهم تدريب تنفس (استرخاء)، تطلب منهم إدخال نفس عميق وبطيء لعدة مرات، التركيز بداخلهم وتخيل يدهم ترجع للوراء والوصول لظهرهم وعبور الظهر والوصول لأبعد وأبعد حتى الطرف الآخر من الجسم.

وتعيد الطلب مرة أخرى بأعين مفتوحة بمد الذراع للخلف وثم تسأل:

ماذا تغير؟

هل وصلتم لأبعد من المرة السابقة؟

وهذا ما يحصل بالفعل ليروا أنه عندما تخيلنا أننا قادرون ورأينا النتيجة المرجوة بخيالنا، استطعنا استجماع الموارد الموجودة داخلنا للحصول عليها.

الإجراء (5): عرض **power point**– نقاش وعرض فيلم قصير لتوضيح مصادر الفاعلية الذاتية التدريسية وكيفية تنميتها – (15) دقيقة

تعرض الموجهة على الشريحة صور لأشخاص مشاهير معينين (توماس اديسون، آسحاق نيوتن، ألبرت أينشتاين، والت ديزني، هارلاند ساندرز، ستيفن سبيلبرغ، هنري فورد، جيمس دايسون، أوبرا وينفري، سويتشيرو هوندا) وتسأل المشاركين:

ما المشترك بينهم؟

وتنتظر عدة إجابات، لتفصح في النهاية أنهم جميعهم مشاهير واجهوا صعوبات في بداية طريقهم واتهموا بالفشل. ومن ثم تعرض فيلما قصيرا عنهم.

ومن هنا تنتقل لشرح إضافي للبرمجة اللغوية العصبية وهو: " ليس هناك فشل، بل خبرات وتجارب: إن أهمية الاتصال، أو الفعل، أو السلوك يكمن في الأثر الرجعي الذي يحصل عليه المتعلم، فإذا كان هذا الأثر الرجعي ليس هو الأثر المرغوب، فهذا لا يعني بالضرورة الفشل. إن التجارب القيمة التي لدينا هي مصدر لتعلمنا وتطورنا وفرصة لتلقي الدروس للمستقبل.

الإجراء (6): نشاط القفز "النط" على رجل واحدة (لشرح افتراض إضافي من افتراضات البرمجة اللغوية العصبية) لتدرب المشاركين على الفاعلية الذاتية، والشعور بالتمكن والتمكين. (10) دقائق

توجه الباحثة سؤال: " كم مرة تعتقدون أنه بإمكانكم النط على رجل واحدة خلال نصف دقيقة"؟

وتجمع الإجابات، ومن ثم تطلب من المجموعة أو قسم منها بأن يبدأوا بالنط مع تحديد الوقت، ليتضح في النهاية أنهم استطاعوا النط أكثر بكثير مما اعتقدوا.

ومن خلال هذه الفعالية تشرح الباحثة للمعلمين المشاركين افتراض البرمجة اللغوية العصبية التالي: " بغض النظر عما نعتقد عن أنفسنا".

للاعتقادات قوة كبيرة تؤثر على ثقتنا بأنفسنا وعلى صورتنا الذاتية. ماذا أعتقد وماذا أفكر عن نفسي هو الذي أحصل عليه، وسيجند الكون حولي حسبما أفكر وأتصرف. ومن هنا تبدأ التحدث عن موضوع الفاعلية الذاتية كأشخاص وكمدرسين.

وتلخص الباحثة هذين النشاطين بشرح مصادر الفاعلية الذاتية وهي:

1. الخبرات البديلة أو النمذجة: رؤية الفرد للآخرين أو نماذج مؤثرة يتعاملون مع مواقف صعبة بنجاح.
2. خبرات الإتقان والتمكن وشعور الفرد بفاعليته الذاتية ينبع من خبراته السابقة فالنجاح السابق يبني اعتقاد قوي بالفاعلية الذاتية.
3. الإقناع الاجتماعي واللفظي: المقصود به الخبرات السابقة الذي لا يعتمد على المنطق فقط، إنما على النجاح والإنجاز وربط السبب مع النتيجة، ويكون على شكل حديث أو كلمات والهدف منها المساندة والدعم، لإكساب الآخرين أو الذات قدرات على إنجاز المهمات.
4. الحالة الفسيولوجية وتتعلق بالانفعالات الإيجابية والسلبية وما يصاحب هذه الانفعالات من تغييرات داخلية عند مواجهة المواقف الحياتية.

الإجراء (7): نشاط تحديات وموارد في المجموعة الكاملة باستخدام "بطاقات مصادر وموارد القوة" لتعرف المشاركين على موارد قوتهم الداخلية (المهارات والقدرات) للتعامل مع التحديات اليومية في الحياة المدرسية. (20) دقيقة.

=تطلب الموجهة من كل مشترك أن يكتب على بطاقة صغيرة صعوبة معينة تواجهه خلال العمل المدرسي (مع الطلاب أو مع الإدارة، أو الزملاء أو الأهل) وتترك له الخيار بمشاركة المجموعة بما كتب أو الاحتفاظ بالأمر لنفسه.

ومن ثم تضع الموجهة على طاولة في وسط الغرفة (أو على الأرض) بطاقات جاهزة بمجموعة متنوعة من الموارد ومصادر القوة والمهارات، وتطلب من المجموعة التمعن بالموارد الموجودة، واختيار بطاقة والتي تشكل مورد أو مصدر قوة والذي بإمكانه مساعدتها أو ينقصها للتعامل مع التحدي الذي ذكرته في الفعالية السابقة. بالإمكان توجيههم لاختيار مورد قد يساعدهم في تخطي تحديات سابقة.

وبعد الاستماع لإجابات المشاركين، نطلب منهم الاتفاق على 3-2 موارد يحتاجونها الأغلبية.

الإجراء (8): تمرير "تقنية دائرة التمييز" تدرب المشاركين على إرهاف الحواس، والتواصل مع المشاعر والأفكار المرافقة للتجربة الذاتية لتنمية اليقظة الذهنية وتنمية مصادر الفاعلية الذاتية التدريسية – (15) دقيقة.

قبل البدء بتمرير التقنية تشرح لهم الباحثة عنها وعن موضوع الإرساء حيث ستستخدم الحبال لبناء دائرة تكون بمثابة دائرة التميز الخاصة بكل مشترك والتي ستطلب منهم الباحثة الدخول إليها في كل مرة يستشعرون بها وجود المورد أو القدرة المراد تعزيزها عندهم، ستستخدم التأكيدات الكلامية لتعزز لديهم قوة داخلية أو مورد عندما نجحوا باستخدامه ليصبح مرسى بإمكانهم الرجوع إليه بخيالهم كلما احتاجوا تذكروا وجود هذا المورد داخلهم. حيث أن العقل الباطني يفهم لغة الرموز وسيستخدم هذا الحبل كمرسى والذي يرمز لتوصيل الشخص مع مصدر قوته الداخلية، مما يحثه ويرفع من دافعيته للوصول إلى هدفه أو للنتيجة التي يرجوها لنفسه.

الإجراء (9): مشاركة في المجموعة الكاملة (بالإمكان استخدام بطاقات النظارات) لإنهاء وتلخيص الجلسة وتقديم المهمة البيتية وإنهاء الاستعارة- (10) دقائق

يجيب المشاركون عن السؤال:

"كيف كانت تجربة دائرة التميز بالنسبة لكم؟

"ما استفدتم من اللقاء؟

بالإمكان استخدام بطاقات جاهزة مرسوم عليها نظارات مختلفة والطلب من المشاركين اختيار نظارة والإجابة عن السؤال:

" مع آية نظارة أخرج اليوم؟"

توزع المرشدة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

مهمة بيتية: عليهم التفكير بتحديات إضافية تواجههم وموارد داخلية إضافية لديهم ولم ينتبهوا لها مسبقا أو لموارد هم بحاجة لتعزيزها.

	تحديات إضافية تواجهني	وموارد داخلية/ خارجية بإمكانها مساعدتي على المواجهة أو موارد بنا بحاجة لتعزيزها
1.		
2.		

وتنهي الباحثة الجلسة بقولها؛ نرجع للاستعارة، الإجابة التي قدمها الطبيب للحرس هي: "كان الأولى أن تحضروا للملك نظارة خضراء بدل تغيير كل الأمور التي يراها خضراء"- لتوصيل الفكرة المركزية لكل اللقاء- وهي "أن تغيير العالم منوط بنظاراتنا الشخصية ورؤيتنا للعالم وقيمنا ومعتقداتنا التي اعتقدناها وورثناها خلال سنين نشأتنا وتربيتنا" ولكي يحدث التغيير يجب أن نبدأ بالتشكيك بمعتقداتنا التي تعيقنا، والبحث عن مواردنا الداخلية التي تقدمنا وتدفعنا للأمام"

الجلسة الرابعة:

عنوان الجلسة: الطريق إلى الآخر

مدة الجلسة: (90) دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. أن يفهم المعلم ويعرف طرق تحقيق التعاون مع زملائه والطلبة وأولياء الأمور.
2. أن يعي المعلم أهمية التواصل مع الأخر.
3. أن يتحمل المعلم المسؤولية الشخصية على نتائج سلوكياتي وأسلوب تواصله مع الآخرين (طلبة وزملاء وإدارة).
4. أن يتلقى المعلم أدوات لفهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل المثلى بينه وبين الأشخاص الآخرين (طلبة وزملاء وإدارة).
5. أن يتعرف المشاركون على مجموعة من فرضيات البرمجة اللغوية العصبية والتي تكشف أسس وتعزز الفاعلية الذاتية بموضوع التواصل السليم مع الآخرين.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، تقنية "المواقف الثلاثة" الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة power point، بازل ومناديل، مزاد علني، موسيقى هادئة.

محتوى الجلسة:

1. الإجراء (1): الاستعارة– "نصيحة أم" ليفهم المعلم ويعرف طرق تحقيق التعاون مع زملائه والطلبة وأولياء الأمور. – (دقيقتان)

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "كانت سلمى عصبية المزاج غليظة الطباع، لا تحتمل سماع أي كلمة من أي شخص، متهورة في إجاباتها، تسعى دائما لخلق المشاكل والعراك والشجار. أصيبت زميلاتها بالضجر منها فابتعدن عنها، لذا أصبحت وحيدة لا يطيقها أحد... وحينما يتكلمن ويمزحن فيما بينهن، كانت تحسب أن كلامهن موجه إليها، وأنهن يستهزئن بها، وحين تقترب منهن قليلا تجد أن حديثهن بعيدا كل البعد عن ظنها وتكهناتها، فتعود أدراجها وهي في غاية الحيرة والقلق. ظلت سلمى على هذا الحال، تذهب إلى المدرسة وحيدة منبوذة وتعود أدراجها إلى البيت وحيدة بغير رفقة تؤنسها، فشكت حالها لأمها وقالت لها بأن جميع الطالبات يكرهنها ولا يتحملن الحديث معها.

صمتت أمها قليلا ثم قالت لها: عزيزتي.. لا يقترب الناس منك إلا حينما تريدين أن تقتربي منهم ولا يمكن أن تنالي محبتهم إلا عندما تسعين لحبهم، فالحياة أخذ وعطاء حتى في المشاعر والأحاسيس، ولن تحصلي على حب الناس إلا بحبك للناس، فلا تبخلي على زميلاتك بالمحبة والاحترام، واعلمي دائما بأن المحبة والتسامح خير ألف مرة من الكره والخصام، لتعيشي سعيدة راضية عن نفسك وعن الآخرين".

الإجراء (2): مشاركة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية– (10) دقائق

تفتتح الباحثة اللقاء بالترحيب بالمشاركين، والتعبير عن مدى سعادتها الكبيرة بحضورهم، والترحيب بالجميع أجمل ترحيب وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة.

التأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد اليوم لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.

ولتذكيرهم بمحتوى اللقاء السابق تسألهم: من يريد أن يشارك المجموعة بأمر حمله معه من الأسبوع الماضي ورافقه خلال الأسبوع؟

وتذكرهم بالمهمة البيتية، وتطلب منهم مشاركة المجموعة بتحديات تواجههم وبموارد داخلية أو خارجية إضافية اكتشفوا وجودها لديهم ولم ينتبهوا لها مسبقا أو لموارد هم بحاجة لتعزيزها.

ومن ثم تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، وتقدم لهم منظومات تمهيدية حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية. وتفتتح اللقاء: سيكون موضوع لقائنا اليوم هو الاتصال مع الآخرين، سنتعلم عدد من فرضيات البرمجة اللغوية العصبية التابعة لهذا الموضوع والتي ستخدمنا في اللقاءات القادمة أيضا.

الإجراء (3): شرح افتراض "الخريطة تختلف عن الواقع" لتعميق وفهم الآخر، ولتحسين أسلوب وآليات التواصل مع الآخرين – (15) دقيقة

تقول الموجهة للمشاركين سنتعرف اليوم على افتراضات إضافية من افتراضات البرمجة اللغوية العصبية، ولكن قبل ذلك سأعرض عليكم مجموعة من الصور والتي بالإمكان قراءتها بأكثر من شكل (صورة لامرأة عجوز إذا قلبت تظهر وكأنها شابة، صورة أخرى لأرنب يظهر وكأنه طائر إذا نظر للصورة من الطرف الآخر؛ وصورة لرجل إذا قلبت تبدو صورة لكلب يمسك عظمة؛ وصورة لفيل ويطلب عد أرجله وهكذا.. عدة أمثلة من هذا النوع). وتسأل بعدها الباحثة:

ماذا بإمكاننا التعلم من هذه الأمثلة؟

ومن ثم تقوم الباحثة بشرح الافتراض: "الخريطة تختلف عن الواقع"، خريطة العالم في أذهاننا تتشكل من المعلومات وجملة المعارف التي تصل إلينا عن طريق اللغة والحواس، وكذلك القيم والمعتقدات

التي تستقر في نفوسنا. المنطقة هي الواقع الموضوعي، في حين أن الخريطة هي الواقع الذاتي، إن الطريقة التي ندرك بها العالم والمعنى الذي ننسبه للتجارب يتم تسميتها في nlp خريطة العالم الشخصية. كل منا يدرك الأشياء بشكل مختلف. خريطتك مختلفة عن خريطتي، لن نتمكن أبدا من معرفة الواقع الموضوعي، لكن من المهم أن نتذكر أن الخريطة، التجربة الذاتية ليست المجال الموضوعي. ما نفكر ونعتقد أنه حقيقة واقعية، ليس بالضرورة أنه صحيح، بل إنه تصورنا الشخصي للواقع؛ فلكل منا خريطة عالمه الخاصة، والخريطة التفكيرية الخاصة بنا ليست بالضرورة تلائم واقع هذه التجربة، إدراكنا الشخصي غير الواقع، وإذا غيرنا إدراكنا الشخصي لموقف ما فإن حياتنا تتغير معه (الفردكورزبسكي).

ثم تطرح على المشاركين استخدام النشاط التالي– نشاط الهاتف، حيث تطلب من المشاركين فتح هاتفهم الشخصي على أسماء الأشخاص المحفوظة داخله وأن يعملوا لفة على الأرقام المختلفة بدون أن ينظروا للهاتف وعندما يطلب الموجه أن يتوقفوا على اسم معين ويقولوا:

كيف برأيهم يراهم هذا الشخص؟

ومن ثم يعيدوا الكرة ويتوقفوا على رقم آخر ويخبروا كيف يراهم الشخص الآخر. وتشرح الباحثة بعد سؤالهم:

ماذا نتعلم من هكذا نشاط؟

يرانا كل شخص بطريقة مختلفة، تماما كما نرى نحن وآخرون نفس الشخص بطرق مختلفة.

الإجراء (4): نشاط البازل لشرح افتراض "لا يمكننا العيش بدون تواصل واتصال" لزيادة الوعي بأهمية التواصل (20) دقائق

توزع الباحثة قطع بازل كبيرة على الأرض وتطلب من المجموعة اختيار قائد لها فيما تطلب من بقية المجموعة بإغماض أعينهم بمناديل؛ ومن ثم تطلب من القائد بتوجيه الجميع (المغمضة أعينهم) لإحضار قطع البازل إلى الطاولة وعليه توجيههم لالتقاط القطع من الأرض وإحضارها إلى الطاولة. وفي حال وصلت قطع البازل للطاولة؛ تطلب الباحثة من المجموعة ترتيب البازل بدون التحدث وبدون الحركات (الإيماءات). لإيضاح صعوبة تحقيق المهمة بدون التواصل. والأمر نفسه ينطبق على العمل كمجموعة معلمين داخل المدرسة، من المستحيل التعاون ضمن فريق بدون التواصل، ولن نصل إلى أي هدف.

وتلخص الباحثة: لا يستطيع الإنسان العيش بمعزل عن الآخرين، فهو يحتاج للاتصال معهم في كل مراحل حياته، بدءا من الأسرة، للمدرسة، للجامعة، للعمل. ويتعرض كل يوم لكثير من المواقف في أثناء تواصله معهم التي تحتاج لمهارات معينة لينجح في تجاوزها! ومن هنا التأكيد على أهمية تحسين أساليب التواصل بين الأشخاص وهذا ما سنتطرق إليه خلال هذا اللقاء.

الإجراء (5): حوار لشرح الافتراض "يكمن معنى الاتصال الخاص بك بردود الفعل والاستجابة التي تحصل عليها" للفت الانتباه لأهمية تحمل المسؤولية الشخصية على نتائج السلوكيات وأسلوب التواصل. (10) دقائق

تفتتح الباحثة بالأسئلة الآتية:

- إذا كان هناك شخصان يتحدثان، فمن المسؤول عن إيصال فحوى الرسالة، مرسل المعلومات أم متلقيها؟
- من خلال طرح الأسئلة، فإنك تتحقق من فهم متلقي الرسالة وهي مسؤولية مرسل الرسالة. كم منكم يطرح أسئلة في الفصل وينتظر إجابة الطلاب (الجانب الآخر) للتأكد من فهمهم.

تشرح الباحثة: مسؤولية تمرير الرسالة تقع على عاتق مرسلها، إذا واجه المرسل مقاومة من المستقبل هذا يعني أن الرسالة لم يتم تمريرها بشكل فعال، ولم نحصل على النتيجة المرجوة، يمكننا التغيير والحصول على النتيجة المرجوة لنا بواسطة التأكد أن الآخر قد فهم قصدنا، هنا نحن المسؤولون عن ذلك. الطريقة التي نعامل بها الآخرين هي التي ترجع إلينا. لكثير منا الميل لاتهام الآخرين المستمعين لنا بعدم الفهم. مفضل القول: "أعيد صياغة كلامي بشكل آخر، لأنه يظهر أني لم أوضح ولم أوصل فكرتي بشكل جيد". ألوم الآخرين لأنهم لم يفهموني، ولكن من مسؤوليتي أن أضع الأمور في نصابها الصحيح.

تمثل الرسالة المحتوى الذي يتضمن المعلومات التي يود الطرف المرسل إيصالها إلى الطرف المستقبل، ويجدر الإشارة إلى إمكانية إيصال المعلومات الإضافية بواسطة لغة الجسد ونبرة الصوت، فإذا تم جمع كل من المرسل، والمستقبل والرسالة، فستتم عملية التواصل والاتصال بأنجح وأبسط صورة.

وبصرف النظر عن نوع المحادثة فإن الأمر لا يتعلق فقط باستخدام الكلمات، بل بمدى تعقيد الكلمات، ووزنها في اللغة، بل إن جودة الرسالة المرسلة تقوم على مجموعة أخرى من الأمور؛ كنبرة الصوت، ودرجته، والأسلوب الذي يتبعه المرسل في ترتيب هذه الكلمات لتكوين رسالة ذات معنى للمستقبل، كما يصعب فصل الاتصال غير اللفظي عن اللفظي، أو الاستغناء عن أهميته عند الاتصال المباشر بين الأشخاص وجها لوجه.

الإجراء (6): حوار لشرح الافتراض "لا أستطيع تغيير سلوك الآخر، يمكنني فقط التحكم بسلوكي" لتعزيز الفاعلية الذاتية بموضوع التواصل السليم مع الآخرين. (10) دقائق.

تفتتح الباحثة بالأسئلة الآتية:

- كيف بإمكاني تعزيز الموارد/القوة، والقدرة على فهم الآخر وإظهار التعاطف اتجاه الشخص الذي يتصرف بشكل سلبي (الطالب/ المعلم/ ولي الأمر)؟
- من يريد مشاركتنا بموقف أو حوار مع شخص معين (الطالب/ المعلم/ ولي الأمر) لم ينجع بتفهمه أو بتحقيق هدفه من المحادثة؟

هل ساعدتك المحادثة الآنية بفهم ماذا كان ينقصك لتصل لهدفك؟

- لو غيرت بسلوكك، هل كان بإمكانه أن يوصلك لنتيجة مختلفة؟

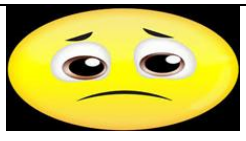
الإجراء (7): مشاركة وتلخيص إتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء وتقديم المهمة البيتية – (13) دقائق.

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق الأسئلة:

كيف كان اللقاء؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تطلب الباحثة التفكير بأحد الأشخاص الذين تستصعب المحادثة أو التواصل معهم، جمع معلومات عنهم وعن خرائطهم الداخلية كيفما تظهر لكم، لفحص ماذا يعيق تواصلك معه.

	اسم الشخص الذي تستصعب المحادثة أو التواصل معه	صف خريطته الذاتية الداخلية كما تظهر لك	ماذا يعيق تواصلك معه حسب رأيك؟
1.			
2.			

لإنهاء اللقاء تعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة. (لا نستطيع العيش بدون تواصل، وعلينا تحمل المسؤولية الشخصية على نجاح أو فشل أي علاقة وأي تواصل، فنتائج سلوكنا منوط بنا، وبدل أن نقول لم يفهمني، علينا بذل مجهود إضافي لإرسال رسالة واضحة).

الإجراء (9): الخيال الموجه " قاعة النور" لتنمية اليقظة الذهنية وتذويت الأفكار الواردة في الجلسة– (10) دقيقة.

تضع الباحثة موسيقى هادئة وتطلب من الجميع الجلوس بطريقة مريحة وإدخال نفس عميق وإخراجه وتقرأ على مسامعهم الخيال الموجه. وتقول يساعدنا الخيال الموجه على تذويت كل ما مررنا به خلال اللقاء.

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة: التواصل مع الآخر

مدة الجلسة: (90) دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. أن يتعلم المشاركون فرضيات في البرمجة اللغوية العصبية توجه لفهم الآخر والتعامل معه بموضوعية.

2. أن يتلقى المعلم أدوات لتعميق وفهم الذات وفهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل المثلى بينه وبين الأشخاص الآخرين (طلبة، زملاء وإدارة).

3. أن يعي المعلم حقيقة كون الآخر مختلف وضرورة التعامل معه بموضوعية وعدم الحكم المسبق عليه.

4. أن يتلقى المعلم ويجرب أدوات لتعميق اليقظة الذهنية للأفكار والمشاعر في داخله ولدى الآخر الذي يتعامل معه.

5. توجيه المعلمين لأهدافهم الشخصية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، تقنية "المواقف الثلاثة" والخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة power point، مزاد علني، ورقة مرسوم عليها علامة سؤال (؟)، موسيقى هادئة.

محتوى الجلسة:

الإجراء (1): الاستعارة- "استعارة الوعاء الذهبي الفارغ" لفهم الآخر والتروي بردود الفعل- (دقيقتان)

فحوى الاستعارة: "عاقب رجل ابنته ذات الأعوام الثلاثة بعملية التغليف الذهبية، فقد كان المال شحيحا واستشاط غضبا حين رأى الطفلة تحاول أن تزين إحدى العلب بهذه اللفافة لتكون على شكل هدية. على الرغم من ذلك، أحضرت الطفلة الهدية لأبيها بينما هو جالس يشرب قهوة الصباح، وقالت له: «هذه لك يا أبي!!» أصابه الخجل من ردة فعله السابقة، ولكنه استشاط غضبا ثانية عندما فتح العلبة واكتشف أن العلبة فارغة، ثم صرخ في وجهها مرة أخرى قائلا: «ألا تعلمين أنه حينما تهدين شخصا هدية، يفترض أن يكون بداخلها شيء ما؟» ثم ما كان منه إلا أن رمى بالعلبة في سلة المهملات ودفن وجهه بيديه في حزن عندها نظرت البنت الصغيرة إليه وعيناها تدمعان وقالت: يا أبي إنها

ليست فارغة، لقد وضعت الكثير من القبل بداخل العلبة. وكانت كل القبل لك يا أبي». تحطم قلب الأب عند سماع ذلك، وراح يلف ذراعيه حول فتاته الصغيرة، وتوسل لها أن تسامحه، فضمته إليها وغطت وجهه بالقبل، ثم أخذ العلبة بلطف من بين النفايات وراحا يصلحان ما تلف من ورق الغلاف المذهب وبدأ الأب يتظاهر بأخذ بعض القبلات من العلبة فيما ابنته تضحك وتصفق وهي في قمة الفرح. استمتع كلاهما بالكثير من اللهو في ذلك اليوم، وأخذ الأب عهدا على نفسه أن يبذل المزيد من الجهد للحفاظ على علاقة جيدة بابنته، وفعلا ازداد الأب وابنته قربا من بعضهما مع مرور الأعوام. ثم خطف حادث مأساوي حياة الطفلة بعد مرور عشر سنوات.

وقد احتفظ الأب، بتلك العلبة الذهبية كل تلك السنوات، أخرج العلبة ووضعها على طاولة قرب سريره وكان كلما شعر بالإحباط يأخذ من تلك العلبة قبلة خيالية ويتذكر ذلك الحب غير المشروط من ابنته التي وضعت تلك القبل هناك.

كل واحد منا كبشر، قد أعطي وعاء ذهبيا قد ملأ بحب غير مشروط من أبنائنا وأصدقائنا وأهلنا وما من شيء أثمن من ذلك يمكن أن يملكه أي إنسان".

الإجراء (2): مشاركة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية– (10) دقائق.

تفتتح الباحثة اللقاء بالترحيب بالمشاركين، والتعبير عن مدى سعادتها الكبيرة بحضورهم، والترحيب بالجميع أجمل ترحيب وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة.

التأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد اليوم لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.

ولتذكيرهم بمحتوى اللقاء السابق تسألهم: من يريد أن يشارك المجموعة بأمر حمله معه من الأسبوع الماضي ورافقه خلال الأسبوع؟

تذكرهم بالمهمة البيتية وتطلب منهم مشاركة المجموعة:

بماذا ساعدهم التفكير بأحد الأشخاص الذين يستصعبون المحادثة أو التواصل معهم؟

هل نجحوا بجمع معلومات عنهم وعن خرائطهم الداخلية؟

ماذا ساعدهم ذلك الكشف؟

هل توصلوا لما يعيق تواصلهم معه؟

ومن ثم تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، وتقدم لهم منظومات تمهيدية حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية. وتفتتح: سيكون موضوع لقائنا اليوم هو الاتصال مع الآخرين، سنتعلم عدد من فرضيات البرمجة اللغوية العصبية التابعة لهذا الموضوع والتي ستخدمنا في اللقاءات القادمة أيضا.

الإجراء (3): تحديد وكتابة أهداف شخصية لتوجيه المعلمين لأهدافهم الشخصية (5) دقائق

يطلب من المشاركين الكتابة على ورقة صغيرة أمر أريد أن أطوره بذاتي بموضوع الاتصال مع الآخرين، وهدف أريد ان أحققه، وإذا أحب بإمكانه مشاركة بقية المشتركين بما كتب.

الإجراء (4): "نشاط لشرح الافتراض، تكمن وراء كل سلوك نية إيجابية وحاجة شخصية" لتعميق فهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل بينه وبين الأشخاص الآخرين – (20) دقيقة.

تفتتح الباحثة بالسؤال التالي:

- ما هو السلوك؟
- أية أنواع سلوكيات تعرفون؟ (سلوكيات نسيطر عليها وأخرى لا نسيطر عليها، سلوكيات إيجابية وسلبية).

ومن ثم تطلب منهم تقديم قائمة بالسلوكيات وتصنيفها إلى إيجابية وسلبية.

وتطلب من المشاركين في الورشة أن يختار كل منهم سلوكا واحدا من القائمة السلبية ويعرضه للبيع في المزاد.

كيف بإمكان هذا السلوك السلبي أن يكون مفيدا في بعض الأحيان؟

أقنعني لماذا يمكن أن يكون مفيدا حتى أقتنع بأن أشتريه؟

وبامكانكم استخدام أية طريقة إبداعية لإيصال الفكرة.

وللنقاش:

ما هي الأسباب التي تجعل الإنسان يتصرف هكذا؟

ما هي النية الإيجابية للسلوكيات السلبية (الانتحار، الكذب، القتل، الجري، الصراخ وما إلى ذلك).

كل هذا يقودنا إلى افتراض: وراء كل سلوك هناك نية إيجابية، خلف كل سلوك دافع، ولذلك بإمكان كل سلوك أن يكون مفيدا في سياق معين.

وتلخص الباحثة قائلة: خلف أي سلوك يصدر عن الشخص مقصد إيجابي من وجهة نظره هو، وهو الذي يدفعه إلى ذلك السلوك والفعل، وكلمة مقصد تشير إلى الدلالة على أن الحكم بإيجابية الدافع هو حكم صاحب السلوك ذاته.

الإجراء (5): نشاط لشرح الافتراض "الناس ليسوا فاسدين ولا حاجة لإصلاحهم" ليعي المعلم حقيقة كون الآخر مختلف وضرورة التعامل معه بموضوعية وعدم الحكم المسبق عليه- (20) دقيقة

توزع الباحثة على المشاركين أوراق بيضاء مرسوم عليها إشارة علامة سؤال (؟) ومجموعة أقلام وألوان مختلفة، ويطلب منهم إكمال علامة السؤال لكل شكل أو رسمة يريدونها ويلونوها بالألوان التي يريدون.

وفي النهاية تشرح الباحثة الافتراض وتتخذ من رسومات المشاركين الجميلة التي توصلوا إليها إثباتا على صحة الافتراض، حيث بإمكاننا الشك والسؤال بكل موقف أو سلوك لأي شخص نتعامل معه، ولكن إذا اقتربنا منهم وفهمناهم بإمكاننا رؤيتهم بصورة أخرى.

الإجراء (6): تمرير تقنية المواقف الثلاثة (التقنية باللغة العامية؛ لتعميق اليقظة الذهنية للأفكار والمشاعر في داخلي ولدى الآخر الذي أتعامل معه، مما يؤدي لتعميق وفهم الذات وفهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل بيني وبين الأشخاص الآخرين–(20) دقيقة.

1. محادثة قصيرة: يحكي المشارك عن مشكلة بالتواصل مع شخص آخر (ممكن يكون زوج، ابن، أخت، طالب، ولي أمر...) ويختار مثال لوضعية معينة سيركز عليها خلال الجلسة. يطلب أن يختار الجميع موقفا كنت أريد أن أحقق فيه هدفا مقابل شخص معين (الأب، الأم، الزوج، المدير، طالب معين، ولي امر، معلم زميل..) حاولت ولم ينجح الأمر. ويكتب الموقف على ورقة ويضعها مقلوبة أمامه (ولا حاجة لمشاركتنا بما كتب، بإمكانه المشاركة فقط إذا رغب بذلك).

2. استرخاء: إدخال المشاركين لحالة استرخاء خفيفة.

3. تجميع معلومات: تخيل الوضعية المعينة التي اخترتها مع الشخص الذي بينك وبينه مشكلة بالتواصل...

صف ماذا يحدث هناك؟

أين حدث؟

أين كنت تقف أو تجلس؟

أين كان هو أو هي؟

4. الموقف الأول: تخيل كل ذلك يحدث الآن... وأنت موجود مكانك داخل جسمك، تنظر للشخص الآخر.

على ماذا كان الجدال؟

كيف رأيت الشخص؟

ماذا تسمع منه؟

ما هو شعورك؟

بماذا تفكر؟

ماذا تفعل؟

ماذا تريد منه؟

إلى أين تريد أن تصل؟

ما هدفك؟

5. الموقف الثاني: والآن تخيل أنك تخرج من جسمك وتدخل لجسم (الآخر...) وأنت أصبحت هو...لغة جسمك للغة جسمه هو، تنفسه بنفس وتيرة نفسك... وعندك تاريخ حياته، أنت ترى وتشعر بكل الأمور المهمة في داخله.. بما يؤمن وبما يعتقد والقيم الموجودة بداخله.. باستطاعتك استعمال كل المعلومات التي تعرفها عنه حتى تستطيع رؤية العالم من خلاله ومن خلال وجهة نظره للحياة وكيف هو يرى الحدث الذي حدث بينكما... هذا الجدل من خلال عينيه... وأذنيه... والآن أنظر إلى نفسك من خلاله، أنظر إلى العالم من هذه الزاوية...

ماذا ترى؟

كيف يراك بعينيه؟

كيف يسمعك؟

ما رأيه فيك؟

كيف تشعر اتجاهه؟

ماذا بريد منك؟

ماذا تريد منه؟

ماذا تعمل؟

بما تفكر؟

ما النية الإيجابية اتجاهك بالتصرف الذي اخترته؟

ماذا فهمت من خلال وجهة النظر هذه؟

الإجراء (7): مشاركة وتلخيص وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء وتقديم مهمة بيتية – (13) دقائق.

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق الأسئلة:

كيف كان اللقاء؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع المرشدة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تطلب الباحثة كتابة:

كيف أثر تمرير التقنية عليهم؟

ما التغيير الذي حصل بأعقابها في علاقتهم مع الشخص الذي اختاروا العمل معه على صعوبتهم بالمحادثة أو التواصل معه؟

أثر تمرير التقنية عليك	
التغيير الذي حصل بأعقابها في علاقتهم مع الشخص الذي اختروا العمل معه على صعوبتهم بالمحادثة أو التواصل معه	

ولإنهاء اللقاء تعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها الل؟قاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة. (ضرورة الفهم أن الآخر هو شخص مختلف عني، ولديه احتياجاته الخاصة ونيته الإيجابية اتجاه نفسه، وضرورة التروي وعدم الحكم المسبق عليه، وإذا تصرفت معه من هذا المنطلق فحتما بإمكاني تحسين تواصلي معه).

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: التواصل مع الآخر ومع الذات.

مدة الجلسة: (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. أن يفهم المعلم أهمية الإصغاء كإحدى طرق تحقيق التعاون مع زملائه والطلبة وأولياء الأمور.
2. أن يتلقى المعلم أدوات لتعميق وفهم الذات وفهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل الأمثل بينه وبين الأشخاص الآخرين (طلبة، زملاء وإدارة).
3. أن يتعلم المعلم كيفية بناء الألفة مع الطرف الآخر مما يسهل عملية تقبل الآخر والتفاهم.
4. أن ينتبه المعلم للغة الجسد وأسلوب الحديث لدى الآخر وينمي يقظته الذهنية كإحدى الطرق لفهم خريطة الآخر.
5. أن تنمي المعلم أسلوب التواصل مع الآخر عن طريق المضاهاة والانضمام والقيادة.
6. أن ينمي المعلم وعيه للمشاعر والتجربة الشخصية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة power point، موسيقى هادئة، بطاقات أو أوراق صغيرة، نصين لقصة البرتقال، قصة مكتوبة بثلاثة نصوص بحسب مركبات التجربة الثلاثة (سرد يركز على الأفكار، سرد يركز على السلوكات والأفعال، وسرد يركز على المشاعر المرافقة).

محتوى الجلسة:

الإجراء (1): الاستعارة (القصة)– "استعارة هل كوبك مملوء أم فارغ" لتنمية الوعي للمشاعر والتجربة الشخصية – (دقيقتان).

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "كان أحد الشبان شغوفا بمعرفة سر السعادة، فنصحه أحدهم بالذهاب لأحد الحكماء، فسارع بالسفر إليه في بلده البعيد وهو يحدث نفسه بأنه سيعثر على سر السعادة.. ولما وصل تلك المدينة سأل عن بيت الحكيم واستدل عليه أخيرا ...

طرق الباب ففتحت له سيدة مسنة أدخلته إلى الصالون وجلس ينتظر فترة 3 ساعات. وأخيرا ظهر الحكيم بمظهره البسيط وثيابه المتواضعة وجلس بهدوء إلى جانب الشاب وسأله إن كان يحب تناول كوبا من الشاي، اما الشاب فكان على وشك الانفجار غيظا، لذا رد على الرجل بعصبية واضحة الشاي في الكوب حتى امتلأ وبدأ الشاي يسيل خارجه وهو مستمر بما يعمله فلم يعد الشاب قادرا على تمالك نفسه، فنهض وصاح بعصبية واضحة:

ألا ترى أن الكوب امتلأ إلى آخره ولم يعد فيه مكان؟

فرد الحكيم بهدوء، أنا مسرور لأنك استطعت الملاحظة أخيرا....

ثم أردف قائلا: لقد انتهت المقابلة، ونهض وهم بالانصراف فصرح مسافة وجهه قائلا: لقد قطعت مسافة طويلة لأصل إليك وتركتني ثلاث ساعات انتظرك ثم سكبت الشاي على الأرض والآن تقول لي انتهت المقابلة؟؟

فقال الرجل الحكيم: اسمع يا بني يجب أن تحضر إلي مرة أخرى عندما يكون كوبك فارغا... وتابع قائلا: عندما يكون الكوب مملوءا بالشاي فلا يمكن أن يستوعب أكثر من سعته وبناء عليه فاذا استمررت تصب المزيد فيه فسوف تتلف الكثير من الأشياء من حولك.. فاعلم أنك إذا استمررت في غضبك أصبح كوبك مملوءا إلى آخره، وإن صببت فيه المزيد زاد غضبك أكثر وصرت عصبيا أكثر من اللازم، والنتيجة حتما خسارة كبيرة.

إذا أردت أن تكون سعيدا فتعلم كيف تتحكم في شعورك، وتأكد دوما أن مفتاح السعادة أن تجعل في كوبك مكانا يتسع للمزيد"

الإجراء (2): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية – (10) دقائق.

توجه الباحثة سؤالا للمشاركين:

ما الأمور التي أتذكرها من موضوع اللقاء الماضي؟

وتستمع لبعض المشاركات بالنسبة للمهمة البيتية.

ما هو شعورهم اتجاه التغيير الإيجابي الذي حصل؟

وبعد سماع بعض المشاركين، تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلستين السابقتين، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيهما، وتقدم لهم منظومات تمهيدية حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي بموجب بنيتهم المعرفية. وتنهي حديثها بسؤال إضافي.

تعلمنا عن كون الخريطة تختلف عن الواقع، وعن كون خريطتنا تختلف عن خريطة الآخرين؛ وعن أهمية تعرفنا على خريطة الآخر لكي نحسن طريقة اتصالنا به، ومررنا بتجربة التقنية التي أتاحت لنا فرصة أن نضع أنفسنا مكان الآخر ونستشعر نيته الإيجابية ونرى تأثير ذلك علينا والآن أريد أن أسمع منكم:

كيف بإمكاننا التعرف على خريطة الآخر وفهمها وفهم نيته؟

تستمع الباحثة لبعض الإجابات وتطلب منهم في النهاية المتابعة وسنتطرق للموضوع لاحقا خلال اللقاء.

7. الإجراء (3): نشاط لإبراز أهمية الإصغاء كشرط أولي لبداية بناء علاقة صحية مع الآخر وبناء الألفة مع الطرف الآخر مما يسهل عملية تقبل الآخر والتفاهم. (20) دقائق.

يقسم المشاركون لمجموعتين ويعين مندوب لكل مجموعة، ويعطى لكل منهما نص شبيه مع اختلاف بسيط (المجموعة الأولى يقول نصها بأنه يوجد مريض ولكي يشفى عليه أكل قشرة حبة البرتقال الوحيدة الموجودة، والمجموعة الثانية يقول نصها بأنه يوجد مريض ولكي يشفى عليه أكل لب حبة البرتقال الوحيدة الموجودة) ويطلب منهم التوصل لحل.

وتلخص الباحثة بأنه عن طريق الإصغاء نستطيع فهم احتياج الآخر وخريطته الشخصية.

وتختتم الباحثة النشاط بالحوار التالي وتوضح:

كما ناقشنا في اللقاء السابق أن مسؤولية إرسال وايصال الرسالة هي على المرسل، لذا يتوجب عليه طرح الأسئلة والانتظار للإجابة حتى يتأكد اأن رسالته وصلت للمرسل إليه بالشكل والمحتوى الذي هدف وقصد إرساله ووصوله. ومن ثم تضيف الباحثة الأسئلة التالية:

ما رأيكم بأهمية ذلك؟

من منكم يطرح الأسئلة وينتظر إجابات من الطلبة؟

حتى تصل الفكرة أنه بمساعدة الانتظار للأجوبة يتأكد المرسل أن الرسالة وصلت كما قصد وأنه بالإمكان الوصول إلى التعاون وبناء الألفة بين المرسل والمرسل إليه، وبين المعلم والطلبة، والأهل والأولاد أو بين الأزواج..

فالمقاومة تشير إلى ضعف الألفة، الأشخاص الذين يتقنون مهارات وفنون الاتصال لديهم أدوات كثيرة تساعدهم على التغلب على المقاومة. ومن هذه الأدوات المرونة، فبدلا من لوم الآخرين أو عدم الاستجابة لهم، يجدر بمن يقوم بعملية الاتصال أن يتحمل مسؤولية توصيل رسالته من خلال التوافق مع الآخرين.

بالإمكان تطوير حوار عن أهمية الإصغاء وبناء الألفة، عن طريق الأسئلة التالية رغم معرفتنا بأهمية الإصغاء:

لماذا يستصعب الأشخاص الإصغاء؟

كيف بإمكاننا فهم خريطة الآخر؟

ما الذي يساعدنا للتقرب من الآخرين؟

أي الأمور من المهم أن نصغي إليها حتى نفهم الآخر كمقدمة للإجراءات المقبلة؟

الإجراء (5): نشاط سرد القصة بثلاث طرق مختلفة، لتنمية اليقظة الذهنية والانتباه للغة الجسد وأسلوب الحديث لدى الآخر، كإحدى الطرق لفهم خريطة الاخر. – (15) دقائق.

تحضر الباحثة مسبقا قصة كتبت بثلاثة أساليب مختلفة:

الأسلوب الأول: يتم التركيز فيه على المشاعر.

الأسلوب الثاني: يتم التركيز فيه على الأفكار.

الأسلوب الثالث: يتم التركيز فيه على السلوكيات والأحداث التي حصلت.

ويتم قراءتها والاستفسار عن الفرق بين القصص لإيضاح فكرة مركبات التجربة المختلفة حيث أن كل تجربة تشمل ثلاثة مستويات وهي (السلوكية، العاطفية الشعورية والأفكار)، وأنه يطغى عادة على كل شخص أسلوب أو أسلوبين من هذه الأساليب ويلغي الأسلوب الأخر.

8. الإجراء (6): محاضرة لشرح موضوع النظم التعبيرية، تنمية اليقظة الذهنية والانتباه للغة الجسد وأسلوب الحديث لدى الآخر. – (10) دقائق.

وهي التي تمثل الحواس الخمس (البصر، السمع، اللمس، الذوق، والشم)، حيث يستوعب كل شخص المعلومات ويعبر عنها بطريقة مختلفة بحسب الأنظمة التعبيرية السائدة، ميل الأشخاص لتفضيل التواصل مع الآخرين الذين يشبهونهم، ولذلك يستوجب الأمر تقليدهم من ناحية أسلوب الحديث ونبرة الصوت ونغمته والسلوكات..

الإجراء (7): "نشاط المرآة بأزواج" للتدرب على كيفية بناء الألفة وتنمية أسلوب التواصل مع الآخر عن طريق الانضمام والقيادة – (15) دقائق

تطلب الباحثة من المشاركين العمل بأزواج.

في المرحلة الأولى: على كل طرف أن يحكي قصة حدثت معه للطرف الآخر، وعلى الآخر الانضمام له بحركات الجسم؛ وضعية القعدة، حركات اليدين، الوجه سرعة الحركة ووتيرتها وإلخ.. (أن يقلد حركاته كأنه يعمل له مرآة بطريقة لطيفة) والانتباه لمركبات التجربة والنظم التعبيرية التي يستعملها الأول، وذلك من خلال طرح بعض الأسلة:

ما الكلمات السائدة؟

هل هي أكثر أفكار أم مشاعر أم سلوكات؟

هل يستعمل أكثر كلمات تخص حاسة البصر، أم السمع، أم اللمس، أم الذوق، أم الرائحة؟

وعلى المصغي إعطاء الشعور بتقبل الآخر بدون حكم.

في المرحلة الثانية: الطرف الثاني يخبر الأول بما اكتشفه عنه من ناحية مركبات التجربة والنظم التعبيرية.

في المرحلة الثالثة: الطرف الثاني يخبر قصته، وعلى الطرف الأول الانتباه لمركبات التجربة والنظم التعبيرية والانضمام إليها وتقليدها.

في المرحلة الرابعة: الطرف الأول يخبر الطرف الثاني لما انتبه له وما اكتشفه عنه من ناحية مركبات التجربة والنظم التعبيرية.

المرحلة الخامسة: مشاركة في المجموعة الكاملة تتلخص بسؤال:

كيف كانت التجربة بالنسبة لهم؟

وإمكانية أخرى لنفس النشاط ولكن بطريقة حركية:

كل اثنين من المعلمين يقفان مقابل بعضهما، يبدأ أحدهما بالتحرك بالغرفة وإجراء حركات معينة كما يحلو له، وعلى الآخر الانضمام له وتقليده، وبإمكان كل واحد منهما القيادة واختيار تغيير الحركة متى يحلو له، وعلى الآخر الانضمام له وتقليده مباشرة (تقليد الحركة وسرعتها ووتيرتها وتقليد الأصوات الخارجة منه إذا كانت) وهكذا ...

وعن طريق هذا النشاط يتعرف المشاركون لأول مرة على مصطلح "الانضمام والقيادة" ومصطلح المضاهاة وهو مصطلح متعارف عليه في البرمجة اللغوية العصبية، وهو القاعدة الأولى لبناء الألفة (الرابور) حيث ينضم الشخص للآخر بإحساسه، مشاعره، أفكاره وحركته. وطريقة النفس ووتيرة الكلام. ولكل مركبات التجربة الخاصة به ولكل نظمه التعبيرية وهذا يعطي الآخر الشعور بأنه يوجد بيننا نوع من التشابه فيعطي إحساس بالراحة والرغبة بالتقرب، ومن ثم بإمكانه قيادته لمكان آخر ومستوى آخر من التجربة والشعور والسلوك. (على سبيل المثال– لو وجدت طفلا يصرخ باكيا بعد أن تلقى ضربة أوجعته، أبدأ بالقول له: اهدأ فأنت ولد ذكي ولا يصح لك أن تبكي، سيشعر بأني لا أتفهمه وممكن أن يزيد صراخه. ولكن إن اقتربت منه وأعطيته إحساس أني أتفهم ألمه وأشعر بوجعه ولاطفته قليلا، واستعملت تعابير بصوت مرتفع كصوته تبين له أني أتفهم ألمه، سيعطيه الإحساس

بالتفهم، وبعد دقيقة بإمكاني البدء بقيادته للهدوء وسيهدأ) وهنا نرجع للافتراض: "يكمن معنى الاتصال الخاص بك بردود الفعل والاستجابة التي تحصل عليها". فمن مسؤوليتي إيجاد الوسيلة الملائمة لإيصال الرسالة التي أريدها والوصول للهدف الذي أصبو لتحقيقه.

ملاحظة: هناك عدة طرق إضافية لبناء الألفة – (سنتحدث عنها في لقاء قادم).

الإجراء (8) مشاركة وتلخيص وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء – (8 دقائق)

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق الأسئلة:

كيف كان اللقاء؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

كمهمة بيتية تطلب الباحثة:

أ. تسجيل أو نسخ محادثة بينك وبين شخص آخر (ابن، زوج، معل؟م، أحد الوالدين)، أو بدلا من ذلك؛ شاهد حوار بين شخصين وأجب عن الأسئلة المتعلقة بالشخص الذي دار معه الحديث:

1. ما هو العنصر المسيطر على أسلوب حديثه من ناحية مركبات التجربة (التفكير، المشاعر والسلوك)؟

ما هي الكلمات التي استخدمتها والتي تشير إلى استنتاجك؟

2. ما هي النظم التعبيرية التي استخدمها (البصر، السمع، الأحاسيس، الشم، الذوق)؟ ما هي الكلمات التي استخدمتها والتي تشير إلى استنتاجك؟

بإمكانك الاستعانة بالجدول التالي:

		اكتب الكلمات المستخدمة
ما هو العنصر المسيطر على أسلوب حديثه من ناحية مركبات التجربة	التفكير	
	المشاعر	
	السلوك	
ما هي النظم التعبيرية التي استخدمها	البصر	
	السمع	
	الاحاسيس	
	الشم	
	الذوق	

وتعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة.

الإجراء (10): الخيال الموجه لتعميق اليقظة الذهنية وتذويت محتوى الجلسة– (10) دقائق

تضع الباحثة موسيقى هادئة وتطلب من الجميع الجلوس بطريقة مريحة وإدخال نفس عميق وإخراجه، وتقرأ على مسامعهم الخيال الموجه. وتقول يساعدنا الخيال الموجه على تذويت كل ما مررنا به خلال اللقاء.

الجلسة السابعة :

عنوان الجلسة: الانضمام والقيادة والتواصل الواعي مع الآخر

مدة الجلسة: (90) دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. أن يفهم المعلم ويعرف طرق تحقيق التعاون مع زملائه الطلاب وأولياء الأمور.
2. أن يتلقى المعلم أدوات لتعميق وفهم الذات وفهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل الأمثل بينه وبين الأشخاص الآخرين (طلاب، زملاء وإدارة).
3. أن ينمي المعلم قدرته على بناء الألفة مع الطرف الآخر ما يسهل عملية تقبل الآخر والتفاهم.
4. أن يتعلم المشاركون أهمية المبادرة بتوجيه السؤال للآخر كطريقة للتقرب وبناء الألفة.
5. أن ينتبه المعلم لاتجاهات إثارة الدافعية المختلفة كأحد أساليب فهم الآخر والانضمام إليه ومن ثم قيادته.
6. أن ينمي المعلم أسلوب التواصل مع الآخر عن طريق المضاهاة والانضمام والقيادة.
7. أن ينمي المعلم يقظته الذهنية ووعيه لاختيار الكلمات والأسئلة المناسبة لوصف التجربة والمشاعر المختلفة وبناء الألفة مع الآخر.
8. أن ينمي لفاعليته الذاتية وإحساسه بالقدرة على التواصل الواعي مع الآخر.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، لعب الأدوار، الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة power point، موسيقى هادئة، بطاقات أو أوراق صغيرة.

محتوى الجلسة:

1. الإجراء (1): الاستعارة– "استعارة الديك الرومي" لتنمية أسلوب التواصل وبناء الألفة مع الطرف الآخر عن طريق المضاهاة والانضمام والقيادة ما يسهل عملية تقبل الآخر والتفاهم. – (دقيقتان). تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: في إحدى المرات أصيب ابن ملك بالجنون، حيث اعتقد أنه طائر، فظن في نفسه أنه ديك رومي، ويدعى "هندي" وأن عليه الجلوس عاريا تحت الطاولة وسحب قطع الخبز والعظام مثل الديك الرومي، وهكذا جلس ابن الملك عاريا تحت المائدة، وأخذ يأكل فتات الخبز والعظام مثل الهندي. وبدأ بالنعيق وقال: أنا هندوسي! أنا هندي! دعا الملك جميع الأطباء لشفاء ابنه، ولكن لم يتمكن أي من الأطباء من علاجه. استسلم الأطباء ولم يتمكنوا من المساعدة، كان الملك آسفا جدا لرؤية ابنه يتصرف مثل الديك، ويصيح ويأكل العظام والفتات من الأرض. ينعق ويقول: أنا هندوسي! أنا هندي!

وفي أحد الأيام جاء رجل حكيم إلى قصر الملك وأخذ على عاتقه شفائه، وقال: سأشفي ابن الملك! أعرف كيفية علاج مثل هذه الحالة. استمع الملك للحكيم وأذن له أن يبدأ في عملية الشفاء.

ما الذي فعله هذا الحكيم؟

خلع الحكيم ثيابه أيضا، وجلس عاريا تحت المائدة بجانب ابن الملك المذكور وأكل الفتات والعظام.

وسأل ابن الملك الحكيم:

من أنت؟

ما الذي تفعله هنا؟

فأجابه الحكيم: وماذا تفعل هنا؟

فقال ابن الملك: أنا هندوسي!

فقال الحكيم: وأنا هندوسي أيضا!

وجلس الاثنان، الحكيم وابن الملك، معا تحت المائدة، يأكلان الفتات والعظام، كأنهما ديكين. كان من الجيد أن يكونا معا هكذا مع بعضهما البعض ديكين، لقد عاشا معا هكذا لفترة من الوقت، حتى اعتادا على بعضهما البعض.

وبعد أن شعرا بهذه الطريقة معا، مثل الديكين، ألمح الحكيم لأهل المنزل أن يحضروا قميصا من القطن تحت الطاولة. فقال الحكيم "الهندي" لابن الملك:

هل تعتقد أن الهندوسي لا يستطيع المشي بسترة؟

يمكنك أن ترتدي ثوبا، وتظل هنديا! رأيت هندوسا يرتدون ملابس القطن! فارتدى كلاهما قميص من القطن. جلسا كلاهما كالديكة يرتديان القميص لبعض الوقت، ثم أشار الحكيم لأهل المنزل أن يحضروا لهم السراويل. وقال له أيضا كما سبق:

هل تعتقد أن الأشخاص الذين يرتدون السراويل لا يمكن أن يكونوا هندوسا؟ كلاهما ارتدى سرواله. وهكذا استمر الحكيم في لبس بقية الملابس مع ابن الملك. وبعد أن ارتدا الملابس، ألمح الحكيم لأهل البيت، أن يحضروا طعام الناس العاديين من المائدة، ويتركوهما يأكلان تحت المائدة. قال الحكيم:

هل تظن أنك إذا أكلت طعاما جيدا تتوقف عن كونك هندوسيا؟

يمكنك أيضا أن تأكل الأطعمة الجيدة وتكون هندوسيا! فأكلا كلاهما معا من الطعام الطيب اللذيذ الذي قدم لهما من المائدة. فقال الحكيم لابن الملك: هل تعتقد أن الهندي يجب أن يكون فقط تحت الطاولة؟!

يمكنك أن تكون هندوسيا وتجلس جنب الطاولة! وهكذا استمر الحكيم في تواجده مع ابن الملك وعلاجه حتى شفاه تماما.

كانت حكمة الحكيم هي أنه يعرف كيف يكون هندوسيا. وهكذا عرف بالضبط ما يشعر به ابن الملك، وما هو الدواء لابن الملك. لقد كان تماما مع ابن الملك، تحت الطاولة. لقد فهم الرجل الحكيم أنه يجب على المرء أن يجلس تحت الطاولة لكي يعرف كيف يصعد مع ابن الملك. عرف الحكيم أيضا السر، وهو أنه، حتى لو كنت هندوسيا، يمكنك ارتداء الملابس! يجب عليك دائما أن تحاول القيام بشيء مختلف، والتصرف بشكل مختلف، وعدم الخوف من التغيير. مع العلم أنه يمكننا القيام بأشياء جديدة، والمضي قدما، ثم فجأة تحدث أشياء، تتغير الأشياء. إذا كان لديك خوف، يمكنك أن تفعل شيئا شجاعا. لو كنت الآن حزينا، يمكنك أن تضحك. إذا كنت أقل مع أصدقائك، يمكنك أن تكون أكثر. وكما رأى الحكيم: رأيت الهندوس يلبسون القطن!

الإجراء (2): نشاط لتعميق التعارف وكسر الجمود لتعلم أهمية المبادرة بتوجيه السؤال للآخر كطريقة للتقرب وبناء الألفة– (10) دقائق

تطلب الباحثة من أفراد المجموعة أن يقفوا بشكل دائري، ويقوم كل شخص بالتعريف عن نفسه بقولة: " اسمي فلان... وأحيانا ينادوني ب..... (ممكن اسم دلع أو شخص معين ينادوني باسم ...)

وعلى المشاركين الذين يقفون على اليمين واليسار أن ينادوه بالأسماء التي قالها 4-3 مرات بنغمات مختلفة)، وهكذا ننتقل من مشارك للذي يليه حتى يشارك الجميع.

الإجراء (3): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية- (10) دقائق.

من خلال سؤال المشاركين:

ما الذي أتذكره من موضوع اللقاء الماضي؟

وبعد سماع بعض المشاركين تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، وتقدم لهم منظومات تمهيدية حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية. وتنهي حديثها بسؤال إضافي؟.

تعلمنا في الجلسات السابقة عن أهمية الإصغاء للتعرف على الآخر وفهم خريطته الذاتية، وبدأنا بالتعلم عن طريقتين لكيفية بناء الألفة وكيفية الإنضمام للآخر لتحسين طريقة اتصالنا به ومن ثم قيادته عن طريق الإصغاء لمركبات التجربة (المشاعر، الأفكار والسلوكات) والنظم التعبيرية المختلفة للأشخاص (السمعية، البصرية، اللمس، الشم، التذوق)، الانضمام لها ومن ثم قيادته لمكان مختلف.

وبهذا الموضوع كانت مهمتنا البيتية: ف

من منكم يحب أن يشاركنا بالحديث الذي أجراه؟

ما هي مركبات التجربة والنظم التعبيرية التي استخدمها حسب رأيه الشخص الذي أجري معه الحديث؟

كيف استدليتم؟

وتستمع لبعض المشاركات بالنسبة للمهمة البيتية.

وتضيف الباحثة قائلة: والآن أريد أن أسمع منكم-

هل برأيكم يوجد طرق أخرى لبناء الألفة مع الآخر؟

تستمع الباحثة لبعض الإجابات. (ويمكن هنا الإشارة للفعالية السابقة كطريقة لبناء الألفة – المبادرة بالسؤال عن أمور تخصه يحبها ويرددها أمامه أو استخدامها ليشعر بالتقرب، فالأشخاص يميلون للتقرب ممن يشبههم. فإذا انتبهنا لأسلوب كلامهم وقلدناه هذا يساعدنا للانضمام إليهم وبناء الألفة معهم. وهذا يكون مهما جدا لتحسين أسلوب تواصلنا ومن ثم في مرحله متقدمة بإمكاننا قيادتهم لمكان آخر في حال احتجنا ذلك.. وممكن أن يستخدم المعلم في الصف نشاط كهذا أيضا)

الإجراء (4): شرح عن اتجاهات إثارة الدافعية (أساليب مختلفة لإثارة الدافعية) وبالإمكان استخدامpower point. كأحد أساليب فهم الآخر والانضمام والقيادة له– (10) دقائق.

تتضمن المحاضرة: الحديث عن اتجاهات الدافعية بحسب البرمجة اللغوية العصبية– باتجاه أمر ما أو للهروب من... (الحصول على الجزرة أو الامتناع من العصا). هل الدافع هو الهروب من أمر سلبي أم الحصول على أمر إيجابي. وعندما نعرف الدافع بإمكان توجيه الشخص عن طريق اختيار الكلمات المناسبة.

وبالإمكان أيضا إضافة ثمانية أمور أساسية ترفع من دافعية الأفراد، يرغب الأشخاص بالحصول عليها (إذا سمح الوقت) وهي كالتالي: الرغبة بالانتماء للمجتمع أو لمجموعة معينة وأن يكون الشخص تابع، الحصول على الاستقلالية، الرغبة بالحصول على مركز معين، حب الاستطلاع والرغبة بالمعرفة، الرغبة بالحصول على الحقوق، الرغبة بالسيطرة، الحاجة بالاعتراف بوجودهم، الرغبة بالانتماء لشيء كبير أكبر مني.

الإجراء (5) شرح عن النموذج اللغوي– مبينا نظرية النحو التوليدي التحويلي "نعوم تشومسكي" أدوات لتعميق فهم الآخر؛ ولتحسين أسلوب وآليات التواصل – (10) دقائق.

تفتتح الباحثة الحديث بأن نظرية النحو التوليدي التحويلي والتي أسسها "نعوم تشومسكي" والتي تعد واحدة من أهم النظريات المؤثرة في البرمجة اللغوية العصبية، وقد أسسها "نعوم تشومسكي" وهو

عالم لغويات كان له الفضل في تطور البرمجة اللغوية العصبية، وعمل تشومسكي في علم دلالات الألفاظ العامة في مجموعة من الصحف. والذي اكتشف أن الإنسان خلال حديثه يحذف حقائق معينة والتي تشوه الحقيقة وتبني قواعد ليست بالضرورة صحيحة. يتحدث هذا النموذج عن اللغة كأداة التعبير المركزية لدى البشرية، ويهدف النموذج إلى توجيه الانتباه خلال عملية الإصغاء لعمليات الاتصال الشخصية (استقبال المعلومات واستيعابها) ولعمليات الاتصال والبين شخصية (كيفية تعبير الأشخاص عن أنفسهم أمام الآخرين)، لعمليات يقوم بها الأشخاص بشكل غير واع وهي: التعميم، الحذف والتشويه. ولذا يقترح النموذج مجموعة من الأسئلة التي بإمكانها مساعدة الشخص المعني بفهم الآخر توجيها له ليوجه تركيزه إليها ويجعله واع لوجودها وبذلك تظهر الحقيقة للطرفين بطريقة أوضح.

الأسئلة لتوضيح الحذف هي:

1. من وماذا عندما يكون الموضوع هو المحذوف. (هذا يهدئني– ماذا يهدئك؟).
2. على من أو على ماذا، ممن، مما؟، من؟ وماذا؟ عندما يكون المحذوف هو المفعول به (عندما أغضب أحتاج سيجارة، من ماذا أنت غاضب؟).
3. كيف؟ بأية طرق وأساليب؟ (محتار هل أتوقف عن التدخين– كيف تختار؟) كيف تحصل عملية التحير ذاتها وليس لماذا تحتار.
4. كيف؟ لتغيير وضعية من ثابتة لمتحركة أو قابلة للتغيير مثلا (لست متأكدا من قراري– نسأل كيف اتخذت القرار. أو عندي مشكلة بالتواصل أو الاتصال مع فلان– نسأل كيف تريد أن تتواصل معه؟).
5. أفعال غير واضحة– مثلا (هو رفضني– نسأل كيف رفضك)

الأسئلة لتوضيح التعميمات:

6. تعميمات كمية– دائما، كلهم، ولا واحد، كل واحد، بتاتا، ولا مرة، للأبد، كل الوقت، ولا مرة، لا شيء، ... تعميمات تري أن الوضع مبالغ به مما يجعل التغيير مستحيل تقريبا– وظيفة الموجه مساعدة الشخص إيجاد الحالة المعاكسة (ولا مرة نجحت بأي امتحان– هل بإمكانك أن تتذكر مرة واحدة نجحت بها بامتحان).
7. استعمال كلمات الإجبار: مجبور أن، لازم، ما بقدر، ما بنفع– يقلص الشخص بهذه الكلمات إمكانيات الاختيار لديه، وعلى الموجه جعله ينفتح لإمكانيات إضافية (ماذا يحصل إذا لم؟ ماذا يمنعك من؟ لماذا أنت مجبور؟ لماذا تجبر نفسك؟) مجبور أضعف، أنزل بالوزن– ماذا يضرك؟ ماذا يحدث لو لم تضعف؟

الأسئلة لتوضيح التشويهات:

8. السبب والنتيجة: عندما ينسب شخص معين نتيجة معينة لسبب معين. هدف السؤال هل فعلا؟ (أدخن مضاعف بسبب زوجتي؟ هل تستطيع التفسير كيف هي تجعلك تدخن مضاعف؟)
9. قراءة الأفكار: عندما يصف الشخص أفكار الآخرين– كيف تعرف ذلك؟ هل ذلك حقيقة أم تحزير؟ (أمي لا تؤمن بأنه بإمكاني النجاح بتاتا– نسأل كيف تعرف انها تفكر بهذه الطريقة عنك؟).
10. عندما يصف الشخص قانون لا يمكن تجاوزه– نستفسر معه من قرر هذا القانون، نهتم بأن يأخذ مسؤولية على كلامه ويتأكد منه (ممنوع أن يدخن الطبيب– من قال ذلك؟).

تلخص الباحثة إذا تمكنا من استخدام هذا النموذج في حواراتنا مع الطلبة وزملائنا في العمل ستتغير كل طريقة الحوار ونحوله لمكان أفضل بكثير.

9. الإجراء (6): التدرب على نموذج "ميتا" لتنمية اليقظة الذهنية والوعي لاختيار الكلمات والأسئلة المناسبة لوصف التجربة والمشاعر المختلفة ولبناء الألفة مع الآخر. – (15) دقائق.

في البداية تعطيهم الباحثة الجمل التالية وتطلب أن يكتبوا الأسئلة المناسبة التي يجب أن تسأل لتجعل الصورة أوضح، حسب كل المجالات التي ذكرت سابقا (الحذف، التعميم والتشويه)، أي ثلاثة أسئلة على الأقل، سؤال من كل مجال. (عمل ردي)

أمثلة لجمل ممكن استخدامها:

- أستصعب مع الذكريات التابعة لزوجي.
- أستصعب مع الوضع الجديد في المدرسة.
- أنجرح بسهولة عند انتقادي.
- دائما أقول ما بي.
- مرضت لأني احتفظت بقلبي ما أريد قوله.

ومن ثم يشارك المشاركون إجاباتهم في المجموعة الكبيرة، كل شخص بدوره ويضيف من يريد إضافة أسئلة.

ومن ثم تقسم الباحثة المشاركين إلى ثلاث مجموعات، وتطلب أن يعملوا عمل جماعي في مجموعات: (مجموعة عن موضوع الحذف والثانية عن التعميم والثالثة عن التشويه) وتطلب من كل مجموعة إحضار أمثلة على كل أنواع الحذف والتعميم والتشويه التي ذكرت أعلاه وإضافة سؤال او أكثر مفضل أن يسأل للشخص الذي يستعمل الحذف او التعميم أو التشويه.

الإجراء (7) – لعب أدوار، لتعميق وفهم الذات وفهم الآخر؛ ولإعطاء آليات التواصل الأمثل وطرق تحقيق التعاون بين المعلم وبين الأشخاص الآخرين (زملائه، الطلاب وأولياء الأمور). – (15) دقائق.

تطلب الباحثة من المشاركين مشاركتهم بقصص حدثت معهم أو أمامهم وكان بها صعوبة بالتواصل والمشكلة لم تحل، (بإمكان المحادثة أن تكون محادثة بين معلم وطالب، أو بين معلم ومدير أو بين أم وابنها) ومن ثم تختار إحدى المشاكل المعروضة وتطلب من شخصين أن يمثلوا المحادثة أمام المجموعة الكاملة، ولكن مع استعمال الأسئلة التي تعلمناها سابقا.

وبالإمكان استبدال النشاط السابق (7) بالفعالية الحركية التالية:

تطلب الباحثة من المشاركين التحرك في الغرفة بشكل عشوائي وإجراء حركات كما يحلو لهم والانتباه لحاجة جسمهم.

- ومن ثم اختيار أحد المشاركين من غير إخباره والبدء بتقليد حركاته.
- وفي المرحلة الثالثة بالإمكان اختيار شخص آخر أو نفس الشخص وعمل عكس ما يعمل.
- وفي المرحلة الرابعة بالإمكان اختيار شخص آخر أو نفس الشخص وتكبير حركته.
- وفي المرحلة الخامسة بالإمكان اختيار شخص آخر أو نفس الشخص وتصغير حركته.
- في المرحلة السادسة تطلب من المشاركين الجلوس في أزواج ومشاركة بعضهم بالتجربة التي مروا بها حاليا وكيف كانت بالنسبة لهم.

في المرحلة السابعة وفي المجموعة الكاملة يشارك كل شخص جملة يذكرها مما قاله زميله في المجموعة الزوجية.

في المرحلة الثامنة نطلب من المشاركين التعبير؛ هل الجملة التي قالها شريكهم هي نفسها التي قصدوها؟ (وعادة يكون اختلاف فليس ما نقوله يصل بشكل دقيق للأخرين) هل كان هناك حذف؟ أو تعميم؟ وما السؤال الذي كنت تحب إضافته لتوضيح الصورة للمجموعة الكاملة ولتصل جملتك التي قلتها لشريكك بشكل دقيق؟

الإجراء (8) مشاركة وتلخيص وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء – (8) دقائق.

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بكلمة واحدة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق الأسئلة:

كيف كان اللقاء؟

ما استفدنا من هذا اللقاء؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تطلب:

أ. تسجيل أو نسخ محادثة بينك وبين شخص آخر (ابن، زوج، معلم، أحد الوالدين)، أو بدلا من ذلك؛ شاهد حوار بين شخصين وأجب عن الأسئلة المتعلقة بالشخص الذي دار معه الحديث:

1. انتبه؛ هل استخدم المرشحات اللغوية: (التعميم أو الحذف أو التحريف)؟

اذكر ما هي؟

2. لو طلب منك السماح له بإعادة النظر في الوضع وتوعيته بالتفاصيل التي كان يفتقدها؛:

ما هي الأسئلة التي ستستخدمها؟

(اكتب سؤالين على الأقل لكل فئة)

	ما الكلمة أو الجملة المستخدمة والدالة على...	لو طلب منك السماح له بإعادة النظر في الوضع وتوعيته بالتفاصيل التي كان يفتقدها؛ ما هي الأسئلة التي سيستخدمها؟
ما هي المرشحات اللغوية المستخدمة؟	التعميم	
	الحذف	
	التحريف	

تعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة. (عند التعامل مع الآخر ولتحسين التواصل وبناء الألفة معه علينا الإصغاء جيدا ليس فقط لكلماته التي يقولها، وإنما أيضا لما لا يقوله ولكل ما يحذفه، ويخفيه، ويحرفه أو يعممه، فالنفس البشرية عميقة، وأحيانا كثيرة لا تحتمل كل ما تتلقاه من الخارج فتحذف بعضه، أو تخفيه، أو تحرفه أو تعممه لحماية نفسها، وعندما نستخدم الأسئلة المناسبة فإننا نفهمه أفضل ونساعده على فهم نفسه أيضا، وهكذا بإمكاننا الانضمام إليه وقيادته فيما بعد لمكان أفضل، ولكي ننجح في ذلك علينا أن نكون على استعداد تام لأن نضع أنفسنا مكانه وحتى لو تطلب منا الأمر تقليد طريقة عيشه لنفهم المنطق الذي يوجهه وخاصة إذا كنا نتعامل مع أشخاص مهمين بالنسبة لنا أولادنا، طلابنا وزملائنا في العمل، لأن ذلك سيأتي بالخير علينا نحن وعلى شعورنا العام).

الإجراء (10): الخيال الموجه " نص الشرنقة والفراشة " لزيادة اليقظة الذهنية ولتذويت محتوى الجلسة وما دار بها- (10) دقيقة.

تضع الباحثة موسيقى هادئة وتطلب من الجميع الجلوس بطريقة مريحة وإدخال نفس عميق وإخراجه، وتقرأ على مسامعهم الخيال الموجه. وتقول يساعدنا الخيال الموجه على تذويت كل ما مررنا به خلال اللقاء.

الجلسة الثامنة:

عنوان الجلسة: الفاعلية الذاتية التدريسية

مدة الجلسة: (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. تنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين المشاركين وقدرتهم في التأثير على طلبتهم.
2. أن يجرب المعلم احدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتعميق وفهم الذات وما قد يعيقه من فهم الآخر؛ ولاكتساب آلية للتعامل مع المعيقات، وذلك لتحسين أسلوب وآليات التواصل.
3. أن يذوت المعلم كيفية بناء الألفة مع الطرف الآخر مما يسهل عملية تقبل الآخر والتفاهم.
4. أن ينتبه المعلم للغة الجسد وأسلوب الحديث لدى الآخر وينمي يقظته الذهنية.
5. أن ينمي المعلم وعيه ويقظته الذهنية لمشاعر الآخر ولتجربته الشخصية.
6. التأكيد على القدرة والفاعلية الذاتية وأن يفهم المعلم أنه إذا أراد التوصل لهدف ما فدائما هناك حل آخر.
7. التأكيد على أهمية الإصغاء للذات وللآخر وأنه أحيانا يوجد ما يعوقنا من فهم الآخر رغم رغبتنا بذلك.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة power point، موسيقى هادئة، بطاقات أو أوراق صغيرة، نصين لقصة البرتقال، قصة مكتوبة بثلاثة نصوص بحسب مركبات التجربة الثلاثة (سرد يركز على الأفكار، سرد يركز على السلوكات والأفعال، وسرد يركز على المشاعر المرافقة).

محتوى الجلسة:

الإجراء (1): الاستعارة (القصة)- "استعارة ابحث عن الجمل الثامن عشر" للتأكيد على القدرة والفاعلية الذاتية وأن يفهم المعلم أنه إذا أراد التوص؟ل لهدف ما فدائما هناك حل اخر. (دقيقتان)

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "توفي رجل وترك إرثا لأولاده الثلاثة هي 17 جملا، أوصى للبكر بنصفها، الثاني بثلثها، والثالث تسعها. طلب منهم تقسيم الجمال بينهم دون أن يجزئوا أي جمل!! تحير الأولاد كثيرا وعجزوا عن فك لغز تقسيم الإرث دون تجزئة أي من الجمال السبعة عشر وذلك لأن الرقم 17 لا ينقسم بدون باق لا على الرقم 2 ولا على الرقم 3 ولا حتى الرقم 9.

ونتيجة لعجزهم هذا بدأ الخلاف يدب بين الاخوة الثلاثة، وبدل المحبة والمودة التي كانت سائدة بينهم أصبحوا على خلاف فيما بينهم وتسللت الكراهية والعداوة إلى قلوبهم. وهم في هذه الحالة قرروا أن يتوجهوا إلى امرأة عجوز يعرف عنها الحكمة في القرية وسردوا لها مشكلتهم، فطلبت منهم أن يمهلوها لكي تفكر بحل عادل، وبعد فترة من الوقت طلبت الاجتماع بهم لأنها توصلت لحل ما، وعندما حضروا إليها بدأت بالكلام قائلة: إنها فعلا معضلة صعبة الحل، ولكن ما أستطيع أن أقدمه لكم عله يساعدكم في حلها وهو أن أقدم لكم جملي فيصبح عدد الجمال 18 جملا بحيث ينقسم الرقم 18 على الأرقام 2، 3 وحتى الرقم 9 عل في ذلك حلا لكم.

فرح الأولاد كثيرا وكان الحل كالتالي: نضيف جملا فيصبح معنا 18 جملا. يأخذ الأول نصفها 18 / 2 – 9 جمال. ويأخذ الثاني ثلثها: 18 / 3 – 6 جمال. ويأخذ الثالث تسعها:

18 / 9 – جملين. يكون المجموع: 2+6+9= 17 جملا. فيبقى جمل واحد وهو الجمل الذي أخذناه من المرأة الحكيمة فنعيده لها وهكذا نكون قد حللنا معضلة التقسيم دون تجزئة أي من الجمال".

الإجراء (2): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية- (10) دقائق.

توجه الباحثة سؤالا للمشاركين:

ما الأمور التي أتذكرها من موضوع اللقاء الماضي؟

وتلخص الباحثة: تعلمنا في الجلسات السابقة عن أهمية الإصغاء للتعرف على الآخر وفهم خريطته الذاتية. وبدأنا بالتعلم عن كيفية بناء الألفة مع الآخرين وذلك لتحسين طريقة تواصلنا معهم. وابتدأنا بأمرين مهم الانتباه لهما وقت إصغائنا للآخرين وهما: النظم التعبيرية ومركبات التجربة التي يستخدمونها أثناء كلامهما ومن ثم الانتباه للمرشحات اللغوية مثل الحذف، التعميم والتشويه، ومن ثم الانضمام والقيادة.

وكانت مهمتنا البيتية بموضوع المرشحات اللغوية عن طريق طرح الأسئلة التالية:

من منكم يحب أن يشاركنا بالحديث الذي أجراه؟

ما هي المرشحات اللغوية التي استخدمها حسب رأيه الشخص الذي أجري معه الحديث؟

كيف استدليتم عليها؟

أية أسئلة استخدمتم لمساعدة الشخص وتوعيته للتفاصيل التي حذفها؛ أو عممها أو شو؟ها؟

وتستمع الباحثة لبعض المشاركين بالنسبة للمهمة البيتية.

الإجراء (3): عرض فيلم قصير "النظارة السحرية–**get service**" لتنمية وعي المعلم ويقظته الذهنية لمشاعر الآخرين ولتجربتهم الشخصية. (10) دقائق.

تكمل الباحثة وتوضح: الفيلم يتناول موضوع نظارة تساعد شخص معين كشف عما يمر به الآخرون وما يشعرون وتساعد على فهمهم والتعامل معهم بشكل مختلف. وتطرح السؤال:

ما رأيكم؟

كيف بإمكاننا فهم الآخر بدون هذه النظارة؟ لتشير لأهمية ما تعلمناه في اللقاءات السابقة (الإصغاء، الانتباه لمركبات التجربة والنظم التعبيرية والمرشحات اللغوية، ومعرفة توجيه الأسئلة الملائمة للكشف عنها، ومن ثم التقرب وبناء الألفة والانضمام والقيادة).

الإجراء (4): مناقشة وتلخيص سبل بناء الألفة والانضمام والقيادة وقوانين اللغة الهادئة لقيادة الفرد بعد الانضمام إليه، ليذوت المعلم كيفية بناء الألفة مع الطرف الآخر مما يسهل عملية تقبل الآخر والتفاهم. (15) دقيقة.

وهكذا تلخص الباحثة من خلال الحوار مجربات الجلسات السابقة وتضيف بأنه لبناء الألفة مهم جدا الانتباه للأمور التالية:

1. الإصغاء للشخص، لمركبات التجربة التي يتكلم من خلالها، والنظم التعبيرية التي يستخدمها.
2. تقبل الشخص، حتى لو كنت على اختلاف بالرأي معه، إعطائه الإحساس بالدعم، إعطائه حرية الاختيار واستخدام الانعكاس وعكس ما تراه عنده كمرآة للتأكد من الفهم.
3. التأكيد على ما يوجد وليس ما ينقص الشخص.
4. مدح بذل المجهود للتحسن وليس النتيجة التي حصل عليها. وتشجيع كل تقدم صغير وبطيء.
5. إعادة تأطير الفشل كمصدر للتعلم.
6. وضع المسؤولية على الشخص الذي يريد التغيير وإعطائه الإحساس بالإيمان بقدرته على التغيير، الإيمان بفاعليته الذاتية.
7. ملقاة على الموجه المسؤولية أن يؤمن بقدرة الطالب أن يحصل على الأهداف التي يضعها لنفسه، وأن يشجعه ويعزز ثقته بنفسه. (بإمكان كلمة من المعلم أن ترفع أو تنزل من ثقة الطالب بنفسه لذلك ملقاة علينا مسؤولية اختيار كلماتنا).

وتضيف الباحثة بعد توجيه سؤال للمشاركين، والاستماع لبعض الإجابات ومن ثم تشرح قوانين اللغة الهادئة لقيادة الفرد بعد الانضمام إليه وتشير الى أهمية التحدث بطريقة إيجابية واضحة، التحدث بصوت منخفض هادئ ورفع صوته في حالة أنه يريد إبراز أمر معين، ومفضل تغيير نغمة الحديث عند الانتقال من التحدث عن السلبيات أو الايجابيات، ومفضل إبراز الإيجابيات بطريقة لطيفة،

ملاءمة عمق الصوت ووتيرته مع محتوى الكلام. وتضيف الباحثة من المهم الامتناع عن استعمال الكلمة " نحاول ونجرب "عندما نريد القيادة لأهداف وخطوات جديدة.

الإجراء (5): عرض ومناقشة فيلم قصير "كل طفل بحاجة لبطل" تنمية الفاعلية الذ؟اتية التدريسية لدى المعلمين المشاركين وقدرتهم في التأثير على طلبتهم. **(15)** دقيقة.

تعرض الباحثة فيلم ريتا بيرسون "كل طفل بحاجة لبطل" وهو فيلم تحفيزي يهدف إلى استعراض دور المربي التربوي وقدرة المعلم في التأثير على طلابه. وتناقشه مع المشاركين لتأكد على دورهم وأهمية استخدام السبل المختلفة لبناء الألفة لتطوير علاقتهم بالطلبة والتأثير الإيجابي على حياتهم.

الإجراء (6): عرض ومناقشة فيلم قصير "محطة ميلر" للتأكيد على أهمية الإصغاء للذات وللآخر وتقبل أنه يوجد أحيانا ما يعيقنا في فهم الآخر رغم رغبتنا بذلك (10) دقائق.

تعرض الباحثة فيلما قصيرا لمدة دقيقتين للممثل الكوميدي *ادير ميلر* في محادثة بينه وبين معلمة ابنه، والذي يظهر أهمية الإصغاء لكشف أمور لم نتخيلها مسبقا، ويظهر صعوبة تقبل الواقع رغم الإصغاء للآخر، لتفتتح من خلاله الحديث عن تقنية الكراسي بقولها: رغم رغبتنا بالانضمام للآخر وتفهمه وتقبله لكننا نواجه أحيانا صعوبات ومعيقات، وتتابع بالسؤال:

ما الذي يمنعني من الانضمام للأشخاص حولي؟

ماذا يعيقني؟

ما الأصوات المختلفة التي تصدر من داخلي وتدخلني في حيرة من أمري أو تردد وتعيق تقدمي أو تصعب عملية التواصل السليم مع الآخر؟

تستمع الباحثة لإجابات المشاركين. وتختار أحدهم لتمرر التقنية عليه.

الإجراء (7): تقنية الكراسي لتجربة إحدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتعميق وفهم الذات وما قد يعيق فهم الآخر؛ ولاكتساب آلية للتعامل مع المعيقات ولتحسين أسلوب وآلي؟ات التواصل مع الآخرين (20) دقيقة.

المرحلة الأولى: تحضير للتقنية

توضح الباحثة بأن هذه التقنية تعمل على الأصوات المختلفة والمتناقضة داخلنا، الأصوات التي تحثنا للتقدم والأخرى التي تعيقنا أو تقلل من رغبتنا بالعمل والتقدم، وتعطي لكل صوت مكانه وتصغي له، حتى تساعد الشخص لإجراء موازنة بين الأصوات والاتفاق بينها لمصلحة الشخص.

وتكرر السؤال:

ما الذي يمنعني من الانضمام للأشخاص حولي؟

ما الذي يعيقني؟

إذا كنت أهدف للتوصل للتعاون ولتحسين التواصل، لماذا لا أنجح ببناء اتصال سليم مع الطلاب بالمدرسة؟ مع زملائي بالعمل؟ أو مع الأهل أو الإدارة؟

ماذا يمنعني من الشعور بالقدرة على تمرير محتوى معين أو رسالة معينة أريد تمريرها بالصف؟

تستمع الباحثة لإجابات المشاركين وتختار أحدهم لتمرير التقنية عليه.

المرحلة الثانية: تمرير التقنية كمجموعة واحدة.

(تعتمد هذه التقنية على نظرية الجشطلت، وعلى فكرة أن من يريد الحصول على تغيير معين ولا ينجح بذلك، فالسبب هو وجود صراع داخلي بين أجزاء داخله، جزء بداخله يريد استمرار المشكلة وجزء آخر يريد حلها، ولذلك نقترح على المشترك إيجاد الجزأين وإجراء حوار بينهما، حيث يستطيع كل جزء استعراض موقفه من خلال كرسي معين والدفاع عنه وما نيته الإيجابية أو غير الإيجابية، وبالإمكان استخدام ستة كراسي وحتى أكثر، ليتمكن الشخص من الاستماع لكافة الأجزاء المتناقضة

داخله، ولكي يستطيع بنهاية الحوار التوصل لاستنتاجات ولتعريف وإنشاء هدف مشترك يلبي احتياجات الأجزاء المتناقضة داخله.

خلال هذه التقنية نستعمل كراسي فعلية مختلفة حيث يعطي المشترك اسم لكل كرسي، ولكي نشرك كل المجموعة يختار شخص أو شخصين يقوما بأداء دور هذا الكرسي ويأتون بالصوت الذي يحضره معه. حيث تمرر الباحثة التقنية على أحد المشاركين بينما يشارك بقية أفراد المجموعة بالتقنية بكونهم الأصوات التي يمكن أن تأتي من داخل الشخص الذي تمرر عليه التقنية.

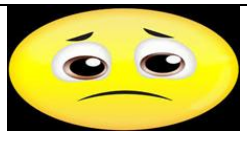
الإجراء (8) مشاركة وتلخيص وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء – (8) دقائق.

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق طرح الأسئلة التالية:

كيف كان اللقاء؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تسأل الباحثة:

كيف كانت تجربة التقنية بالنسبة لي؟

ماذا اكتشفت عن ذاتي بأعقابها؟

هل هناك معيقات أخرى تعيق تواصلك مع الآخر؟

وتعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة (دائما هناك حلول إضافية– مهم دائما البحث عنها).

فهذه القصة تشبه الكثير الكثير من المشاكل والعقد على الصعيد الشخصي والعالمي أيضا. فأحيانا كل ما نحتاجه هو التراجع خطوة واحدة إلى الخلف، والابتعاد عن بعض الفرضيات التي تكبلنا أحيانا وان ننظر إلى الصورة الكبرى وأن نبحث عن «الجمل الثامن عشر ليساعدنا في حل مشكلتنا وبعد أن نحل المشكلة من الممكن أن ندعه يسير في سبيله". والمغزى: فاعليتنا الذاتية كبيرة لو أردنا ذلك. ففاعليتنا الذاتية العامة والتدريسية منوطة برغبتنا.

الجلسة التاسعة:

عنوان الجلسة: القيم وتأثيرها علينا.

مدة الجلسة: (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. أن يتواصل المعلم مع القيم التي بسببها اختار مهنة التعليم.
2. أن يعي أن القيم التي تهمه هي ذاتها في حياته العادية وفي عمله.
3. أن يتواصل مع القيمة الإنسانية التي ترفع من دافعيته للوصول للمدرسة والشعور بالانتماء وتحقيق الأهداف التربوية.
4. أن يعي العلاقة بين القيم وبين القدرة على بناء علاقات تواصل جيدة مع الآخرين بالمدرسة وبشكل عام وينتبه للعلاقة بين القيم والدافعية.
5. أن ينتبه للقيمة الإضافية لوجوده في طاقم مدرسي، ماذا يضيف للطاقم وماذا يضيف الطاقم له.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة powerpoint، موسيقى هادئة، بطاقات بالقيم المختلفة.

محتوى الجلسة:

6. الإجراء (1): الاستعارة "استعارة المهندس والبناء الأخير/ الإخلاص والجد في العمل " ليعي المشتركين أن القيم التي تهمهم هي ذاتها في الحياة العادية وفي العمل. – (دقيقتان).

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "أراد مهندس كبير في السن أن يتقاعد، بعد أن عاش حياة مليئة بالنجاح، وعندما أخبر رئيسه بذلك رفض طلبه ووعده بزيادة راتبه، ولكنه رفض، وبعد إلحاح شديد قرر رئيسه أن يوافق على طلبه بشرط أن يقوم ببناء منزل واحد وهو سيكون آخر منزل يبنيه، شرع المهندس في العمل، وبما أنه آخر عمل يقوم ببنائه لم يستخدم إلا المواد الرديئة، ولم يكن جادا ومخلصا في عمله، وبالطبع سيكون العمل رديئا، وبعد انتهائه من بناء المنزل ذهب إلى رئيسه لكي يسلمه المنزل وعندها أخبره رئيسه بأن هذا المنزل هو بمثابة مكافأة له على عمله الرائع طوال السنين الماضية، أصيب المهندس بصدمة كبيرة وشعر بالخجل لما عمل وقال: «لو كنت أعرف أن هذا البيت سيكون لي لكنت بنيته بطريقة مختلفة".

وعليه ينبغي أن نكون جادين ومخلصين في أعمالنا فنحن المستفيدون أولا وأخيرا.

الإجراء (2): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية– (10) دقائق

من خلال سؤال للمشاركين:

ما أتذكر من موضوع اللقاء الماضي؟

وبعد سماع بعض المشاركين تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، وتقدم لهم منظومات تمهيدية حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي

ببنيتهم المعرفية. وتنهي حديثها بسؤال إضافي: "تعلمنا في اللقاءات السابقة عن التواصل وكيفية بناء علاقات سليمة مع الآخرين،

هل برأيكم يوجد علاقة بين هذا الأمر وبين القيم؟

ما تعريف القيم برأيكم؟"

تستمع الباحثة لبعض الإجابات ومن ثم تقوم بتعريف القيم وإبراز أهميتها.

مفهوم القيم الاجتماعية: قد حاز مفهوم القيم اهتماما كبيرا من الباحثين في المجالات المختلفة كعلم النفس والتربية والفلسفة وأيضا اهتم علم الاجتماع بدراسة القيم، وكثرت وجهات النظر بشأن تحديد القيم، الأمر الذي زادها غموضا فهناك من يتجه إلى التحديد الضيق للقيم على أنها مجرد اهتمامات أو رغبات غير ملزمة للأفراد أو الجماعات، وعلى الجانب الآخر هناك من يراها معايير مرادفة للثقافة ككل، فمثلا نجد توماس يعرف الثقافة بأنها القيم المادية والاجتماعية لأي جماعة من الناس.

وتعرف القيم بأنها المبادئ والقناعات الأساسية التي تكون بمثابة سلوك عام، وهي المعايير يتم على أساسها الحكم على تصرفات معينة بأنها مرغوب فيها، ويمكن تعريف القيم على أنها مفاهيم مرغوبة مع تحفيز القوة المميزة للأفراد والمجموعات والمنظمات والمجتمعات والتي تؤثر على الاختيارات، ويظهر تأثير القيم داخل الأفراد على أنه انعكاسات نفسية داخلية لمستويات التحفيز. على سبيل المثال، الاهتمام بالمصالح الشخصية أو العواقب أو الإجماع والتي تصبح ملموسة لمراقب في شكل مواقف وخطاب وأفعال. وهكذا، يمكن اعتبار القيم في أشكالها المختلفة، تأثيرات واعية أو غير واعية على المواقف والأفعال والكلام.

القيم الذاتية والشخصية: ترتبط القيم بشخصية الفرد ارتباطا وثيقا أي يشعر كل واحد منا بالقيم على نحو خاص به، وتظهر في صور مختلفة من التفضيلات والاهتمامات والأحكام مما يجعلها

قضية ذاتية شخصية تؤثر وتتأثر بذاتية الفرد واهتماماته وميوله، فاختلاف الناس في الحكم على الأشياء إنما جاء نتيجة لاختلاف بنائهم الشخصي، فالحسن والقبح والقبول والرفض لشيء ما يبنى على تصور الفرد لهذا الشيء، إذ لا يوجد شيء حسن وقبيح في حد ذاته بل تصور الانسان عنه الذي يعطيه هذه الصفة كما يقول أنصار الفلسفة.

وبحسب البرمجة اللغوية العصبية، القيم هي مفاهيم مجردة (مثل- النجاح، الفشل، الصحة، الاستقلالية) والذي يرفع من دافعية الأشخاص لعمل سلوك معين أو الامتناع عنه. هنالك قيم جيدة والتي يصبو الأفراد للحصول عليها وبلوغها، ويوجد قيم غير مرغوب بها (كالفشل) والأفراد يريدون الابتعاد عنها والامتناع من بلوغها. تغيير قيم الإنسان ليس بالأمر السهل والهين، ولكن بحسب تقنيات البرمجة اللغوية العصبية بالإمكان تغيير تلك القيم بطريقة لطيفة وذلك من باب احترام قيم أخرى مهمة لدى نفس الشخص.

الإجراء (3) تذكير بافتراضات مررنا عليها مسبقا في جلسات سابقة، للتأكيد على القدرة والفاعلية الذاتية (5) دقائق.

الافتراض "إذا كان أي أمر ممكنا بالعالم، فهو ممكن أيضا لي"

تسأل الباحثة: هناك افتراض في البرمجة اللغوية العصبية يقول" إذا كان أي إنسان قادرا على فعل أي شيء فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويفعله"، البرمجة اللغوية العصبية بنيت على تمثيل الامتياز البشري، فمعرفة ما الذي يقوم به المتميزون والمتخصصون، ومن ثم نمذجتهم تحصل على نتائج رائعة، وعليك اتباع الخطوات التي أوصلته للامتياز، وعليك أيضا أن تحدد هدفك بدقة، وأن تكون لديك الرغبة المشتعلة لتحقيق الهدف، أو يمكنك أن تصل بطريقة أسرع إذا ما قمت بنمذجة شخص لديه الهدف نفسه، واستطاع تحقيقه وتتبع طريقته حتى الوصول إلى الهدف نفسه.

وهناك افتراض آخر: يستخدم الناس أحسن اختيار لهم في حدود الإمكانات المتاحة في وقت بعينه: إن ما يفعله الشخص في لحظة معينة إنما يرتكز على قيم الشخص واعتقاداته ومهاراته وسلوكياته في تلك اللحظة، وإنه بالنسبة إليه – يمثل أفضل اختيار، وإذا ما تعلم الإنسان شيئا جديدا من سلوك وتصرفات وقيم واعتقادات، فإنه بالتأكيد سيكون أمامه بدائل كثيرة تساعد على الاختيار".

الإجراء (4) نشاط بناء الجسور، لتنبيه المعلم للقيمة الإضافية لوجوده في طاقم مدرسي، ماذا يضيف للطاقم وماذا يضيف الطاقم له. – (10) دقيقة

تفتتح الباحثة النشاط بسرد استعارة إضافية– "استعارة الاسوار والجسور" وتنهيها.

وفحواها كالتالي: "في منطقة ريفية مليئة بالأشجار والجداول والسهول عاش أخوان في مزرعتين متجاورتين. وقد عاشا طوال 30 سنة بسعادة وهدوء، متقاسمين الأدوات ومتعاونين معا بشكل تام، ولكن في أحد الأيام نشب جدال بينهما وفي دقائق معدودة احتدم الصراع والنقاش وتحول إلى أزمة جديه لأول مرة منذ 30 سنة. تلاشى التعاون والتكاتف الذي كان قائما بينهما، وتطور هذا الجدال وسوء التفاهم إلى خلاف لا يمكن حله وتبادلا الاتهامات وفيما بعد أدى كل هذا إلى انقطاع وقطيعة بينهما.

في صباح أحد الأيام سمع الأخ الأكبر طرقات على باب بيته وعندما فتح الباب قابله شخص يحمل صندوقا فيه أدوات نجاره فقال: إنني أبحث عن عمل لعدة أيام لربما تحتاج إلي في أعمال هنا وهناك وأنا مستعد للعمل في أي عمل يلزمك في مجال النجارة. نعم قال الأخ الأكبر بالصدفة لدي عمل من أجلك، أنظر ناحية الجدول في طرف المزرعة هناك يقف أخي الصغير وقبل أسبوع كان كل ما يفصل بين مزرعتنا سهل أخضر ومرعى مشترك، ولكنه قام بحفر هذا الجدول بجرافته الضخمة وصنع منه فاصلا بين المزرعتين لربما قام بهذا العمل لكي يغضبني، ولكنني أريد أن أريه من هو الأخ الأكبر!

أترى كومة الأخشاب بجانب المخزن؟

إني أريد منك أن تبدأ حالا ببناء جدار من الخشب بارتفاع ثلاثة أمتار كي لا أضطر إلى رؤيته ورؤية مزرعته.

قال النجار: أعتقد أنني فهمت الوضع، أرني أين المسامير والأدوات وسأقوم بالعمل بشكل يرضيك.

في نفس اليوم كان الأخ الأكبر قد قرر السفر لشراء بعض اللوازم والقيام ببعض الترتيبات في المدينة المجاورة، لهذا فقد قام بإرشاد النجار إلى مكان المسامير والأخشاب وخرج مسافرا إلى المدينة. بدأ النجار يعمل بهمة ونشاط، قام بالقياس والنشر والحفر وتثبيت الأخشاب بالمسامير وعند الغروب وفي نفس الوقت الذي عاد فيه الأخ الأكبر كان النجار قد أنهى عمله. نظر الأخ الأكبر وعجز عن الكلام فلم ير الجدار المتوقع، ولكنه رأى جسرا منتصبا مكانه، ممتدا ما بين مزرعته ومزرعة أخيه الأصغر فوق الجدول، وعلى جانبي الجسر حاجز صنع ببالغ الجمال والإتقان، وبينما هو ينظر ويحدق ويطيل النظر رأى أخاه الأصغر يقف في الطرف الثاني من الجسر ويمد يده إلى الأمام ويقول «أنت رجل عظيم يا أخي بقيامك ببناء هذا الجسر بيننا بعد كل ما بدر مني، وقف الأخوان على طرفي الجسر لحظة أخرى ثم تقدما حتى التقيا في وسط الجسر فتصافحا وتعانقا بحرارة. التفتا إلى النجار فإذا به يقوم بجمع أدواته ويحمل صندوقه على كتفه.

فقال الأخ الأكبر انتظر، قف، إنني بحاجة إليك لعدة أيام أخرى، لدي الكثير من الأعمال التي تستطيع القيام بها.

فقال النجار: يا سيدي يسعدني البقاء، لكن لدي المزيد من الجسور التي يجب على القيام ببنائها".

ومن ثم توزع الباحثة بطاقات مرسوم عليها جسور في وسط الحلقة، وتطلب من المشاركين اختيار بطاقة لجسر برأيهم يمثل قراءتهم لواقع الحال في المدرسة،

أية جسور موجودة؟

أية جسور برأيهم نحن بحاجة لبنائها؟

هل نريد بناء جسور؟

ماذا يمنعنا؟

الإجراء (5) لعبة بطاقات القيم – بطريقة مجموعات "أوراق الشدة" ليتواصل المعلم مع القيم التي بسببها اختار مهنة التعليم. – (15) دقيقة

في المرحلة الأولى توزع الباحثة المشاركين على أربع مجموعات تضم كل مجموعة 5 أشخاص. وتعطي كل مجموعة كبيرة ومتنوعة من بطاقات القيم، ومن تم تطلب من كل مجموعة اللعب وتوزع على كل مشارك 5 بطاقات قيم بشكل عشوائي ووضع ما تبقى في وسط الطاولة. ومن ثم يبدأ كل مشترك بسحب بطاقة إضافية من وسط الطاولة ومقارنتها مع ما لديه من قيم، فإذا كانت ملائمة له أكثر يرمي في وسط الطاولة قيمة بإمكانه الاستغناء عنها (من القيم التي وصلته في البداية)، وهكذا ننتقل للمشترك اللاعب على شماله، فإذا أراد القيمة المرمية يأخذها وإذا لم تعجبه يسحب هو كذلك بطاقة إضافية من وسط اللعب، ويقارنها كذلك مع ما يملك من بطاقات، وهكذا ننتقل لكل المشاركين على الطاولة في المجموعة الواحدة، وتدور اللفة حتى يلعب كل مشارك مرتين أو ثلاث مرات، ليحصل في النهاية على أكثر خمسة قيم يعتبرها مهمة في حياته .

في المرحلة الثانية: تطلب الباحثة من المشاركين في اللعب في كل مجموعة بالمقارنة بين كل القيم التي حصلوا عليها واختيار أكثر خمس قيم يعتبرونها مهمة لتجعلهم يشعرون مرتاحون أكثر في المدرسة وترفع من دافعيتهم للعمل كطاقم والوصول للأهداف التربوية للمدرسة والشعور بالانتماء. يختارون القيم التي ظهرت عدة مرات لدى أكثر من شخص أو الأهم برأيهم كمجموعة.

في المرحلة الثالثة: تكون في المجموعة الكاملة، مقارنة بين نتائج المجموعات الأربع، الاستماع للاقتراحات الأربعة، ونقاش حول القيم المهمة برأي كل الطاقم المدرسي المشارك ليختاروا القيم الأهم

برأيهم للعمل لتقويتها داخل الطاقم (مثل: التعاون، العائلية، الاحترام، المشاركة، الانتماء، الأمانة، والخ...)، ومن خلالها نتمكن من بناء الجسور التي تحدثنا عنها سابقا من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

لماذا هذه القيمة مهمة لنا؟

لماذا هي مهمة لنا كطاقم، أو كمعلمين في الصفوف؟

ماذا ستضيف لنا؟

ماذا نربح إذا عملنا على تطوير هذه القيمة؟ ماذا سنخسر؟

هل سنخسر؟

نقاش لاختيار قيمة أو اثنتين مهمتين لكل الطاقم.

الإجراء (6) مناقشة وبناء قائمة لتحديد لأي قيمة يصبون ومما يمتنعون (مقدمة لتمرير التقنية) للتواصل مع القيمة الإنسانية التي ترفع من دافعيتهم للوصول للمدرسة والشعور بالانتماء وتحقيق الأهداف التربوية. – (10) دقائق.

بعد أن اختاروا قيمة أو اثنتين، تطلب الباحثة منهم تحديد مبنى القيم التي اختاروها، بمعنى:

ماذا تعني لهم هذه القيمة التي يريدون الحصول عليها من ناحية سلوكيات، أفكار ومشاعر؟

أية سلوكيات يجب أن تتغير وأن يرونها أو لا يرونها حتى يرون القيمة تتحقق؟

أية مشاعر سيشعرون إذا حصل التغيير؟

أية أفكار ستتغير؟

عندما يختارون قيمة فهم يريدون الابتعاد عن قيمة مناقضة (مثال– أريد الحصول على المحبة، هذا يعني أني أريد أن أمتنع من الشعور بالوحدة. أريد التعاون وأمتنع عن الفوضى)

الرقم		القيمة التي أصبو لتحقيقها مثال- (أريد الحصول على المحبة)	القيمة التي أريد التخلص منها (مثال- أريد أن أمتنع عن الشعور بالوحدة)
1.	التغيير في السلوكات		
2.	التغيير في الأفكار		
3.	التغيير في المشاعر		

الإجراء (7) تقنية "إعادة تأطير القيمة"، ليعي المشتركون العلاقة بين القيم وبين القدرة على بناء علاقات تواصل جيدة مع الآخرين بالمدرسة وبشكل عام وينتبه للعلاقة بين القيم والدافعية. – (20) دقيقة.

بعد أن تشرح الباحثة كيفية تنفيذ التقنية وكيف يجب على المشاركين التصرف، تختار شخصا ليكون نموذجا للقيمة التي اختاروها ويصبون لتحقيقها في المدرسة، ويساعده الآخرون إذا احتاج الأمر.

تبدأ بتنفيذ التقنية:

الخطوة الأولى: تحديد القيمة التي تعتبر مفتاح التغيير.

ماذا تريد أن تعمل؟

ما هو المهم بالنسبة لك في هذا؟

لماذا يهمك (تحقيق القيمة)؟

ماذا ستحقق بها؟

ما الذي يمنعك من...؟

ما يزعجك؟

(يجب طرح الأسئلة حتى يتم تحديد قيمة تحدد المشكلة أو تشير إليها. في بعض الأحيان تؤدي الأسئلة إلى تعريف قيم إشكالية مختلفة تتعلق بالموضوع. ويجب على المشرف مساعدة المشرف عليه على اختيار القيمة التي هي محور المشكلة. ويوصى بتحديد القيمة باستخدام الخطوات الثلاث المفصلة من قبل: الأسئلة، بناء جدول القيم والتفكير).

الخطوة الثانية: تحديد البنية المتوازنة.

هل يمكنك التوضيح وقول رأيك؟

ما هي المشاعر هناك؟

كيف تتصرف؟

(تتم المقارنات مع البنية المتوازنة. فالبنية المتوازنة تصف الحقائق حسب دائرة الخبرة بينما القيمة هي اسم معمم لكل هذه الحقائق. ولإحداث التغيير من الأفضل ترجمة اسم القيمة إلى البنية المتوازنة وعدم ذكر الاسم القيمة الأصلية).

الخطوة الثالثة: مقارنات الهيكل المتوازن.

1. المقارنة بيني وبين الآخر

هل تعرف شخصا آخر تمكن من التصرف، التفكيروالشعور (وصف البنية المتوازنة في الخطوة السابقة)

ما هو التشابه بينكما؟

ما هو المختلف؟

ماذا تتعلم من المقارنة؟

هل تعرف شخصا آخر لا يتصرف على الإطلاق؟

لا يفكر أو لا يشعر؟

(وصف البنية المحددة في الخطوة الثانية) ما هو التشابه بينكما؟

ما هو المختلف؟ ماذا تتعلم من المقارنة بينهما؟

2. مقارنتها في الحاضر وفي الماضي.

هل يمكنك أن تتذكر وقتا آخر في حياتك عندما كنت هناك أيضا؟

(واذكر مكونات البنية المتوازنة المتشابهة بين هذه الفترة واليوم).

ما المختلف وماذا تتعلم من المقارنة)؟

في أي وقت في حياتك فعلت؟

(واذكر مكونات البنيان المتوازن. ما التشابه بين ما كنت وما أنت عليه اليوم؟

ما الفرق؟

ماذا تتعلم من المقارنة؟

3. مقارنة القيمة في سياقين مختلفين.

هل هناك مجال آخر في حياتك مثلا في مجال الزواج أو الأسرة أو في مجال الدراسات في السياقات الاجتماعية حيث تمكنت من ذكر وسرد مكونات البنية المتوازنة)؟

ما هو التشابه بين المجالات؟

ما هو الفرق وماذا تتعلم من المقارنة؟

هل هناك مجال آخر في حياتك مثلا في مجال الزواج، أو الأسرة، أو الدراسة، أو العمل أو في الاتجاه المعاكس؟

ما هو التشابه بين المجالين؟

ما هو مختلف؟

ماذا لو لم تفعل ذلك مرة أخرى؟ "التعلم من المقارنة".

4. مقارنة بيني كمراقب من كوكب آخر وبين شخص يمر حاليا بالتجربة.

هل هناك نجم يعجبك القمر أو المريخ أو ربما الزهرة؟

تخيل نفسك على هذا الكوكب، تراقب نفسك (وأشر إلى اسم القيمة وبنيتها المتوازنة) الذي على الأرض، (وأذكر مكونات الهيكل وأشر إلى اسم الدليل) الذي على الأرض.. ما هي النصيحة التي تعتبرها) ما رأيك في أن تقدمها لها عندما تشاهدها من كوكب آخر؟

تخيل نفسك بعد عشر سنوات من الآن. أولادك كبروا... ما رأيك في نفسك وأطلق اسم على عناصر البنية المتوازنة للقيمة على الأرض. كشخص لديه خبرة، كشخص قام بالفعل بحل المشكلة:

ما هي النصيحة التي يمكنك تقديمها لهم؟

ما رأيك في ذلك؟

(هنا يمكنك قراءة المصطلح جميع الأفكار التي نشأت أثناء المقارنات).

الخطوة الرابعة: إعادة تعريف وتأطير القيمة– (إعطاء اسم جديد للبنية المتوازنة)

في بداية العملية تقرأ للشخص مكونات البنية المتوازنة (اسم القيمة الإشكالية).

ما هو الاسم الآخر الذي يمكن أن تطلقه على...؟ (وذكر مكونات البناء المتوازنة)

ما الذي يثيره هذا الاسم فيك؟

(القيمة الجديدة يمكن أن يكون لها معنى إيجابي أو سلبي. على سبيل المثال، امرأة كانت قيمتها الإشكالية الأولية هي الخجل أعطت اسما جديدا للغباء، ماذا تعلمت من العملية برمتها، ماذا استفدت منها! كان التعريف الجديد فعالا وعزز الدافع للتغيير. امرأة أخرى استبدلت قيمة الخجل بقيمة التردد)

الإجراء (8) مشاركة وتلخيص وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء – (8) دقائق.

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق الأسئلة التالية:

كيف كان اللقاء؟

كيف كانت التجربة؟

ما استفدت منها وماذا اضافت لي؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تطلب الباحثة الإجابة عما يلي:

كيف أثر اللقاء على رغبتهم ودافعيتهم للعمل في المدرسة؟

التفكير بقيم إضافية يحتاجون تطويرها بالمدرسة وعلى الصعيد الشخصي وكتابة القيمة التي يصبون إلى تحقيقها والقيمة التي يريدون التخلص منها، ومن ثم تفصيلها لسلوكيات وأفكار ومشاعر.

وتعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة (القيم المهمة لي تكون مهمة في حياتي الشخصية وأيضا في عملي، وإذا

تصرفت بحسب القيم التي اعتقد أنها مهمة أيا كانت الإخلاص أو المهنية او العائلية او المحبة أو أو... في العمل سأكون انا الرابح، وعلينا التذكر دائما أننا اخترنا عملنا كمربين لأننا نؤمن بقيم وعلينا الاهتمام بتنفيذها والعمل بحسبها وما علينا من الآخرين إذا كانوا يعملون بحسبها أو لا يعملون، لأننا في النهاية سنكون المنتفعين، وبإمكاننا دائما التأثير على غيرنا للحدو حدونا ، فإخلاصي في عملي يؤثر على حياتي الشخصية ولا يمكن الفصل بين القيم التي تهمني في العمل والقيم في البيت).

الجلسة العاشرة:

عنوان الجلسة: المعتقدات وتأثيرها على سلوكياتنا.

مدة الجلسة: (90) دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. أن يكون المعلم واع للمعتقدات التي يؤمن بها وكيف تؤثر على سلوكياته وعاداته.
2. أن يعي المعلم تأثير المعتقدات السائدة بالمدرسة والطريقة التي نشأ وتربى عليها، على الجو التربوي.
3. أن يميز المعلم الأفكار والمعتقدات التي تخدمه والتي تعيق تقدمه نحو تحقيق أهدافه.
4. أن يعي المعلم كيفية توليد المعتقدات وقدرته على تغيير معتقداته المعيقة.
5. أن يختار المعلم معتقدات وأفكار تقدمه لبناء علاقات أفضل مع الآخرين وتساعده لتحقيق أهدافه الحياتية والتربوية وتزيد من فاعليته التدريسية ويقظته الذهنية خلال الموقف التعليمي.
6. أن يعي المعلم تأثير معتقداته على مشاعره وسلوكياته وعلى فاعليته الذاتية العامية والتدريسية.
7. أن يجرب المعلم احدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية التي ترفع من الثقة بالفاعلية الذاتية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة powerpoint، موسيقى هادئة، بطاقات المعتقدات المختلفة (عبارات مكتوبة ومعدة مسبقا)، أغراض متنوعة (قلم، محارم، صورة، نظارات، ممحاة... كل ما تستطيع جمعه من البيت لاستعمالات مختلفة...).

محتوى الجلسة:

الإجراء (1): الاستعارة "استعارة الدلو المثقوب" ليكون المعلم واع للمعتقدات التي يؤمن بها وكيف تؤثر على سلوكياته وعاداته وفاعليته الذاتية – (دقيقتان(

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "كان في بلاد الهند رجل يبيع الماء، يضع عصا طويلة على كتفيه ويتدلى على حافتي العصا دلوان كبيران، كان يملأهما ماء من نهر بعيد يحملهما ويذهب بهما إلى سيده، وكان أحد هذين الدلوين يسيل منه الماء بسبب ثقب فيه ولهذا كان يصل هذا الساقي إلى بيت سيده والدلو الأول مليء بالماء والدلو الآخر ممتلئ إلى نصفه.

استمر الحال على ذلك لمدة سنتين كل يوم بيومه، ينقل هذا الرجل دلوا ونصف في كل مرة وطبعا كان الدلو المليء يشعر بالاعتزاز والزهو بكماله وقيامه بالمهمة التي صنع من أجلها على أكمل وجه، أما الدلو الثاني فكان يشعر بالخجل والذنب والنقص ويحس بالحزن لعدم قدرته على تزويد الماء بأكثر من النصف أو بالكمية التي صنع من أجلها. وبعد مرور سنتين والتي شعر خلالها هذا الدلو بالفشل المر قال للرجل:

إني خجل من نفسي وأريد أن أعتذر لك»، فأجابه الرجل:

لماذا تشعر بالخجل؟

وكان جواب الدلو: «كنت أستطيع أن أنقل فقط نصف الكمية بسبب الثقب الذي في أحد جوانبي، والذي تسبب بنزول وفقدان وسيلان الماء إلى الخارج على طول الطريق إلى البيت، وهذا يرجع إلى النقص الذي أعاني منه فأنت تقوم بعملك ولا تحصل على المقابل الكامل لجهودك وتعبك.

أبدى الرجل أسفه الشديد للدلو العجوز المثقوب وبشفقة قال: ونحن في طريق عودتنا إلى بيت السيد أريدك أن تنتبه وتنظر إلى الأزهار الجميلة المزهرة على جانب الطريق، وفعلا وهم يصعدون في الطريق المؤدية لبيت السيد في أعلى الهضبة، لاحظ الدلو العجوز المثقوب الشمس التي تشع وترسل أشعتها على الأزهار الجميلة والمزهرة على جانب الطريق، وفعلا خفف ذلك عنه قليلا ، ولكن عند وصولهم إلى نهاية الطريق ظل الدلو يشعر بالضيق لأن نصف الكمية سالت منه على الأرض ولهذا عاد وكرر اعتذاره أمام الرجل، فقال له الرجل:

"هل لاحظت أن الأزهار تزهر وتنمو فقط في جهتك ولا تنمو وتزهر في جهة الدلو الآخر؟

هذا لأنني كنت على علم بالثقب وسيلان الماء منك لهذا استطعت أن استثمر واستغل ذلك، فقمت بزراعة بذور الأزهار في جهتك على طول الطريق، وفي كل يوم ونحن نصعد لطريقنا من النهر إلى البيت كنت تسقي هذه البذور وعلى مدار السنتين كنت أقطف من هذه الأزهار العجيبة وأزين بها بيت سيدي، ولو لم تكن كما أنت لما كان لديه هذا الجمال وهذه الأزهار التي يتمتع بها في بيته".

الإجراء (2): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية – (10) دقائق.

من خلال سؤال للمشاركين:

ما أتذكر من موضوع اللقاء الماضي؟

وبعد سماع بعض المشاركين تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، وتستمع لبعض الإجابات عن المهمة البيتية، وتقدم لهم منظومات تمهيدية حتى تساعدهم

على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية. وتنهي حديثها بسؤال إضافي: "تعلمنا في اللقاءات السابقة عن القيم وعلاقتها بسلوكياتنا، واليوم سأوجه لكم سؤالا:

ما رأيكم بالمعتقدات والأفكار؟

هل لها أيضا تأثير على مشاعرنا وسلوكياتنا؟

تستمع لبعض الإجابات ومن ثم تنتقل للإجراء التالي..

الإجراء (3): مشاركة – نشاط بطاقات مكتوب عليها عبارات تمثل معتقدات مختلفة عن النفس، ليميز المعلم الأفكار والمعتقدات التي تخدمه والتي تعيق تقدمه نحو تحقيق أهدافه (15) دقيقة.

تضع الباحثة على الطاولة مجموعة من البطاقات مكتوب عليها أمور ومعتقدات مختلفة، وتطلب من المشاركين اختيار بطاقة أو أكثر تعبر عن أفكار تراودهم أو معتقدات عن أنفسهم أو حول أمور يعتقدون انهم غير قادرين على تحقيقها. أو أنهم يعرفون أشخاصا يفكرون بتلك الطريقة. (تهتم الباحثة بوضع معتقدات ثم التطرق لها في مقياسي الفاعلية الذاتية واليقظة الذهنية اللذين اعدتهما الباحثة وخاصة اللذين كانت درجات المعلمين بهما منخفضة) مثل:

- لا أعرف التعامل مع أولاد دائما تتطلب وتعارض وتقول لا.
- حضور الطالب مع تربية من بيت والديه.
- لا أستطيع تحمل الطلاب البطيئة.
- أستسلم بسرعة أمام المهمات الصعبة.
- لا أنتبه لحركات جسمي عندما ينتابني الغضب.
- في حياتي كلها لا أستطيع أن أتحدث اللغة الإنجليزية.
- أنا لا أجيد السباحة، أنا أخاف من المياه.
- أنا لا أفهم الرياضيات موضوع صعب لا يمكن أن أفهمه.

- أنا خجول حيث أخجل من الحديث مع الآخرين.
- أنا عصبي لا أستطيع أن أخفض صوتي.
- أنا أتأخر دائما.
- لا يمكن أن أقول كلمة لا.
- هذا الشخص (المدير/ المعلم/ فلان ...) دائما ضدي ولا يستطيع النظر في وجهي، يكرهني...
- أنا فاشل، "لا شيء ينجح معي في هذه الدنيا".
- أخاف من العلو/ أخاف أن أدخل المصعد.
- أنا غير قادر على التعامل مع المشكلات التي تواجهني في مواقف الحياة المختلفة.
- يجب علي أن أمارس الرياضة.
- علي أن أتجنب الكسل وأصبح جادا.
- أمي أو المعلمة تمدحني لأنها تحبني وتشجعني، ولكن بالحقيقة انا لست ذكيا.
- لن أنجح بالامتحان.
- أنا كسول وغير مجتهد.
- أنا أم رائعة، ولكن يرافقني دائما إحساس بأني أنانية ولا أقم بواجبي كما يجب اتجاه أولادي.
- أفقد السيطرة على أعصابي، أغضب ويرتفع صوتي بسرعة.
- لا أستطيع التعامل مع الطلبة الذين يظهرون سلوكيات سلبية داخل الصف.
- لا اتحمل الطلبة الذين لا يفهمون من أول مرة.
- لا احتمل الكسالى.
- لا أحد يقدرني.
- لن أنجح في إجراء تغيير في حياتي – أن أعمل حمية على سبيل المثال.

- المديرة لا تأخذني بعين الاعتبار.
- أنا لست جيدا بما يكفي للقيادة.
- هي تظن بأنني غبي؟
- دائما يعتبروني كأمر بديهي.
- لا يصغون إلي بتاتا.
- بالمدرسة لا يعلمون أي شيء.
- هو يتصرف هكذا لأنه يغار.

تطلب الباحثة من المشاركين اختيار واحدة أو أكثر من العبارات التي تمثلهم ويحدثوا المجموعة لماذا اختاروها.

وبالإمكان أيضا أن تسألهم:

تذكروا حدث / موقف حصل معكم سبب بقلب مزاجكم بشكل فجائي.

ما الشعور الذي رافقكم عندها؟

ما الفكرة التي رافقتكم وأدت إلى تغيير مزاجكم بهذه السرعة؟

ومن ثم توجيههم لاختيار عبارة تعبر عن الفكرة التي رافقتهم.

الإجراء (4) شرح أسباب المعيقات الفكرية ومولداتها – ليعي المعلم تأثير المعتقدات السائدة بالمدرسة والطريقة التي نشأ وتربى عليها، على الجو التربوي. (15) دقائق.

تفتتح الباحثة النشاط بسرد استعارة إضافية– "الفيل والوتد" أو استعارة "نسر تربى بين الدجاجات" " وتنهيها.

وفحواها كالتالي:" كان هناك فيل صغير يعمل في سيرك منذ مولده. وكان مدرب الفيل قد دربه على القيام ببعض الحركات المحددة. وبعد كل أداء أمام الناس، كان المدرب يأخذ الفيل الصغير إلى المكان المخصص له في السيرك، ثم يربط كاحله بسلسة لمنعه من الهرب.

في البداية، كان الفيل الصغير يحاول بشدة كسر السلسلة والهرب منها، ولكن السلسلة كانت قوية عليه، وبالتالي لم يستطع كسرها.

وبعد أن كبر الفيل استمر المدرب في استخدام نفس السلسلة. وفى نهاية الأمر صار الفيل بالغا، واكتمل نموه، ولكن المدرب ظل يستخدم نفس السلسلة القديمة.

ومع مرور السنوات، لم يعد الفيل يحاول الهروب لاقتناعه بأن السلسلة لا يمكن كسرها. لذلك فإنه لم يعد يهتم حتى بالمحاولة.

لقد كان من الواضح أن الفيل، بعد أن وصل إلى حجمه الكامل أصبح لديه من القوة ما يمكنه بسهولة من كسر السلسلة، وكان كل ما يحتاجه هو أن يشدها لا أكثر، ولكن الفيل كان قد اعتاد على الاعتقاد بانه لا يستطيع التخلص من السلسلة.

توضح الباحثة: تشير الاستعارة لأحد أسباب المعيقات الفكرية والأفكار أو المعتقدات المعيقة وهي الأفكار التي تربينا عليها، وترسخت فينا عبر تجارب الحياة المختلفة.

تضيف الباحثة أنه بالإضافة للمعتقدات التي تربينا وترعرعنا عليها، تؤثر على حياتنا ومعتقداتنا المعيقة تجارب حياتنا المؤلمة والصدمات التي مررنا بها، إضافة إلى فلاتر تشوه تفكيرنا، نقنع أنفسنا أنها حقيقية مثل أسلوب التفكير "إما الكل أو لا شيء" أو القفز للاستنتاج بدون الإصغاء، كالتضخيم وتوقع الأسوأ، وقراءة الأفكار، التعميم، أو طريقة التفكير يجب.. أو ممنوع أن.. والإيمان بأن كل ما يقال موجه بشكل شخصي لنا وهكذا.

الإجراء (5)– نشاط الأغراض المختلفة للشرح والتذكير بالافتراض: "دائما هناك إمكانية أخرى، الشخص المرن هو المسيطر على الموقف، "ليعي المعلم تأثير معتقداته على مشاعره وسلوكياته وعلى فاعليته الذاتية العامية والتدريسية. – (10) دقائق.

تضع الباحثة على الطاولة أغراض مختلفة مثل: (محارم ورق، قلم، مسطرة، تلفون، شرشف، شنطة، علبة، ممحاة، بلوزة، ريشة و و....) وتطلب من المشاركين التفكير كيف بإمكانهم استخدام تلك الأغراض بطريقة إبداعية، ليدخل كل بدوره وسط الحلقة واختيار غرضين وعرض كيف بإمكانه استعمالهما ليس كما هو متعارف عليه (مثلا كيف بإمكانه استخدام القلم ليس للكتابة)، أو اختراع لعبة من الغرضين اللذين اختارهما بطريقة إبداعية.

ومن ثم تطلب الباحثة المشاركة بماذا كان وما هي استنتاجاتنا من النشاط.

وتهتم بتلخيص الفكرة: بأهمية المرونة السلوكية والفكرية وعدم التشبث برأي واحد، موقف معين، وجهة نظر، طريقة عمل والخ.. وشرح الافتراض بأنه هناك دائما إمكانية أخرى وأن المرونة تمنحنا إمكانية رؤية نواح أخرى وتوسيع آفاقنا ووعينا، وبالتالي تؤثر على النتيجة والنجاح.

الشخص الأكثر مرونة يمكنه التحكم بالأمور. فالمرونة هي القدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف والمهام والأحداث بما يحقق الفائدة، فالمتعلم والمعلم الأكثر مرونة هو الأكثر تأثيرا ونجاحا في بيئته ومجتمعه وإذا اعتقدت عن نفسي أني مرن سأجد دائما حلول، والعكس صحيح أيضا.

الإجراء (6)– نشاط لاختيار اعتقاد أريد أن أطوره عن نفسي، كبديل لاعتقاد سلبي أعتقده عن نفسي، ليختار المعلم معتقدات وأفكار تقدمه لبناء علاقات أفضل مع الآخرين وتساعده لتحقيق أهدافه الحياتية والتربوية وتزيد من فاعليته التدريسية ويقظته الذهنية خلال الموقف التعليمي – (10) دقائق:

تفتتح الباحثة بتذكير المشاركين بالافتراض: "في أي لحظة – يختار كل شخص أفضل خيار ممكن له – يبذل الناس قصارى جهدهم ويستخدموا أفضل اختيار ممكن من خلال الموارد أو الإمكانيات المتوفرة لهم في موقف معين"

وتؤكد الباحثة على أهمية عدم لوم أنفسنا أو الآخرين على عدم قدرتنا على التعامل مع أي موقف بطريقة أو بأخرى وعدم الحكم على أنفسنا أننا غير قادرين أو فاشلين وعدم التسرع ببلورة أفكار ومعتقدات سلبية عن أنفسنا بمجرد عدم نجاحنا بالتعامل لمرة أو مرتين.

ومن ثم تطلب الباحثة من المشاركين الرجوع لذات البطاقات التي استعملوها في بداية اللقاء، وكتابة معتقد جديد إيجابي على ظهر البطاقة التي اختاروها سابقا. ومشاركة المجموعة بالمعتقد الجديد (اختياري).

الإجراء (7): تقنية "التوكيدات" (الترداد)، ليجرب المعلم احدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية التي ترفع من الثقة بالفاعلية الذاتية وليعي كيفية توليد المعتقدات وقدرته على تغيير معتقداته المعيقة – (20) دقيقة.

في المرحلة الأولى مقدمة وتحضير لتقنية "التوكيدات" (الترداد) تقول الباحثة: والآن وبعد أن اختار كل مشترك اعتقاده الجيد، نريد أن نبلور اعتقاد جديد عن أنفسنا كطاقم مدرسي:

ماذا تقترحون؟

وتطلب اقتراحات، تكتبها على اللوح ونجري تصويت أي اقتراح يكون مقبول على غالبية المشتركين. وعلى هذا الاقتراح سنجري التقنية التالية.

في المرحلة الثانية–

تنفيذ التقنية: تشرح الباحثة كيفية تنفيذ التقنية وكيف على المشاركين التصرف، وتختار شخص ليكون نموذجا، ومن ثم تبدأ بتنفيذها.

الإجراء (8) مشاركة وتلخيص وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء – (8) دقائق:

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق طرح الأسئلة التالية:

كيف كان اللقاء؟

كيف كانت التجربة؟

ما استفدت منها؟

ماذا أضافت لي؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تطلب الباحثة:

كيف أثر اللقاء عليكم؟

ماذا جدد لكم عن شخصيتكم وعن فاعليتكم الذاتية؟

وتعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة وهي: معتقداتنا عن أنفسنا هي نتاج تجاربنا الشخصية وتربيتنا، وكيف اخترنا

أن ننظر إليها، ودائما لدينا الفرصة لننظر إليها بطريقة أخرى ونغير تأثيرها على حياتنا، وفي كل مرة يتغير مزاجي للأسوأ، من الجدير أن أتوقف وأسأل نفسي:

ما هو التفكير الذي خطر لي؟

ما المعتقد الذي أعتقده عن حالي؟

هل هو يخدمني أم يعيق تقدمي وتعاملي مع الآخرين؟

الجلسة الحادية عشرة:

عنوان الجلسة: المشاعر غير اللطيفة وتأثيرها على الأفراد.

مدة الجلسة: (90) دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. أن يكون المعلم واع لمشاعره وكيف تؤثر على سلوكياته.
2. أن يعي المعلم كيف بإمكانه التحكم بمشاعره وعدم السماح لها بإعاقة تقدمه.
3. أن يجرب المعلم طريقة وتقنية في البرمجة اللغوية العصبية لمعالجة الحواجز الفكرية التي يضعها أمامه، يرجع لتاريخها، يعالجها ويتصالح معها.
4. أن ينتبه المعلم للقوى والأفكار المتعارضة داخله والتي تثير لديه مشاعر ورغبات ودافعية متناقضة.
5. توجيه وتنمية اليقظة الذهنية للمشاعر المختلفة داخله والتي تؤثر على فاعليته الذاتية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، الخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة powerpoint، موسيقى هادئة، بطاقات بأحداث مختلفة (محضرة مسبقا)، أقلام للتلوين وبريستول برسمة قلب.

محتوى الجلسة:

6. الإجراء (1): الاستعارة "استعارة الذئبين في داخلي، "ينتبه المعلم للقوى والأفكار المتعارضة داخله والتي تثير لديه مشاعر ورغبات ودافعية متناقضة. – (دقيقتان):

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "ذهبت إلى جدي ذات يوم غاضبا ومتألما بسبب صديق عاملني بشكل غير عادل. طوال الطريق كنت أخطط لكيفية الانتقام منه. جئت إلى جدي وأخبرته بكل غضبي.

فابتسم الجد وقال لي: أنت اخترت أن تطعم الذئب الغاضب.

لقد دهشت، لم أفهم ما يعنيه الجد ثم قال لي: تعلمين، لقد اكتشفت أن لدينا في الداخل ذئبان. أحدهما هو ذئب جيد، لا يؤذي أحدا، ويعيش بسلام مع البيئة، ويتمكن من عدم التعرض للأذى حتى عندما يحدث شيء غير سار، لأنه يعلم أنه لم تكن هناك نية لإيذائه. لكن الذئب الآخر مختلف تماما، كل شيء صغير يسبب له نوبة غضب، إنه يحارب الجميع، في كل وقت، إنه مقتنع بأن الجميع طوال الوقت ضده، يهاجمونه ويعارضونه. لا يستطيع أن يفكر لأن غضبه وكراهيته عظيمان.

المشكلة هي أنه في بعض الأحيان يكون من الصعب العيش مع ذئبين بداخلي، مختلفين تماما عن بعضهما البعض. وكل واحد منهم يحاول السيطرة علي.

نظرت إلى جدي وسألته:

يا جدي، أيهما يفوز؟

أجابني جدي: الذئب الذي أختار إطعامه. فماذا تقول أي ذئب يجب أن تستمر في إطعامه اليوم؟

الإجراء (2): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية – (10) دقائق:

من خلال سؤال للمشاركين:

ماذا أتذكر من موضوع اللقاء الماضي؟ وبعد سماع بعض المشاركين تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، وتقدم لهم منظمات تمهيدية حتى تساعدهم على

ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية وتتطرق للمهمة البيتية. وتنهي حديثها بسؤال إضافي:

تعلمنا في اللقاءات السابقة عن القيم والمعتقدات وعلاقتها بسلوكياتنا واليوم سأوجه لكم سؤالا:

ما رأيكم بالمشاعر؟

هل لها أيضا تأثير على سلوكياتنا؟

كيف تتأثر سلوكياتنا بمشاعرنا اللطيفة وغير اللطيفة؟

هل بإمكاننا التحكم بمشاعرنا؟

تستمع لبعض الإجابات ومن ثم تنتقل للإجراء التالي..

الإجراء (3): نشاط العبارات لأحداث/ مواقف مع المجموعة الكاملة، لتوجيه اليقظة الذهنية المعلم لمشاعره وكيف تؤثر على سلوكياته وفاعليته الذاتية – (15) دقيقة.

تضع الباحثة على الطاولة في وسط الحلقة عبارات مختلفة أعدتها سابقا لأحداث/ مواقف تحصل بشكل عام مع المعلمين في المدرسة، وتضيف بطاقة فارغة لتترك للمعلمين إمكانية إضافة أحداث أخرى تصادفهم ويريدون التحدث عنها، وتطلب منهم اختيار واحدة أو أكثر وإخبار المجموعة أية مشاعر تثير لديهم وكيف يتعاملون مع الموقف؟

أمثلة للأحداث:

- استدعاني المدير لمحادثة في غرفته.
- طلب مني الدخول لتعليم حصة مكان معلم غائب في صف لا أعلمه بتاتا.
- أهانني ولي أمر وتكلم معي بكلام جارح عبر محادثة في الواتس أب.
- رفض طالب الاستجابة للتعليمات التي أعطيتها خلال الدرس.
- أجابني طالب بطريقة فضة أمام الطلاب.

- طلب مني المدير التحضير لزيارة المفتش العام لمدرستنا.
- دخلت لغرفة الصف وكانت أرضيتها وسخة.

بالإمكان إضافة مرحلة (إبداعية، حيوية) لهذا النشاط، بأن توزع الباحثة على المعلمين بروستول مرسوم عليها رسمة قلب، وتطلب منهم أن يختار كل واحد منهم إحدى الأحداث التي تثير لديه مشاعر يستصعب السيطرة عليها ويكتب آية مشاعر تثير لديه على طرف الصفحة، ويختار لون يمثل كل شعور ومن ثم تلوين القلب بحسب المشاعر التي شعر بها، بحيث يأخذ كل لون حيز مختلف من مساحة القلب بقدر حجمه ونسبته بين باقي المشاعر، وبالإمكان الطلب منهم بأن يمثل قوة اللون (غامق أو فاتح) قوة الشعور ذاته لدى الشخص.

وتهدف هذه المرحلة من النشاط، التأكيد على أن الحدث نفسه بإمكانه أن يثير لدى الشخص مشاعر مختلفة، قوة مختلفة وحجم مختلف. وتساعد الشخص الوعي للمشاعر المختلفة لديه وأيها يسيطر عليه أكثر. ويكون ذلك تمهيدا للنشاط التالي..

الإجراء (4) محاضرة، توجيه وتنمية اليقظة الذهنية للمشاعر المختلفة داخله والتي تؤثر على فاعليته الذاتية. (10دقائق):

تشرح الباحثة عن المشاعر وتأثيرها على حياتنا، وأن أحداث مختلفة تثير لدينا مشاعر مختلفة منها اللطيفة ومنها غير اللطيفة، ورغم ذلك بإمكاننا التعلم من كل المشاعر وحتى غير اللطيفة منها أمورا عن حياتنا، وأنه هناك دائما إمكانية أخرى للتعامل مع مشاعرنا غير اللطيفة ويجب ألا نسمح لها بالتحكم بتصرفاتنا، فالمشاعر هي أمر ليس بسيطرتنا، ولكن كيفية التعامل مع هذه المشاعر وردة فعلنا للأحداث التي أثارتها هو أمر بسيطرتنا.

وتذكر الباحثة بالافتراضات التالية التي ذكرت بغالبيتها في لقاءات سابقة:

1. أنا المسؤول عن ذهني وأعمالي لذا أنا المسؤول عن النتائج التي أحصل عليها. إن استعداد المتعلم والمعلم وتقبله لتحمل المسؤولية عن سلوكه وأفعاله، يجعله قادرا على توجيه إمكاناته نحو تحقيق هدف من التعلم والتعليم، والتحكم في عملياته الذهنية.
2. تمثيل الامتياز البشري والنمذجة الجيدة للنجاح تؤدي إلى التميز. إذا كان أي إنسان قادرا على فعل شيء، فمن الممكن لأي إنسان آخر أن يتعلمه ويتقنه، وربما يتفوق أكثر.
3. دائما هناك إمكانية أخرى، الشخص المرن هو المسيطر على الموقف.
4. – يستخدم الناس أحسن اختيار لهم في حدود الإمكانات المتاحة في وقت بعينه: إن ما يفعله الشخص في لحظة معينة إنما يرتكز على قيم الشخص واعتقاداته ومهاراته وسلوكياته في تلك اللحظة، وإنه بالنسبة إليه – يمثل أفضل اختيار، وإذا ما تعلم الإنسان شيئا جديدا من سلوك وتصرفات وقيم واعتقادات، فإنه بالتأكيد سيكون أمامه بدائل كثيرة تساعد على الاختيار.
7. الإجراء (5): عرض فيديو قصير لتلخيص كيفية التعامل مع المشاعر الصعبة، أن يعي المعلم كيف بإمكانه التحكم بمشاعره وعدم السماح لها بإعاقة تقدمه. – (15) دقيقة.

تعرض الباحثة الفيديو القصير (المرفق) وتجري الباحثة حوار قصير حول الفيديو، كما يلي:

ما رأيهم به؟

ماذا أثار لديهم من مشاعر وأفكار؟

الإجراء (6): تقنية تغيير المشاعر أو تغيير التاريخ، ليجرب المعلم طريقة وتقنية في البرمجة اللغوية العصبية لمعالجة الحواجز الفكرية التي يضعها أمامه، يرجع لتاريخها، يعالجها ويتصالح معها. – (30) دقيقة

في المرحلة الأولى: تطلب الباحثة من المشاركين باختيار شعور غير لطيف يرافقهم عادة ويتحكم بسلوكياتهم ويريدون العمل لتغيير الأمر. وتطلب منهم التفصيل ماذا يريدون أن يسلكوا كسلوك بديل في حال شعروا بذات الشعور.

في المرحلة الثانية: تنفيذ التقنية.

الخطوة الأولى: الدخول في الشعور

يمكنك الآن أن تغمض عينيك وتبدأ بالدخول إلى الداخل... (يستمر المدرب باسترخاء طفيف حتى تسترخي الجفون. من الممكن أثناء التدريب خلق فقاعة حول المدرب والمعلمة) لغرض العملية أطلب منك استدعاء (المشاعر الصعبة) لتتذكر الموقف الذي شعرت به بكامل قوته... أشعر به حقا في جسدك... ولاحظ ما تراه؟ ... ماذا تسمع!... ماذا تشعر عندما تكون داخل العاطفة؟ ... وما رأيك؟ وكيف تتصرف؟

الخطوة الثانية: العثور على مكونات ملف تعريف المشاعر واقتراح تغيير في كل منها (في هذه المرحلة، تمر المدربة عبر أقسام ملف تعريف البرمجة اللغوية العصبية. وفي كل قسم يجب عليها تنفيذ ثلاث خطوات:

1. التشخيص: من الضروري تشخيص أي خيار في كل قسم من أقسام البرمجة اللغوية العصبية يعتبر نموذجيا للعاطفة التي يتم التعامل معها. على سبيل المثال عند التعامل مع الخوف. وفي قسم الوقت سنجد أن التركيز عادة ما يكون على المستقبل وليس على الحاضر أو الماضي.

2. اقتراح التغيير: يقترح المشرف على الشخص المتدرب التحقق من مدى تأثير الانتقال من القسم الفرعي المشخص إلى قسم آخر عليه. على سبيل المثال، إذا واجه المتدرب خوفا يركز على المستقبل، فسوف تطلب منها المدربة التحقق من مدى تأثير ذلك على الخوف بما يتجاوز التركيز على الحاضر. تتحقق المدربة مما إذا كان التغيير يسهل عليه أم لا. ومن المهم أن يتخيل المتدرب التغيير المقترح

وأن يختار من التجربة التخيلية قبول التغيير أو رفضه. إذا فحص المتدرب التغيير دون أن يتخيله، فقد يرفض أيضا التغييرات التي لديها القدرة على مساعدته. سيكون القرار أكثر دقة إذا كان مبنيا على الشعور وليس على الفكر. لذلك يجب على المدربة أن توجه المتدرب إلى تخيل التغيير والتحقق من شعوره اتجاهه وما إذا كان التغيير يسهل عليه الأمر.

3. فحص قابلية تطبيق التغيير: بعد أن تم اقتراح التغيير، وتبين أنه يحدث تغييرا إيجابيا في الشعور، يجب فحصه إذا كان قابلا للتنفيذ. إذا كان الموضوع قادرا على تغيير التركيز من المستقبل إلى الحاضر على سبيل المثال. في كثير من الأحيان عرف المتدرب أن هذا النوع من التغيير سيفيده، لكنه لا يملك القدرة على تنفيذه، وبالتالي فإن التغيير ليس له صلة.

تقوم المدربة بتدوين ملاحظة لنفسها حول التغييرات التي تفيد المتدرب وما إذا كان من الممكن تنفيذها.

أ. وقت

1. عندما تواجه (وتحدد المشاعر الصعبة) ما هو الوقت الذي تركز عليه، في الحاضر أم في الماضي أم في المستقبل؟

(مرة أخرى) صرف الانتباه

2. الآن اسمح لنفسك بالتركيز على (مرة أخرى) أو على أفكارك للوقت الذي يناسبك أكثر... ما الذي تركز عليه! (يجيب المتدرب). ماذا يحدث عندما تركز على (الوقت الذي اختاره المتدرب) وكيف يؤثر ذلك على شعورك؟

3. هل هذا شيء يمكنك القيام به؟ هل هذا التغيير ممكن بالنسبة لك؟ أن تنتقل بنفسك إلى (الوقت المناسب للمتدرب)؟

على سبيل المثال: الخوف والقلق بطبيعتهما يشيران إلى المستقبل. إذا اقترح المدرب على المتدرب التركيز على الحاضر، فمن المحتمل جدا أن يؤدي التغيير إلى تحسين المستوى، ويحدث العجز في الحاضر، وبالتالي فإن تجاوز واستطاع رؤية المستقبل يمكن أن يغير هذا الشعور. يشير الشعور بالفشل أو الذنب إلى شيء فعلته أو لم أفعله بشكل صحيح، وما إلى ذلك).

ب. الإيقاع (الوتيرة)

1. دعونا نتحقق ما هو إيقاع الشعور؟ (يمكن أن يكون الإيقاع بطيئا، سريعا، متوسطا، منتظما أو متغيرا).

2. ماذا يحدث عندما (تبطئ أو تزيد) الوتيرة، تسمح لنفسك بالانتقال إلى الوتيرة (بشكل سريع وماذا يحدث لك عندما تكون بطيئا) كيف يؤثر ذلك على الشعور؟

3. هل هذا التغيير ممكن بالنسبة لك؟

(مثال: في حالة الغضب، تكون الوتيرة سريعة، ولتغيير المشاعر، يمكنك أن تقترح على المتدرب التحول إلى وتيرة بطيئة. في الاكتئاب يكون الإيقاع بطيئا، وزيادة الإيقاع لديها القدرة على إخراج الشخص من الشعور بالكآبة)

ج. مدى المشاركة

1. عندما تشعر... (وحدد الشعور) هل تشعر أنك متصرف في العالم (فأنت فاعل نشيط إيجابي مسيطر) أم أن العالم متصرف فيك (فأنت سلبي)؟ ما هو شعورك؟

2. اسمح لنفسك بتغيير موقفك وامنح الإذن (لكي يتصرف العالم عليك، أو يحرر السيطرة أو على العكس من ذلك، يتصرف في العالم، للخروج من العجز ويكون نشيطا، اعتمادا على التشخيص). كيف يؤثر ذلك على شعورك؟ ...هل أنت سعيد بهذا التغيير؟ هل التغيير يسهل عليك؟

3. هل هو شيء ممكن بالنسبة لك (أن العالم سوف يتصرف عليك / أو أنك سوف تشعر أنك تعمل وتسيطر على العالم)

(على سبيل المثال، العجز والاكتئاب سلبيان، تجاوز النشاط سيحسن الشعور. يريد الشخص أن يتصرف لكنه لا يجد الطريقة التي تناسبه. منهجه نشط ومن الممكن أن تجاوز السلبية والتصالح مع حقيقة أن الأمر ليس تحت سيطرته سيزيل المسؤولية عن الشخص ويسهل عليه الأمر).

د. مستويات الشمول والتفصيل

1. مرة أخرى نعود إلى الشعور (ولاحظ الشعور الصعب) عندما تشعر بهذه الطريقة، هل تركز على التفاصيل الصغيرة أم تعميمات الموقف؟

2. لذلك دعونا نركز على _ (في التفاصيل أو بشكل عام عكس ما تم تشخيصه) عندما تركز على التفاصيل هل هناك تغيير فيما تشعر به؟

3. وهل يمكنك تغيير درجة التفصيل أو التعميم؟

(على سبيل المثال، الكراهية تميل إلى التفصيل. من الجيد تقديم الموضوع عنها على مستوى التعميم بحيث يرى نفسه وموضوع كراهيته كأرواح أتت إلى هذا العالم لتتعلم بعض الدروس. ويميل الاكتئاب إلى التعميم: "كل شيء سيء"، "أنا دائما أفشل. التفصيل وإيجاد أمثلة مضادة يمكن أن يساعد).

هـ. كلمات الاختيار والإكراه

1. ما هي الجمل التي تقولها لنفسك عندما تكون في شعور ___ (وحدد الشعور)؟ هل الجمل التي تقولها لنفسك تحتوي على كلمات مثل يجب / تحتاج؟ (كلمات قسرية) أو كلمات مثل اختر / تريد / يمكن؟ (كلمات الاختيار).

2. دعونا نتحقق مما إذا كان من الممكن استبدال الكلمات المقدمة بكلمات الاختيار أو الإكراه، عكس ما تم تشخيصه)

ما هي الكلمات التي تسهل عليك الأمر؟

ما هو شعورك عندما تقول لنفسك أنك (كلمات اختيار أو إكراه وجدت أنها فعالة)؟ كيف يؤثر ذلك على شعورك؟

3. هل هذا تغيير يمكنك القيام به؟

هل من الممكن أن تستبدل هذه الكلمات؟

(على سبيل المثال، إذا ظهرت فكرة في حالة الاكتئاب، "لا أستطيع أن أفعل غير ذلك". يجب أن تحاول تغيير الفكرة ل–لا داع).

و. مقارنات

1. عندما تشعر (بالعاطفة الصعبة) هل تقارن نفسك بنفسك أو بالآخرين؟

(إذا كان الجواب لأشخاص آخرين) لمن / لماذا؟

2. عندما تقارن نفسك بالآخرين، هل تشعر (بالعاطفة القاسية)؟

تحقق من مدى تأثير ذلك عليك عندما تقارن نفسك بشخص لم تفكر فيه حتى الآن (أو بنفسك في وقت آخر أو أي مقارنة أخرى لا يستخدمها الموضوع).

عندما تقوم بتغيير موضوع المقارنة:

كيف يؤثر ذلك عليك؟

كيف يغير ما تشعر به؟

هل يسهل عليك الأمر عندما تقارن نفسك بـ (نفسها أو بمن تقدم لها)؟

3. هل يمكنك تغيير المقارنات؟

(على سبيل المثال، في الغيرة، يقارن المرء نفسه بموضوع غيرته هذه مقارنة بيني وبين شخص آخر. يمكن مساعدته وعرضه لمقارنة نفسه بشخص آخر ليس موضوع غيرته، أو إجراء مقارنة بيني وبين نفسي)

ز. مطابقة / تمييز:

1. عندما تقارن نفسك هل تركز على ما هو مختلف أم ما هو مشابه؟

2. دعونا نتحقق مما يحدث عندما (تطابق أو تفرق، عكس الإجابة) بنفسك؟

3. هل يمكنك تبني هذا التغيير؟

(على سبيل المثال: في الشعور بالذنب هناك تمايز، والتركيز على ما لم أفعله. ومن المستحسن أن نقترح على العميل التحول إلى التعديل والتركيز على ما فعله. وحتى في الشعور بالنقص، هناك تمايز ويجب عليك التركيز على التكيف. ومن ناحية أخرى، في التبعية هناك تعديل زائد ويجب عليك البحث عن الفرق بالضبط).

ح. القيم:

عندما تجرب، أثناء تجربتك (الشعور الصعب) ما هي الأشياء التي تهمك؟ (يجب تحديد القيم المرتبطة بالمشاعر) – (المشاعر الصعبة)

هل تواجهين أشياء أخرى!

(هذا السؤال وما يليه مقصود لتحديد القيم الإضافية)

ما الذي تريد تجنبه؟

أين تطمح؟

ماذا سيحدث لو لم يكن الأمر كذلك (الشعور الصعب)؟

هل يظهر (الشعور الصعب) بسبب شيء مهم بالنسبة لك؟

هل تعلم لماذا هذا الشعور) يظهر؟

ماذا ستستفيد لو شعرت---؟

(على سبيل المثال، يظهر الغضب عندما لا يحترم شخص ما قيمة مهمة لشخص ما. ولتسهيل الأمر، يمكنك البحث عن قيمة أخرى لا يتم التعبير عنها ولديها القدرة على تخفيف المشاعر. إذا غضب السائق على الطريق من السائقين وأراد أن يكون على حق، فمن المهم محاولة قيادته إلى أن يكون "ذكيا").

ط. الاتجاهية:

(يتم تحديد الاتجاهية حسب القيم المحددة في القسم السابق. يجب على المشرف تشخيص ما إذا كانت القيم المتعلقة بالعاطفة أكثر في اتجاه "السعي" أو أكثر في اتجاه "التجنب". ويجب عليه أن يعكس ذلك للمشرف عليه ويتحقق من كيفية تغير العاطفة إذا تغير الاتجاه).

1. (عندما تكون القيم في اتجاه التجنب) هل يصح القول إنك مررت بالتجربة لأنه من المهم بالنسبة لك تجنب (ووصف القيم)؟

عندما تتجنب (الشعور الصعب) لأن (القيم التي تم تحديدها) لماذا أنت تطمح في الواقع؟

(الغرض من السؤال هو إيجاد القيمة التكميلية).

ماذا سيحدث إذا ركزت على طموحك؟

(وحدد القيمة التكميلية الموجودة).

2.(عندما تكون القيم في اتجاه السعي) فهل يصح القول إنك تعيش تجربة تسعى إليها (ووصف القيم)؟

عندما تسعى جاهدا من أجل (القيم المحددة):

ما الذي تريد تجنبه بالفعل! (الغرض من السؤال هو إيجاد القيمة التكميلية).

ماذا سيحدث إذا ركزت على رغبتك في تجنب...؟

(وتشير إلى القيمة التكميلية الموجودة).

2. (بعد عكس الاتجاه) عندما تواجه (الشعور الصعب) وتفكر في (القيمة الجديدة) هل هي تضعف؟ إذا ركزنا على رغبتك في زيادة (القيمة المطلوبة التي تم تغييرها) هل يساعد؟ (على سبيل المثال، بدلا من التركيز على الرغبة في تجنب إيذاء أطفالي، من الأفضل أن أفكر في الأمومة الصالحة).

3. هل يمكنك تغييره؟

(عادة في هذه العملية يوجد عنصر أو أكثر يكون تغييره أساسيا في عملية الدخول والخروج من الشعور. وباقي المكونات ليست ذات صلة بعملية تغيير العاطفة).

الخطوة الثالثة: الاختبار التخيلي

الآن يمكنك أن تتخيل نفسك في المستقبل في موقف كنت تدخل فيه (وتشير إلى العاطفة التي تعمل عليها)، والآن تخيل أنك تستخدم تغييرا أو تغييرات وجد أنها فعالة في تغيير العاطفة (وتفصيلها)، وتحقق من كيفية تغير رد فعلك. وفي الحقيقة وجدنا عدة مفاتيح تساعدك على فتح باب الفرج. ما هو المفتاح الأهم؟

(يمكنك إنهاء العملية بالتصور ونقل الخيوط المستقبلية إلى المتدرب الذي يكون هدفه استيعاب التغيير العاطفي ويصبح طبيعيا تدريجيا. في التصور من المستحسن أن تطلب من المتدرب أن يتخيل نفسه في المستقبل ويرى كيف يؤثر التغيير العاطفي عليه).

الإجراء (7) مشاركة وتلخيص وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء – (8) دقائق:

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق الأسئلة:

كيف كان اللقاء؟

كيف كانت التجربة؟

ما استفدت منها وماذا اضافت لي؟

كيف أثرت على يقظتك الذهنية وعلى فاعليتك الذاتية.

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تطلب الباحثة: انتبهوا خلال الأسبوع القادم للمشاعر التي تنتابكم (المريحة منها والصعبة) واكتبوا ماذا جاءت لتخبركم عن أنفسكم؟ وماذا بإمكانكم التعلم منها؟

اليوم	المشاعر التي شعرت بها	ماذا جاءت لتخبرني عن نفسي؟	ماذا بإمكاني التعلم منها؟
الأول			
الثاني			
الثالث			
الرابع			
الخامس			
السادس			
السابع			

وتعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة، (يغلب الذئب الذي أطعمه أكثر)

الجلسة الثانية عشرة:

عنوان الجلسة: التعامل مع الاعتراضات داخل المجموعة.

مدة الجلسة: (90) دقيقة.

أهداف الجلسة:

2. أن يتعرف المعلم إلى مراحل تطور المجموعات.
3. أن يدرك المعلم أن الاعتراضات هي جزء ومرحلة من مراحل تطور المجموعة.
4. أن يعي المعلم للاحتياجات المختلفة للمجموعة التي ينتمي إليها (الطاقم المدرسي) أو المسؤول عنها كمرب (المجموعة الصفية).
5. أن يتعلم المعلم كيفية بناء خطة عمل للتعامل مع صفه بناء على المرحلة التطورية للمجموعة الصفية لتنمية الشعور بالانتماء والفاعلية الذاتية للمجموعة.
6. أن يعي المعلم الأهمية الكبيرة للإصغاء لاحتياجات المجموعة التي يتعامل معها وعدم الحكم المسبق عليها.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، إحدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، والخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة powerpoint، موسيقى هادئة، بطاقات بأحداث مختلفة (محضرة مسبقا).

محتوى الجلسة:

7. الإجراء (1): الاستعارة "قصة الياكيرما، ليعي المعلم الأهمية الكبيرة للإصغاء لاحتياجات المجموعة التي يتعامل معها وعدم الحكم المسبق عليها. – (دقيقتان)

(القبيلة المفقودة – قصة عبادة الجسد لدى قبيلة "ياكيرما" / بحسب هوراس ماينر)

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "يلتقي عالم الأنثروبولوجيا في سياق عمله بأشكال متنوعة من السلوك البشري، لذلك من الصعب أن نندهش من عرض السلوك الغريب. إن المعتقدات والطقوس السحرية لقبيلة "ياكيرما" غير عادية لدرجة أنه يمكن وصفها بأنها مثال على الحدود القصوى التي يمكن أن يصل إليها السلوك البشري.

لفت البروفيسور لينتون في البداية انتباه علماء الأنثروبولوجيا إلى طوائف قبيلة "ياكيرما"، لكن فهم ثقافة هذه القبيلة لا يزال منقوصا. هذه قبيلة تتواجد في أمريكا الشمالية، في المنطقة المجاورة للقبائل الكندية مثل: ياهوري، كاري، ترهومارا، أرواكي وغيرها.

ينصب اهتمام ياكيرما على مظهر الجسم وصحته. وفي حين أن هذا الاهتمام ليس بالأمر غير المعتاد، إلا أن الجوانب المتعلقة بالطقوس والفلسفة المصاحبة لها فريدة من نوعها. إن المعتقد الأساسي في أساس المجتمع هو أن جسم الإنسان قبيح ومعرض بطبيعته للأمراض والضعف. وبما أن الإنسان مسجون في مثل هذا الجسد، لم يتبق لديه سوى أمل واحد لتحسين حالة الجسد – وذلك باستخدام التأثير الشديد للعبادة والطقوس.

ويوجد في كل منزل معبد أو أكثر مخصص لهذا الغرض. توجد عدة معابد في منازل أفراد المجتمع المهمين، في الواقع، يتم وصف مستوى رفاهية منزل معين وفقا لعدد المراكز والطقوس الموجودة فيه.

معظم البيوت مبنية بشكل متواضع ورمادي، أما جدران معابد الأغنياء فمغطاة بجميع أنواع الحجارة الملونة والفقراء يقلدون الأغنياء بتغطية جدران معابدهم بألواح طينية لدى كل عائلة معبد واحد على الأقل، ولكن لا يتم إجراء الحفل كحفل عائلي، بل كحفل خاص وسري.

نجح عالم الأنثروبولوجيا في الحصول على الكثير من الثقة بين السكان الأصليين، حتى سمح له بتفقد المعابد، كما تم إعطاؤه شرحا حول الطقوس المختلفة.

قلب المعبد عبارة عن صندوق أو صندوق ملتصق في الحائط، يتم الاحتفاظ في هذا الصندوق بجميع التعويذات والجرعات السحرية، والتي بدونها – حسب وجهة نظرهم – لا يمكن للسكان الأصليين البقاء على قيد الحياة ويمكن الحصول على هذه الاستعدادات من المتخصصين. الشخص الذي يتمتع بأكبر قدر من القوة بينهم هو المعالج، ويتلقى هدايا قيمة مقابل خدماته. لا يقوم المعالج بتوفير المواد العلاجية لعملائه بشكل مباشر، ولكنه يقرر مما تتكون المواد ويكتبها بلغة قديمة وسرية. فقط المعالج وخبير الأعشاب الطبية، اللذان يقدمان التحضير المطلوب مقابل هدية إضافية، يفهمان المكتوب بعد استخدام المستحضر، لا تقم بإزالة باقي المستحضر، بل يضعونه في الصندوق السحري الموجود في معبد المنزل.

يحني كل شخص رأسه أمام الصندوق السحري، ويمزج مختلف المياه المقدسة في الحوض ويؤدي طقوس تطهير قصيرة. يتم الحصول على المياه المقدسة من معبد الماء للمجتمع بأكمله، حيث يتم أداء الخدمات يقوم الكهنة المتدينون بإجراء مراسيم طويلة بحيث يكون السائل نقيا ومناسبا للاستخدام الطقوسي.

من بين خبراء السحر، على الرغم من أنهم أدنى قليلا من المعالجين، هناك خبراء يمكن ترجمة تعريفهم الوظيفي على أنه "أشخاص الفم المقدس". إن أهل "ياكيرما" مفتونون باحتلال الشؤون الفمية، وفي الوقت نفسه يخافون خوف مرضي تقريبا مما يرتبط به. وهم يعتقدون أن حالة الفم لها تأثير

خارق على جميع العلاقات الاجتماعية. وهم يعتقدون أنه في غياب طقوس الفم، سوف تتساقط أسنانهم، وسوف تنزف لثتهم، وسوف ينكمش فكهم. وهم يعتقدون أيضا أنه نتيجة لذلك سيتم التخلي عنهم سوف يخونهم أصدقاؤهم وأحباؤهم.

تتضمن عبادة الجسد اليومية، التي يؤديها جميع أعضاء "ياكيرما"، أيضا عبادة الفم التي ستبدو مثيرة للاشمئزاز للغاية بالنسبة للغريب. وقد علمت أن هذه الطقوس تتم عن طريق إدخال مجموعة من الشعرات في الفم، وخلطها بمساحيق سحرية مختلفة، وتكرار عدد من الحركات السحرية التي يمليها أهل الفم المقدس.

إلى طقوس الفم الخاصة، تقوم "ياكيرما" بزيارة مرة أو مرتين في السنة لرجل الفم المقدس. ويمتلك هؤلاء الكهنة مجموعة من الإكسسوارات تشمل المثاقب والخناجر. إن استخدام هذه الملحقات لطرد قوى الشر من الفم يكون مصحوبا بطقوس تعذيب لا توصف. يفتح رجل الفم المقدس فم الشخص الذي يأتي إليه، ويوسع ثقوب أسنانه ويضع فيها مادة سحرية. وبحسب "ياكيرما" فإن هذا الإجراء يهدف إلى وقف الانحلال وجذب الأصدقاء. وتتضح الطبيعة الدينية لهذه الطقوس من أن "الياكيرما" يعودون لرجل الفم المقدس كل عام، رغم استمرار عملية تسوس أسنانهم. ومن المأمول أنه عند إجراء دراسة متعمقة لـ "ياكيرما"، سيتم أيضا إجراء فحص شامل لبنية شخصيتهم.

جزء معين من عبادة الجسد يؤديه الرجال فقط، ففي هذه الطقوس يقوم الرجل بحك وجهه بآلة حادة، وتؤدى طقوس خاصة بالنساء تتفوق في قسوتها أربع مرات فقط في الشهر، وكجزء من هذه الطقوس، تضع النساء رؤوسهن في أفران صغيرة ويخبزنها فيها لمدة ساعة.

لدى المعالجين معابد خاصة تسمى "افشتسم". يوجد مثل هذا المعبد في كل مجتمع، ويتم تنفيذ الطقوس المعقدة اللازمة في حالة الإصابة بمرض خطير حصريا في هذه المعابد. ويحضر هذه الطقوس المعالجون ومجموعة من الكاهنات الذين يحيطون بغرف المعبد ويعبدون بملابس خاصة.

الطقوس في هذا المعبد قاسية بشكل خاص، ومن العجيب أن بعض السكان الأصليين الذين يدخلون الهيكل مرضى، وبالفعل يتعافون.

عادة ما يعترض الأطفال الصغار على إدخالهم إلى الهيكل، ويعتقدون أنهم سيذهبون إلى هناك ليموتوا. على الرغم من هذه الحقيقة، يسمح للمرضى البالغين بالخضوع لطقوس تطهير طويلة، إذا كانوا قادرين على تحمل تكاليفها. لا يهم مدى خطورة المرض ومدى إلحاح الحالة؛ لا يسمح حراس المعبد بالدخول إليه، إذا لم يعهد إليهم المريض هدية سخية، وحتى بعد دخوله واجتيازه جميع الطقوس بنجاح، لا يسمح له بالخروج حتى يترك هدية في أيدي الحراس.

عندما يدخل ابن ياكيرما المعبد، يجب عليه خلع ملابسه. في حياته اليومية، يتجنب ابن "ياكيرما" الكشف عن جسده في الأماكن العامة. يتم الاستحمام والوضوء في المعبد فقط وهما جزء من عبادة الجسد. يؤدي إزالة حجاب السرية أثناء مدخل معبد "افشتسم" إلى صدمة نفسية لرجل لم تشهد حتى زوجته أداء عمليات الإفرازات الخاصة به، ويجد نفسه عاريا وتساعده كاهنة مقدسة عندما يقوم بإجراء عملية إفرازات في وعاء مقدس. وهذا العلاج الطقسي ضروري لأن الساحر يحتاج إلى إفرازات أثناء العلاج.

من وقت لآخر يقوم المعالج بإدخال إبر سحرية في جسد العميل. في بعض الأحيان يقتل القائمون على الطقوس ابن "ياكيرما"، لكن هذا لا يقلل من إيمانهم بالمعالجين.

نوع آخر من الكهنة المتدينين هم "المستمعون". هؤلاء التعويذيون لديهم القدرة على طرد الشياطين التي تسكن في عقول السحرة. ويعتقدون أن الآباء يسحرون أطفالهم، وخاصة الأمهات. إنهم يشتبهون في أنهم يلقون لعنة على أطفالهم أثناء تعلم طقوس الجسد السرية. السحر عكس التعويذي يتفوق في غياب الطقوس. يحكي العميل مشاكله ومخاوفه إلى "المستمع" فيشير أولا إلى الصعوبات الأولى التي يتذكرها. ومستوى الذاكرة الذي أظهره "ياكيرما" في هذه اللقاءات جدير بالملاحظة. بالنسبة

للياكيرما، يعتبر الاتصال الجنسي من المحرمات كموضوع للمحادثة. تبذل الجهود لمنع الحمل باستخدام مواد سحرية أو عن طريق قصر الاتصال الجنسي على فترات معينة من الدورة القمرية. نادرا ما تحمل المرأة. أثناء الحمل، ترتدي المرأة ملابس تخفي حالتها الخاصة. وتتم الولادة سرا، دون مساعدة الأقارب أو أفراد الأسرة، وأغلب النساء لا يرضعن أطفالهن.

تشير مراجعتنا إلى أن أفراد قبيلة "ياكيرما" مبتلون بالسحر. ومن الصعب أن نفهم كيف تمكنت هذه القبيلة من البقاء لأيام في مواجهة هذا العبء الثقيل. ولكن حتى هذه العادات الغريبة مقبولة بمعنى أنه عندما يتم فحصها في ضوء كلام عالم الأنثروبولوجيا المعروف مالينوفسكي: "عندما ننظر من أعالي مجتمعنا إلى المجتمعات الأخرى، فمن السهل أن نلاحظ بدائية وعدم أهمية السحر. ولكن في غياب هبوط الهوس، لم يتمكن الإنسان البدائي من التغلب على الصعوبات العملية التي اعترضت طريقه والتأهل لمراحل أعلى من التطور الثقافي".

الإجراء (2): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية– (10) دقائق

من خلال سؤال المشتركين:

ما الذي أتذكره من موضوع اللقاء الماضي؟

وبعد سماع بعض المشاركين تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، وتقدم لهم منظمات تمهيدية حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية، وتتطرق للمهمة البيتية. وتنهي حديثها بسؤال إضافي: "تعلمنا في اللقاءات السابقة مواضيع مختلفة تخصني كمعلم وفرد بشكل شخصي، واليوم سنوجه انتباهنا لكوننا أفراد داخل الطاقم المدرسي، ولعلاقتنا مع المجموعة (طاقم المعلمين أو علاقتنا مع المجموعة الصفية والطلبة كمربين). وتعطي مقدمة قصيرة لتعريف المجموعة.

الإجراء (3): م شاركة وحوار في المجموعة الكبرى، ليعي المعلّم للاحتياجات المختلفة للمجموعة الّتي ينتمي إليها (الطّاقم المدرسيّ) أو المسؤول عنها كمربٍّ (المجموعة الصّفّيّة)، ليتعرّف المعلّم على مراحل تطوّر المجموعات، ويدرك أنّ الاعترا ضات هي جزء ومرحلة من مراحل تطوّر المجموعة. – (15) دقيقة

في المرحلة الأولى: تطلب الباحثة من المشاركين مشاركة المجموعة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

لأية مجموعات تنتمون في حياتكم؟

لماذا برأيكم يحتاج الأفراد الانتماء لمجموعات؟

وتلخص الباحثة أسباب رغبة الأفراد بالانضمام لمجموعات مختلفة خلال سيرورة الحياة، مثل العائلة، مجموعات تعلم، مجموعات تدريب، مجموعات اجتماعية أو سياسية مختلفة..

في المرحلة الثانية: تضيف الباحثة، ويحصل أحيانا اعتراضات في المجموعات:

لماذا برأيكم؟

ما الأسباب التي تدفع أفراد المجموعة للاعتراض برأيكم رغم أنهم يودون أن يكونوا جزء منها؟

تطلب المشاركة لمن يود المشاركة باعتراض واجهه في إحدى المجموعات التي انضم لها أو ما زال فيها أو إذا هو بنفسه كان لديه أي اعتراض.

ما المشاعر المرافقة للاعتراض؟

ما برأيكم كان سبب الاعتراض؟

كيف انتهى الحدث؟

ماذا كان في سلوك الأفراد الذي أدى لهذه النهاية؟

وفي نهاية هذا النشاط تلخص الباحثة أن الاعتراضات هي جزء ومرحلة من تطور المجموعة وهي تحدث عادة بسبب رغبة الأفراد في أن يكونوا جزء من المجموعة ولذلك يريدون التأكد بأنها ستلبي

احتياجاتهم. وأن الأفراد يعترضون كتعبير منهم على صعوبة معينة في التعامل مع المجموعة أو طريقة توجيه المجموعة وليس اعتراضا على الشخص الموجه (بحسب البرمجة اللغوية العصبية). وأحيانا يؤدي الأمر إلى صراع حول السيطرة وقيادة المجموعة. ولذلك لكي نتعامل معهم مهم الإصغاء لاحتياجاتهم وأن نرجع لطرق بناء الألفة والتجارب التي تطرقنا لها في اللقاءات الأولى.

تضيف الباحثة وتقول هناك عدة أسباب أو مصادر للاعتراضات داخل المجموعة:

1. المعارضة العاطفية: يواجه الفرد انعدام الثقة، قلة احترام الذات، قلة الإرهاق، الارتباك، الإهانة، الغضب، خيبة الأمل، الحزن، فقدان عاطفة صعبة مثل: الإصابة، عقدة النقص، الشعور بالذنب، نفاذ الصبر، إلخ.
2. الاعتراض على العقل: المعترض الذي يعتقد أن المحتويات ليست منطقية، وليست واقعية، وغير مفهومة، فهو غير قادر على متابعة المحتوى، أو يشعر أنه لا يوجد فيه أي ابتكار أو تحد فكري، إلخ...
3. المقاومة العاطفية الظاهرة ذات الأساس العقلي على المستوى المرئي، يعبر المشارك عن مقاومة عاطفية، لكن الفحص المتعمق يكشف أن أصل المقاومة عقلي.
4. المقاومة العقلية الظاهرة المبنية على العاطفة: على المستوى المرئي يعبر المشارك عن مقاومة عقلية عقلانية، ولكن أصل المقاومة عاطفي.

وبالإمكان إنهاء هذه الفقرة باستعارة: "أكلت يوم أكل الثور الأبيض"

الاجراء (4): محاضرة قصيرة عن طرق للتخفيف من الاعتراضات، ليتعلم المعلم كيفية بناء خطة عمل للتعامل مع صفه بناء على المرحلة التطورية للمجموعة الصفية لتنمية الشعور بالانتماء والفاعلية الذاتية للمجموعة. – (20) دقائق

تفتتح الباحثة بالشرح بطريقة مختصرة عن وجود خمسة مراحل لتطور المجموعات بحسب (1997,Kassen) ولكل مرحلة ميزاتها وطرق التعامل معها، وهي كالتالي:

1. مرحلة صراع بين الاقتراب والابتعاد.
2. مرحلة الصراع على السلطة.
3. مرحلة العلاقات الحميمية.
4. مرحلة العمل.
5. مرحلة الفراق.

والاعتراضات هي من المميزات الأساسية للمرحلة الثانية– مرحلة الصراع على السلطة، بعد أن انهوا المرحلة الأولى وقرروا نهائيا أنهم جزء من المجموعة، يبدأوا بفحص الواقع مقابل التوقعات، ولكي يحصلوا على أفضل ما يريدون، فيبدأوا بالاعتراض على أمور مهمة لهم تحصل رغم توقعهم لعكسها، وهنا يأتي دور الموجه بتفهم الامر، استيعابه، إبداء الليونة في التعامل معه وبالمقابل الحزم أيضا.

ومن الأساليب المقترحة للتعامل مع الاعتراض:

- التحديد الصحيح لاحتياجات المجموعة: إجراء تنسيق واضح وملاءمة توقعات.
- تكوين علاقات شخصية مع المشاركين والترحيب بهم.
- استخدام أدوات لتحسين التواصل: إن إنشاء خط تواصل جيد مع المشاركين سيقلل من الاعتراضات. وتنتج المودة قاعدة من الامتثال والتسامح، وبالتالي تخفف وتقلل من النقد

والمقاومة. يجب على الموجه استخدام أدوات البرمجة اللغوية العصبية لهذا الغرض: التواصل، الانضمام، القيادة، الدخول إلى المركز الثاني والثالث، التحدث بلغة هادئة، والتأهيل بأي طريقة تم تطويرها.

- إجراء الخطوة الافتتاحية في شكل رسالة قوية، افتتاح اللقاءات بطريقة حيوية، ومن المستحسن أن يفاجئ المشاركين وينقلهم إلى حالة من الإعجاب والفضول.
- التحضير المسبق الجيد لكل لقاء: فهم كل المادة، والتخطيط الزمني المرن، والتحضير لحالة الطوارئ في حالة حدوث أي خلل.
- استخدام الأسلوب السلطوي المهذب: وهو توجه استراتيجي لنقل الرسالة إلى قائد هذه المجموعة والمتمكن من عمله.
- الاستخدام لأدوات العرض والإلقاء المتنوعة: إن المقدم الذي يتمتع بشخصية جذابة ومفاجئة ورائعة سيثير مقاومة أقل من المقدم الممل. مع الاهتمام بلغة الجسد، والتواصل البصري، وتحريك اليدين، وإنشاء المرتكزات، وفتح العرض التقديمي باستخدام الفكاهة والرحمة ونقل الرسائل بشكل صحيح.

وعند إتمام الشرح تتوجه الباحثة لمن يريد المشاركة ممن عرضوا قصصهم في بداية اللقاء، وتسألهم: مما سبق من المواد التي عرضتها أمامكم الآن، كيف بالإمكان مساعدتكم في الاعتراضات التي عرضتموها أمامنا سابقا؟

ماذا تغير في طريقة توجهكم ورؤيتكم للمعترضين؟

الإجراء (5): نشاط بمجموعات صغيرة لتنمية أسلوب المحادثة والتعامل مع الاعتراضات، ليتعلم المعلم كيفية بناء خطة عمل للتعامل مع صفه بناء على المرحلة التطورية للمجموعة الصفية لتنمية الشعور بالانتماء والفاعلية الذاتية للمجموعة. – (20) دقيقة

في المرحلة الأولى: تقسيم المجموعة لثلاثيات، وتوزع على كل مجموعة إحدى البطاقات المعدة مسبقا لعبارات مختلفة والأحداث أو الأقوال التي تشير لاعتراضات مختلفة، وتطلب من كل زوج أن يجري محادثة لاستيضاح أمر الاعتراض من خلال استخدام كل الأساليب التي تعلمناها سابقا مثل الانضمام والقيادة وبناء الألفة من خلال الانتباه للنظم التمثيلية ومركبات التجربة وباستخدام الأسئلة التي تستوضح عمليات الحذف والتشويه بحسب النموذج اللغوي– ميتا –نظرية النحو التوليدي التحويلي نعوم تشومسكي". وعلى المشترك الثالث في المجموعة مراقبة المحادثة وتقييمها والتسجيل على ورقة مرفقة أية أساليب استخدموها أو لم يستخدموها.

في المرحلة الثانية: يشرح المشاركون بالمحادثات كيف كانت المحادثة من الناحية الشعورية والفكرية وما مدى صعوبتها أو سهولتها، ومن ثم تستمع المجموعة للمراقبين وتقوم بتقييمهم. (كل مجموعة بدورها).

الإجراء (6): تقنية " توحيد الأجزاء" من (TLT) – (15) دقيقة

وهي تقنية من تقنيات "العلاج عن طريق خط الزمن Time line therapy"

تساعد الشخص باكتشاف الأجزاء المتناقضة في داخله، تلك التي تريد التغيير والأخرى التي تعارضه وتريد المحافظة على السلوك غير المرغوب، يوضع كل جرك على كفة يد مختلفة ويختار الشخص له أسماء ويفصل مركبات التجربة المرئية والمسموعة والمحسوسة لكل منهما ومن ثم يجري حوار داخلي بينهما، حتى يتوصلوا أن لهم نفس الغاية من الناحية الروحانية العليا، ويوصل الحوار في

نهاية الأمر لاتفاق أية قدرات ومصادر كل جزء يريد إعطاء للجزء الآخر وأن يأخذ منه حتى تلتقي في نهاية الأمر ويحدث التمازج عن طريق تقارب كفات اليدين.

الإجراء (7) مشاركة وتلخيص وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء – (8) دقائق.

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق الأسئلة:

كيف كان اللقاء؟

كيف كانت التجربة؟

ما استفدت منها

ماذا اضافت لي؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تطلب الباحثة: اختاروا مجموعة تتعاملون معها (الصف الذي تتولوا تربيته، مجموعة الزملاء وطاقم المعلمين، أو أية مجموعة تنتمون لها)،

1. حددوا بأية مرحلة تطورية موجودة، وفسروا بناء على ماذا اعتمدتم قراركم. أية مميزات انتبهتم لوجودها؟

2. اقترحوا خطة للتعامل معها بناء على جوابكم في البند السابق؟

ما هي المجموعة التي تتعاملون معها صفية/ طلاب/ معلمون/ مركزون؟	
حددوا بأية مرحلة تطورية موجودة؟	
فسروا بناء على ماذا اعتمدتم قراركم. أية مميزات انتبهتم لوجودها؟	
اقترحوا خطة للتعامل مع المجموعة بناء على جوابكم في البند السابق؟	

وتعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة، (إذا عكسنا كلمة ياكيرما تصبح أمريكا)،أي كل ما شرح في القصة عن الطقوس الغريبة التي ينفذها ذلك الشعب، هي في الأساس طقوس نحن ننفذها، (من تنظيف الأسنان للاستحمام تنظيف الجسد، أو استخدام المرحاض، التعامل مع الأطباء ودخول المستشفيات)، كلها سلوكيات عادية نسلكها في حياتنا العادية، ولكن اذا نظرنا اليها من بعيد مع حكم مسبق عليها سنراها غريبة ولن نفهمها، وهذا هو الحال عندما ننظر للآخرين(زملائنا في العمل أو طلابنا أو أي شخص آخر نتعامل معه) بدون ان نقترب منهم لنفهم احتياجاتهم، سنفسر سلوكياتهم على أنها غريبة أو اعتراض علينا، ولكن إذا اقتربنا منهم و أصغينا لهم ستختلف كل نظرتنا إليهم وتعاملنا معهم.

الجلسة الثالثة عشرة:

عنوان الجلسة: مفتاح النجاح.

مدة الجلسة: (90) دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. أن يتواصل المعلم مع الرؤية المدرسية والأهداف التربوية للمدرسة.
2. أن يرى المعلم ذاته كجزء لا يتجزأ من الطاقم التربوي في المدرسة ويكون عضوا فعالا في النشاطات المدرسية.
3. أن يجد المعلم حلقة الوصل بين أهدافه الشخصية والأهداف المدرسية أو الأهداف التربوية العامة.
4. أن يعي المعلمون المشاركون أهمية التعاون بينهم.
5. توجيه المشاركين للتمييز بين المهم والأهم في حياتهم، ويضعوا الأهم في أعلى سلم الأولويات.
6. تعزيز الوعي الذاتي إلى مكنونات شخصية داخل الفرد تساعده على التقدم في الحياة وتحقيق الأهداف وتعزيز رؤيته الإيجابية لذاته، من خلال المرور بتجربة إحدى تقنيات البرمجة اللغوية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، إحدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، والخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة powerpoint، موسيقى هادئة، بطاقات بأحداث مختلفة (محضرة مسبقا).

محتوى الجلسة:

الإجراء (1): الاستعارة "قصة حجارة حياتنا الكبيرة" لتوجيه المشتركين للتمييز بين المهم والأهم في حياتهم، ويضعوا الأهم في أعلى سلم الأولويات. – (دقيقتان)

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة:"دعي أحد المحاضرين المخضرمين لإلقاء محاضرة حول موضوع التنظيم الناجع للوقت واستغلاله أمام مجموعة من مديري الشركات الكبرى في الولايات المتحدة، وكانت محاضرته من ضمن خمس محاضرات في يوم دراسي.

وقف هذا المحاضر أمام هذه المجموعة، التي كانت مستعدة لتدوين كلة كلمة تخرج من فم هذا المحاضر المشهور، نظر المحاضر المسن في وجوه الحضور وأخبرهم أنه سيقوم بتجربة.

اخرج من تحت الطاولة التي تفصل بينه وبين الحضور وعاء كبيرا من الزجاج، ووضعه بلطف أمامه ثم أخرج عددا من الحجارة بحجم كرات التنس ووضعها في الوعاء الواحد تلو الآخر حتى امتلأ ولم يبق مكان لوضع المزيد، ثم رفع رأسه ونظر إلى الحضور وسأل:

"هل امتلأ الوعاء"؟

فأجاب الجميع: "نعم امتلأ"!

تمهل المحاضر برهة ثم قال: "أحقا"؟

مرة اخرى انحنى وأخرج من تحت الطاولة وعاء فيه حجارة صغيرة وبحرص وضع كمية منها في الوعاء الكبير بين الحجارة الكبيرة وهزه لكي تتسرب الحجارة الصغيرة بين الحجارة الكبيرة ثم نظر في وجوه الحاضرين وسأل:

"هل امتلأ الوعاء"؟

عندها بدأ الحضور يدركون القصد.

قال أحدهم: "لا كما يبدو".

قال المحاضر: "صحيح".

ثم عاد واخرج من تحت الطاولة وعاء فيه رمل وبحرص سكب ما بداخله في الوعاء الكبير فتسرب الرمل في الفراغات ما بين الحجارة الصغيرة، وسأل مرة أخرى: "هل حقا امتلأ الوعاء"؟

فأجاب الجميع بلا تردد: "لا"

فقال المحاضر العجوز: أجل، صحيح!.

وكما توقع الحضور تناول المحاضر زجاجة الماء التي وضعت أمامه على الطاولة وقام بسكب الماء في الوعاء حتى غطت المياه الحجارة الصغيرة والكبيرة والرمل.

رفع المحاضر نظره باتجاه الحاضرين وسأل: "ما العبرة التي يمكن أن نتعلمها من هذه التجربة"؟ فأجاب أحد الحضور بسرعة وجرأة وهو يستند إلى عنوان المحاضرة: "بالمواعيد والمهام فإننا نستطيع أن نضيف بعض الأعمال والمهام والمقابلات، إذا ما بذلنا جهدا".

كلا، التجربة هي: أنه إذا ما لم ندخل الحجارة الكبيرة إلى الوعاء أولا فإننا ابدا لن نستطيع أن ندخل الجميع".

ساد صمت رهيب في القاعة والحضور يحاولون استيعاب وإدراك خفايا ما يقول المحاضر.

نظر المحاضر إلى الحضور وقال: "ما هي الحجارة الكبيرة في حياة كل منكم؟ الصحة؟ العائلة؟ الأصدقاء؟ تحقيق الأحلام؟ عمل ما تحبون؟ الكفاح من أجل هدف أسمى؟ السياحة؟ الراحة أم أي شيء آخر؟! ما علينا تذكره هو أنه من المهم جدا أن تدخل أولا الحجارة الكبيرة في حياتنا".

إننا لربما نضيع ونخسر حياتنا إذا ما أعطينا الأفضلية للأمور الصغيرة (الحجارة الصغيرة) التافهة ولن يتبقى من الوقت الثمين ما يكفي لكي ندخل الأمور الكبيرة".

الإجراء (2): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية – (10) دقائق

من خلال سؤال للمشاركين:

ما الذي أتذكره من موضوع اللقاء الماضي؟

وبعد سماع بعض المشاركين تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، وتتطرق للمهمة البيتية، وتقدم لهم منظمات تمهيدية حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية.

الإجراء (3) نشاط لعبة الدائرة والايكس (0، x) – ليعي المشاركون أهمية التعاون في المجموعة – (10) دقائق

في المرحلة الأولى: (العمل بأزواج) توزع الباحثة أوراق مرسوم عليها مربع كبير مقسم إلى ستة عشر مربعا صغيرا، وتطلب من المشاركين العمل بأزواج، حيث يختار أحدهم أن يرسم x والآخر 0، وعليهم البدء باللعب كل حسب دوره، للتوصل لخطوط مائلة متواصلة من الايكسات أو من الدوائر (أي بدون مقاطعة الأيكس للدوائر وبالعكس)، ولا يهم إذا كانت الخطوط طويلة أو قصيرة، حيث يعطي كل خط مائل مئة نقطة، والمطلوب أن يتوصل كل منهما لأكبر عدد من الخطوط. يربح من يحصل على عدد أكبر من الخطوط المائلة.

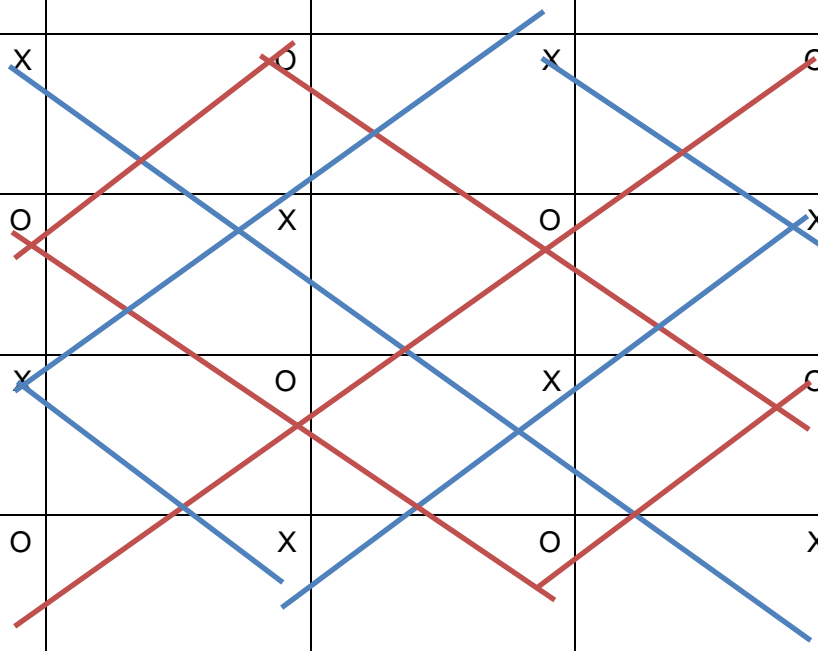
العلبة توحي بالتنافس، إذا بدأوا بالتنافس واعترض كل منهم طريق الآخر يخسرون، حتى يكتشفوا أنه إذا عملوا بتعاون فبإمكان كل منهم الحصول على عدد أكبر من الخطوط لكل واحد وللمجموعة ككل.

في المرحلة الثانية: تطلب، والآن على كل واحد منكم التركيز في الحصول على هدفه وهو تجميع أكبر عدد من النقاط وهو 500

وفي النهاية توجه الباحثة السؤال التالي: ماذا كان مفتاح النجاح؟

وتلخص الباحثة أهمية العمل التعاوني، حيث تهدف اللعبة لإيضاح فكرة أن العمل الجماعي يفيد كل أفراد المجموعة أكثر بكثير من العمل التنافسي الذي يأتي بنتائج سلبية للطرفين المتنافسين.

4.	3.	2.	1.	
X	O	X	O	1.
O	X	O	X	2.
X	O	X	O	3.
O	X	O	X	4.



الإجراء (4): مشاركة بقصص نجاح، ليرى المعلم ذاته كجزء لا يتجزأ من الطاقم التربوي في المدرسة ويكون عضوا فعالا في النشاطات المدرسية. – (20) دقائق

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بقصص نجاح لهم في المدرسة، وقصص تعاون أدت لإحساسهم بالفخر لكونهم جزء من المدرسة.

ماذا كان في داخلي والذي أدى للنجاح؟

أية قدرات، مهارات، قيم ساعدتني للتقدم والتعامل؟

الإجراء (5): تقنية "شجرة الحياة" لتعزيز الوعي الذاتي إلى مكنونات شخصية داخل الفرد تساعده على التقدم في الحياة وتحقيق الأهداف وتعزيز رؤيته الإيجابية لذاته، وبالتالي تحفيز لتواصل المعلم مع الرؤية المدرسية والأهداف التربوية للمدرسة – (20) دقيقة

تنفيذ التقنية:

بإمكان الباحثة توزيع ورقة عمل كما يلي، أو أن تطلب منهم إغماض أعينهم والاسترخاء ومن ثم التفكير بما يلي:

علامة فارقة في الحياة: فكر في حدث مهم في حياتك حيث قمت بعمل تدليك أعطاك الرضا والشعور الجيد للغاية، ما هو الحدث؟

السلوك: اكتب ما هي الأفعال/ السلوكيات/ ردود الفعل التي سمحت بحدوث ذلك؟

المهارات والقدرات: ما هي القدرات والمهارات التي أظهرتها هنا؟

المعتقدات والقيم: ما هي المعتقدات التي رافقتك والتي سمحت لك بالتواجد في هذا المكان؟

انظر إلى نفسك من الجانب، وأجب عن السؤال التالي:

ما هي القيم التي يمثلها ويعبر عنها مثل هذا الشخص؟

لو سألنا الأقارب بالنسبة له ماذا يمثل لهم وماذا سيقولون؟

الهوية: ماذا بالإمكان القول بالنسبة للشخص الذي يمثل كل الأشياء التي تمت كتابتها/ قولها حتى الآن?

ماذا يقول مثل هذا الشخص عن نفسه؟

ماذا يقول الآخرون عن هويته الحقيقية؟ لماذا يستحق ما هو ممكن بالنسبة له؟

الغاية: ما هي مساهمة هذا الشخص لبيئته وعالمه وللأجيال القادمة؟

لو كنت ستقول لنفسك الآن شيئا عميقا في قلبك:

ماذا يمكن أن يكون؟

الإجراء (6): تقنية " غرس هدف مستقبلي، ليجد المعلم حلقة الوصل بين أهدافه الشخصية والأهداف المدرسية أو الأهداف التربوية العامة –(15) دقيقة

تتوجه الباحثة للمشاركين وتقول: بعد ان مررنا سيرورة طويله من العمل، بداية عليكم بشكل شخصي ومن ثم انتقلنا للحديث علينا داخل المدرسة، أطلب منكم الآن التفكير بهدف تريدون تحقيقه مع طلابكم وعلى صعيد المدرسة بشكل عام.

(وتقترح عليهم الاختيار من بين ما يلي: أن أكون متيقظا ذهنيا خلال الحصة التعليمية، وانشغل فقط بالحصة، الدروس والطلاب ولا أسمح للمؤثرات الخارجية بالتأثير علي. أو أعمل على الانتباه لحركات جسمي عندما انفعل... وعدة مقترحات ترفع من الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية).

وتستمع لبعض الإجابات وتختار من بينهم شخص تمرر عليه التقنية.

وبعد اختيار الشخص الذي يريد المشاركة تبدأ بتحديد الهدف معه بحسب smart، أي أن يكون محددا، قابلا للقياس، وبالإمكان الحصول عليه، إيجابيا ومع تحديد الوقت للحصول عليه. أو بحسب أسلوب البرمجة اللغوية العصبية لتحديد الهدف (الخمسة أسئلة).

ومن ثم تبدأ تنفيذ التقنية بعدة خطوات

وتقول الباحثة: إن هذه التقنية تنفذ على خط الزمن، وتشرح للمشاركين أنها تقوم ببناء خط وهمي يمر عبر أجسادنا تكون النقطة التي نقف فيها هي الحاضر، منها وللأمام يكون المستقبل، ومنها وللخلف يكون الماضي، أحيانا سأطلب منكم أن تكونوا على خط الزمن وأحيانا أن تحلقوا فوقه، أو تخرجوا خارجه. ومن ثم نبدأ بالخطوات كالتالي:

1. تحديد ما هو الأمر الأخير الذي يجب أن يحدث لتتأكد أنك وصلت للهدف.
2. تحضير تصور لصورة مستقبلية متخيلة للحصول على الهدف بالوقت المحدد..
3. اجراء تخيل ذهني للدخول للصورة والتواصل مع الهدف كأنه يحصل حاليا،
4. إجراء كل التغييرات اللازمة من حيث النظم التمثيلية (اللون، الحجم، الأبعاد المرئية، المسموعة، الحسية، الشم والذوق...) لتكون الصورة بأجمل تخيل للهدف.

5. الخروج من الصورة وتوجيه الشخص لحالة عدم تواصل ليستطيع النظر إلى نفسه من الأعلى.

6. أخذ الصورة للحاضر.

7. إحياء الصورة بمساعدة النفس.

8. حمل الصورة للمستقبل.

9. وضع الصورة على خط الزمن الشخصي.

10. لفت نظر الشخص لكل السيرورة.

11. الرجوع للحاضر والتعبير عن شعوره.

الإجراء (7) مشاركة وتلخيص وإعطاء مهمة بيتية وإتمام الاستعارة والإشارة للنقاط المهمة في اللقاء – (3) دقائق.

تطلب الباحثة من المشاركين المشاركة بالأثر الذي تركه عليهم اللقاء عن طريق الأسئلة: التالية:

كيف كان اللقاء؟

كيف كانت التجربة؟

ما استفدت منها وماذا اضافت لي؟

مع أي (شعور، فكرة) تخرجون من اللقاء؟

وتوزع الباحثة على المشاركين نموذج تقييم الجلسة بالشكل الآتي:

استمتعت خلال الجلسة		
كانت الجلسة مفيدة ومرتبطة بموضوعها		
أنا متشوق لحضور الجلسة القادمة		

وكمهمة بيتية تطلب الباحثة: كيف أثر اللقاء عليكم وعلى فاعليتكم الذاتية التدريسية؟

أثر اللقاء علي	
أثر اللقاء على شعوري بالفاعلية الذاتية التدريسية	
ما هي الحجارة الكبيرة بحياتي الشخصية والمهنية وال؟تي سأختار التركيز عليها؟	

تعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة .

الجلسة الرابعة عشرة:

عنوان الجلسة: التقييم وإنهاء البرنامج التدريبي.

مدة الجلسة: (90) دقيقة.

أهداف الجلسة:

1. تذكير المعلمين بمحتوى الجلسات بأكملها.
2. أن يلخص المعلمون السيرورة التي مروا بها.

3. أن يعي المعلم التغييرات التي حدثت معه خلال السيرورة بأكملها وتأثيرها على الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لديهم.
4. معالجة عاطفية وعقلية للسيرورة بأكملها.
5. تطبيق المقياس البعدي الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية.

.6تقييم البرنامج التدريبي وإنهائه.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، الحوار، الاستعارة، إحدى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، والخيال الموجه.

الأدوات اللازمة للجلسة: عارضة powerpoint، موسيقى هادئة، بطاقات بأحداث مختلفة (محضرة مسبقا).

محتوى الجلسة:

الإجراء (1): الاستعارة "قصة محادثة مع حكيم" – (دقيقتان)

تخبر الباحثة المشاركين القصة ولا تنهيها للنهاية، وتخبرهم أنها ستكملها في نهاية اللقاء.

فحوى الاستعارة: "توجه أحدهم إلى حكيم ليسأله عن أكثر شيء مدهش في البشر؟

فأجاب: "البشر يملون من الطفولة، يسارعون ليكبروا، ثم يتوقون ليعودوا اطفالا ثانية، يفقدون صحتهم ليجمعوا المال، ثم يبذرون المال ليستعيدوا الصحة، يفكرون بالمستقبل بقلق وينسون الحاضر، فلا يعيشون الحاضر ولا المستقبل، يعيشون كما لو أنهم لن يموتوا أبدا، ويموتون كما لو أنهم لم يعيشوا أبدا". مرت لحظات صمت ثم سأله: ما هي دروس الحياة التي على البشر أن يتعلموها؟".

فأجابه: "ليتعلموا أنهم لا يستطيعون جعل أحد يحبهم، كل ما يستطيعون فعله هو جعل أنفسهم محبوبين، ليتعلموا ألا يقارنوا أنفسهم مع الآخرين، ليتعلموا التسامح ويجربوا الغفران ليتعلموا أنهم قد يسببون جروحا عميقة لمن يحبون في بضع دقائق فقط، لكن قد يحتاجون لمداواة هذه الجروح سنوات

طويلة، ليتعلموا أن الإنسان الأغنى ليس من يملك الأكثر، بل من يحتاج الأقل، ليتعلموا أن هناك أشخاصا يحبونهم جدا ولكنهم لم يتعلموا كيف يظهروا أو يعبروا عن شعورهم ليتعلموا أن المال يمكن أن يشتري أي شيء عدا السعادة، ليتعلموا أن شخصين يمكن أن ينظرا إلى نفس الشيء ويريانه بشكل مختلف ليتعلموا أنه لا يكفي أن يسامح أحدهم الآخر، لكن عليهم أن يسامحوا أنفسهم أيضا".

جلس هناك لبعض الوقت في الاستمتاع بالجلسة معه ثم شكره على وقته الثمين، فأجاب: "في كل وقت، أنا هنا 24 ساعة في اليوم، كل ما عليك فعله هو أن تسألني وسأجيبك". ثم قال وهو يتطلع إلى عينيه ويهمس هذه الكلمات: "عزيزي، تذكر أنه سوف ينسى الناس ما قلتم، وسوف ينسى الناس ما فعلتم، ولكنهم لن ينسوا أبدا كيف جعلتهم يشعرون".

الإجراء (2): محادثة وربط مع اللقاء السابق ومناقشة المهمة البيتية– (5) دقائق

من خلال سؤال للمشاركين:

ما الذي أتذكره من موضوع اللقاء الماضي؟

وبعد سماع بعض المشاركين تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، والتطرق للمهمة البيتية، وتقدم لهم منظمات تمهيدية حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية.

الإجراء (3): تقنية "التواصل مع حالة الوعي العليا" لإجراء معالجة عاطفية وعقلية للسيرورة بأكملها ترفع من وعي المعلم للتغييرات التي حدثت معه خلال السيرورة بأكملها وتأثيرها على الفاعلية الذاتية التدريسية واليقظة الذهنية لديه. (25) دقيقة

تشرح الباحثة هدف التقنية وهي: مساعدة المشاركين لاتباع مسار جديد بعد السيرورة برمتها التي مررنا بها، والفحص في داخلي إذا كان هناك وما زال هناك ما يعيق تقدمك، فقد حان الوقت للتخلص منه.

في المرحلة الأولى تشرح الباحثة السيرورة داخل التقنية وتختار وتطلب من الجميع الوقوف حيث سينفذ كل المشاركين التقنية معا، وكل مع نفسه في ذات الوقت. وتجري محادثة أولية تطلب خلالها من كل شخص فيهم التفكير بالهدف الذي يريدون تحقيقه على المستوى الشخصي أو الجماعي (على مستوى المدرسة والطاقم أو الطلاب).

تنفيذ التقنية:

التواصل مع الوعي الأعلى

باستخدام تقنية البرمجة اللغوية العصبية هذه يوصى بإنهاء سلسلة الاجتماعات. تساعد هذه العملية المتدرب على التخلص من الأعراض وفتح صفحة جديدة. من خلال العيش على اتصال مع الوعي الأسمى، من الممكن مساعدة المتدرب على التحرر من أي مشكلة تقريبا. تسمح الرموز في هذه التقنية بفصل ما بين المتدرب وبين الرموز التي يستعملها والقضايا التي يثيرها وهكذا تسمح له بالتعامل مع الأمور التي تثير الحساسية لديه والمخيفة. لذلك، يمكنك استخدام هذه التقنية، مما يسمح لك بالتعامل مع هذه المشكلات من أجل تحرير نفسك من الذكريات والصدمات الصعبة. ومن الممكن أيضا علاج مشكلات تغيير العادات مثل: السمنة، التدخين، الأظافر الناشبة ومشاكل الوظيفة الجنسية وما شابه.

كما في العديد من تقنيات الخيال الموجه، يتم استخدام بعض الآليات التي تهدف إلى تحييد الحكم والسماح للمتدرب بالاستجابة لصوته الداخلي. في هذه التقنية، يتصل المتدرب والمدرب بالوعي الأعلى (بعض القوى العليا التي يؤمن بها المتدرب). الاعتقاد بأن الوعي الأعلى هو الذي يوجه العملية حيث يسمح للمتدرب بتحرير نفسه من الحكم الذاتي وتلقي الرسائل التي تأتي من بعض القوى الخارجية، والتي عادة ما تكون إسقاطا لصوته الداخلي. يمكن أن يكون الوعي الأعلى أي قوة عليا:

الله، الطاقة الكونية، يسوع، محمد، بوذا، الذات العليا أو المرشد الروحي. القوة العليا ترمز إلى الحكمة العليا.

في هذه التقنية سنستخدم شكلين هندسيين:

1. شكل من نوع 8، مكون من دائرتين متجاورتين.
2. شكل المثلث.

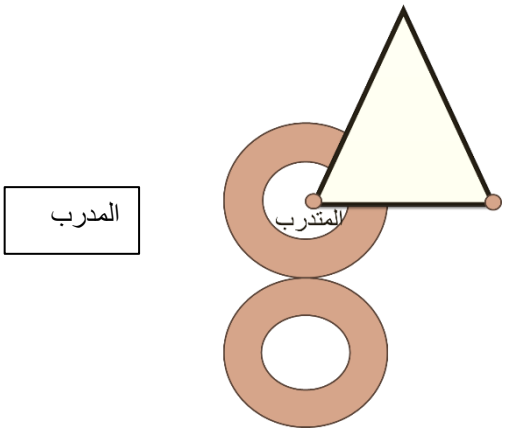
بالإضافة إلى ذلك، نصف لونين من الأضواء، الأزرق والذهبي.

يتدفق الضوء الأزرق في المثلث، ويتدفق الضوء الذهبي في الدوائر.

كلا اللونين يرمزان إلى الشفاء والحماية. وينصح بتكرار وصف تدفق الأضواء من وقت لآخر، لجذب انتباه الموضوع إلى الألوان. بهذه الطريقة سوف يتعامل الواعي مع الأضواء ويسمح بعلاج المشكلة دون وعي ودون تدخل.

مثال على العلاج بما يتعلق بالوعي العالي:

1. حديث أولي.
2. عرض الرسم التخطيطي: بما أن وصف الأشكال والألوان معقد، فمن المستحسن عرض الرسم التالي على المتدرب قبل أن يغمض عينيه:



وللتأكد من فهمه للمخطط؛ وضعه، ووضعية المدرب، واتجاهات التدفق. مهم أن يقف المتدرب بجانب المدرب ووجهه باتجاه جهة فارغة، ليكون له مكان يتخيل فيه الدائرة الفارغة. في هذه المرحلة من الأفضل عدم ذكر الوعي الأعلى للحفاظ على عنصر المفاجأة لمرحلة لاحقة.

3. إدخال المتدرب في حالة من الاسترخاء الخفيف.

4. الخطوات:

الخطوة الأولى– الاتصال بالوعي العالي:

يطلب من المتدرب أن يتخيل شعاعا من الضوء الأزرق يربط أسفل عمودك الفقري بأسفل عمودي الفقري... هذا الاتصال يرمز إلى ثقتك بي(المدرب) ... ومن أسفل عمودنا الفقري، يصعد الضوء الأزرق في خطين يمران عبر العمود الفقري... مرورا بالرأس... إلى الأعلى... إلى حيث تلتقي الخطوط وتشكل مثلثا.

في هذا المكان نحن جميعا طاقة واحدة. أنا اسمي هذا المكان الوعي الأسمى (أو أي قوة عليا أخرى). سوف يتدفق الضوء الأزرق في شكل مثلث من الوعي العلوي إلى الجزء السفلي من عمودك الفقري... إلى الجزء السفلي من عمودي الفقري والعودة إلى الوعي الأعلى.

سنبقى على اتصال بالوعي الأعلى وسيرشدك ويوجهك في كل خطوة على الطريق... حتى تتمكن من الوثوق بالوعي الأعلى... وتسمح له بمساعدتنا... ويتدفق الضوء الأزرق باستمرار من الوعي الأعلى إليك، وإلي، ويعود إلى الوعي الأعلى...

الخطوة الثانية– إنشاء الدائرتين:

وتخيل أيضا دائرة من حولك. أنت في وسط الدائرة. يتدفق الضوء الذهبي في دائرة. أنت محمي وآمن داخل الدائرة ولا يمكن لأي شيء أن يدخل إلى دائرتك. (ملاحظة–الدائرة والضوء الذهبي الذي يتدفق من خلالها يخلقان الفصل بين المتدرب والموضوع الذي يثيره).

وتخيل دائرة أخرى متصلة بدائرتك التي أمامك. وفي الدائرة الثانية أيضا يتدفق ضوء ذهبي... وهذه الدائرة فارغة... يتدفق الضوء الذهبي اللون بين الدائرتين على شكل رقم ثمانية. يبدأ من الاتصال بين الدائرتين ويتدفق حولك على الجانب الأيسر، خلفك، ثم على الجانب الأيمن وفي الاتصال... ويتدفق أيضا حول الدائرة الفارغة... ومن حولك مرة أخرى وهكذا. الضوء الذهبي يتدفق طوال الوقت...

الخطوة الثالثة– ملء الدائرة الفارغة:

يمكنك الآن السماح للوعي الأعلى أن يظهر لك ما هو موجود في الدائرة الثانية... في الدائرة يمكنك رؤية أو وضع كل ما يجعلك (واذكر الموضوع الذي تتعامل معه).

قد تتمكن من سماع أشياء تركت انطباعا عميقا لديك... قد تتذكر كل أنواع المواقف، أحداث من الماضي، من طفولتك، مرتبطة بشكل ما بالموضوع... قد تشعر بأشياء لم تعتقد أبدا أنها مرتبطة بالموضوع... ثق بالوعي الأعلى... ودعه يظهر لك كل ما تحتاج إلى معرفته...

مع العلم أن كل ما هو موجود في دائرة مغلقة ويحدها الضوء الذهبي... يمكنك أن تشعر بالحماية داخل الدائرة التي تحيط بك.

(أطلب من المتدرب أن يملأ الدائرة الثانية بالمشكلة نفسها والعوامل المسببة لها).

ويستمر الضوء الأزرق في التدفق من الوعي الأعلى إليك وإلي والعودة إلى الوعي الأعلى ... ويتدفق الضوء الذهبي من حولك وحول الدائرة الثانية وهو يعلم أن كل ما هو موجود وفي الدائرة الثانية يمكن إطلاق سراحك اليوم...

الخطوة الرابعة– التحرر من الاتصال الأول:

1. إيجاد صلة بين المتدرب والدائرة الثانية.

الآن سيظهر لك الوعي الأعلى مدى ارتباطك بما هو موجود في الدائرة الثانية... وتصور ذلك على أنه اتصال بين جسمك والدائرة الثانية. اسمح للوعي العالي أن يظهر لك مكان أو عدة أماكن في جسمك تصلك بالدائرة الثانية...هذه الروابط تستمد منك الطاقة...مع العلم أن الضوء الذهبي يستمر في التدفق طوال الوقت ويحميك.

لنبدأ بالاتصال الأول... يمكنك السماح للوعي الأعلى أن يوضح لك ما هي صورة الاتصال:

هل هي سميكة أم رقيقة؟

(إذا كان هناك وقت فمن المستحسن انتظار إجابات المتدرب)

مرن أم جامد؟

مستقيم أم منحني؟

قديم أم جديد؟

ما هو لونه؟

مما هو مصنوع؟

وستلاحظ بالضبط مكان اتصاله في جسمك.

2. قطع الاتصال

أنت الآن على وشك الانفصال وبالتالي التوقف عن الاتصال بما هو موجود داخل الدائرة... اسمح للوعي الأعلى أن يظهر لك الطريقة التي يمكنك من خلالها قطع الاتصال... وتحرر نفسك من الدائرة... سوف يظهر لك الوعي الأعلى الطريقة الأكثر ملاءمة للقيام بذلك... ووضع علامة في رأسك عندما ينقطع الاتصال عن جسدك.

3. التحرر من الاتصال

الآن سيوضح لك الوعي العالي ما يجب عليك فعله ببقايا الاتصال للتأكد من عدم قدرته على الاتصال مرة أخرى... يمكنك حرق كل القطع ونثر الرماد في المحيط، أو إرسال الرماد إلى الفضاء، أو دفنه في الأرض... (من المهم الحصول على تعليمات من المرشد، للتأكد من أنه تمكن من قطع الاتصال). من فضلك أعطني إشارة بعد أن تتمكن من التحرر من الاتصال.

4. الشفاء

يمكنك الآن أن تضع يد واحدة على المكان الذي انقطع فيه الاتصال في جسدك... استشعر من خلال اللمس على جسدك، عالما أن طاقة الشفاء تتدفق من يدك إلى ذلك المكان... ثق بالوعي الأعلى الذي سيرشدك حتى أثناء الشفاء...

(ومن الممكن أن ننصح بوضع اليد الأخرى على الجانب الآخر من الجسم – فهذا مفيد لتوازن الطاقة).

ويتدفق إليك الضوء الأزرق من الوعي العلوي... ويستمر الضوء الذهبي اللون في التدفق حول الدائرتين... وربما ستشعر بالارتياح في مكان ما، عندها يمكن للطاقة أن تتدفق بحرية، ربما كانت محبوسة لفترة طويلة... يمكنك التنفس في المكان الذي كان فيه الاتصال والشفاء من الداخل بالنفس ومن الخارج باليد... (وقفة قصيرة) الوعي العلوي سيظهر لك المدة التي يستغرقها الشفاء... بمجرد شفاء المكان ستعود الأيدي إلى مكانها.

الخطوة الخامسة– التحرر من المزيد من الاتصالات

1. إيجاد نقاط اتصال إضافية: اسمح للوعي العلوي أن يوضح لك هل هناك اتصالات إضافية بينك وبين الدائرة الثانية...(في حالة عدم وجود اتصالات إضافية انتقل إلى الخطوة السادسة، إذا كان هناك اتصال إضافي اسمح للوعي العلوي أن يظهر لك شكل الاتصالات المتبقية)...

هل هي سميكة أم رقيقة؟ (يمكن للموضوع أن يبقى صامتا أو يصف الروابط)

مرن أم جامد؟

مستقيم أم منحني؟

قديم أم جديد؟

ما هي ألوانهم؟ مم مصنوعة؟

هل ستلاحظ بالضبط مكان صنعها في جسمك؟

2. فصل الاتصالات:

الآن سوف تقوم بفصل الاتصال حتى تتمكن من قطع الاتصال عما هو موجود في الدائرة الأخرى... اسمح للوعي الأعلى أن يوضح لك كيف يجب عليك قطع الاتصال... وتحرر نفسك من الدائرة... سوف يظهر لك الوعي الأعلى أفضل طريقة للقيام بذلك... ووضع علامة علي في رأسك عندما يتم قطع الاتصالات عن جسدك.

3. التحرر من الاتصالات

سيوضح لك الإعلان العلوي الآن ما يجب عليك فعله بالاتصالات المتبقية للتأكد من عدم إمكانية عودتها مرة أخرى. يمكنك حرق كل القطع ونثر الرماد في المحيط، أو إرسالها إلى الفضاء، وربما دفنها في الأرض... (من المهم الحصول على تعليمات من المشرف هنا أيضا والتأكد من قدرته على قطع الاتصالات). من فضلك ضع علامة علي برأسك بعد أن تتمكن من تحرير نفسك من الاتصالات المتبقية.

يمكنك الآن أن تضع يديك على الأماكن التي انقطعت فيها الروابط في جسدك... ويمكنك أن تشعر باللمس على جسدك وتعلم أن طاقة الشفاء تتدفق من يديك إلى هذا المكان... ثق بالوعي الأعلى الذي سيرشدك حتى أثناء الشفاء...

ويتدفق إليك الضوء الأزرق من الوعي الأعلى... ويستمر الضوء الذهبي في التدفق حول الدائرتين... وربما ستشعر بالارتياح في مكان ما، مع العلم أن الطاقة يمكن أن تتدفق بحرية فيه، طاقة ربما كانت محبوسة لفترة طويلة... ويمكنك التنفس في الأماكن التي كانت هناك اتصالات فيها وشفائها، داخليا بالتنفس وخارجيا باليدين... (وقفة قصيرة) سيظهر لك الوعي الأعلى كم من الوقت يستغرق شفاء جميع الأماكن... وبعد ذلك ستعود الأيدي للراحة.

الخطوة السادسة– الانفصال عن الدائرة:

الآن، يمكنك ملاحظة أن لا شيء يربط بين الدائرتين... والدائرتان منفصلتان... والضوء الذهبي يتدفق الآن عبر كل دائرة على حدة... ويمكنك رؤية الدائرة تبدأ في الابتعاد... والابتعاد...

هل ترى الدائرة تبتعد؟ (ضع علامة علي برأسك)

وتصغر الدائرة أكثر فأكثر حتى تختفي... هل اختفت؟ (إذا لم تختف الدائرة، ارجع إلى الخطوة الثالثة وتأكد من وجود اتصال آخر بالدائرة. في هذه الحالة، ارجع إلى الخطوة الخامسة)

المرحلة السابعة– الشفاء والاحتفال:

والآن بعد أن تحررت من الدائرة، يرسل لك الوعي الأعلى رجلا عجوزا... يأخذك الرجل العجوز إلى ينابيع الشفاء... هذه مياه معروفة بخصائصها العلاجية في جميع أنحاء العالم. تخلع ملابسك القديمة... وتنزل إلى الماء... وتشعر بوصول الماء إلى كل مكان في جسدك يحتاج إلى الشفاء. يصل الماء إلى كل خلية في جسدك وإلى كل الأنسجة الرقيقة التي بدأت بالشفاء الآن... اشعر كيف تتراكم في الجسم قوى الشفاء... (وقفة قصيرة).

والآن تخرج من الماء... ويقودك العجوز إلى نبع مياهه دافئة... وصافية. يمكنك أن تغسل جسمك... يعطيك الرجل العجوز صابونا جديدا، صابونك المفضل... وتقوم برغوة الصابون وتنظيف جسمك بالكامل.

والآن يمكنك الخروج من الماء... وأشعة الشمس الذهبية تغلف جسدك وتجففك... يقترب منك الرجل العجوز وفي يده هدية لك. فهو يجلب لك ملابس جديدة باللون المناسب لهذه المناسبة.

ما هو لون الملابس؟ (يجيب الميسر عادة بابتسامة).

وتشم رائحة الملابس الجديدة.. ارتديها واشعر كيف تنتشر النضارة في جسدك.. ويخلفك شعور بالخفة والتحرر

والآن قد ترغب في الاحتفال بشعور الحرية... وحقيقة أنك الآن حر ونظيف ونقي... يمكنك أن تتخيل نفسك تغني أو ترقص أو تحتفل بهذه المناسبة بالطريقة التي تناسبك... اسمح لنفسك بالاحتفال حقا... (امنحها الوقت حسب الحاجة).

والآن بعد أن احتفلت، يأتي إليك الرجل العجوز ويحييك... يمكنك أن تشكره وتودعه... وأريد الآن أن أشكر الوعي الأعلى على التوجيه والإرشاد الذي قدمه لنا. وأشكرك على الثقة التي وضعتها في... وتستطيع أن تقطع التواصل بيننا... وتبدأ بالعودة وأنت أقوى وملي بالطاقة الجديدة...".

الإجراء (4): استعراض سيرورة العمل في كلّ اللّقاءات، لتذكير المعلّمين بمحتوى الجلسات بأكملها. – (15) دقيقة

تعرض الباحثة على (Power point) تلخيص لمحتويات كلّ اللّقاءات السّابقة وتشمل صور مختلفة للمجموعة خلال اللّقاءات. وبالإمكان أيضًا استعراض المحتويات من خلال خيال موجّه.

الإجراء (5): تطبيق القياس البعدي على المشاركين – مقياس الفاعليّة الذّاتيّة التّدريسيّة واليقظة الذّهنيّة واستمارة تقييم للسّيرورة بأكملها – (10) دقائق.

توزّع الباحثة مقياس الفاعليّة الذّاتيّة واليقظة الذّهنيّة على المشاركين وتطلب تعبئتهم. ومن ثمّ توزّع عليهم أيضًا استمارة تقييم البرنامج.

الإجراء (6) نشاط إنهاء لتلخيص السّيرورة– (30) دقيقة

يحـ صل كلّ فرد على جرّة (مرطبان) من كرات الـ ّشوكولاتة البنيّة والبيـ ضاء بالإ ضافة لحمّالة مفاتيح بالإمكان الكتابة عليها (كهديّة). اللّون البنيّ يرمز إلى الـ ّ صعوبات والتّحدّيات في الحياة، والشوكولاتة البيضاء ترمز إلى الموارد الّتي عرِفناها بأنفسنا أو الّتي اكتشفناها خلال ورشة العمل، أو الموارد الّتي لدينا ونعلم بها والموارد الّتي لدينا والّتي لسنا على علم بها.

في الجولة الأولى، تطلب الباحثة من المشاركين كلّ حسب دوره مشاركة المجموعة بالموارد الّتي اكتشفها داخله خلال الورشة وإضافتها إلى نفسه، وحسب رغبته بإمكانه أيضًا المشاركة بالعقبات الّتي تغلّب عليها أو إذا ما زالت وزاد وعيه وانتباهه لها؟

ما الذي تغيّر بالنّسبة لك نتيجة ورشة العمل؟

ما هي الحجارة الّتي أضيفت إلى حياتك في حين أحجار حياتك هل تحررت منها؟

كيف ترى مستقبلك الآن بعد الورشة؟

أيّ لقاء أو أيّة تقنيّة او افتراض تـ شعر أنّه كان له الدّور في التّغيير الّذي حـ صلت عليه أو في التّأثير عليك؟

في الجولة الثّانية – تطلب الباحثة التّفكير بجملة أو كلمة تمثّل:

ما الّذي تأخذه إلى حياتك الشّخصيّة أو المهنيّة أو إلى المجموعة؟

(بإمكانها أن تكون ا ستنتاج عن نف سك، قيمة تريد تقويتها اعتقاد تريد تبنّيه، مورد تريد تقويته) وكتابتها على حمّالة المفاتيح، جملة تقوّيك وتذهب معك في كلّ مكان.

في المرحلة الثالثة ولمدة دقيقتين نشاط ترداد والتأكيدات الايجابية.

يقف جميع أفراد المجموعة معا في حلقة ويقولون ويرددون في ذات الوقت الأقوال والعبارات والتأكيدات الإيجابية التي كتبوها على حمالة المفاتيح لتقويهم، يرددون الكلمات مرة ومرتين وعشر مرات وفي كل مرة بصوت مختلف وقوة أعلى وأعلى.

الإجراء (6): إنهاء الاستعارة واللقاء وتوزيع شهادات للمشاركين والاتفاق على جلسة المتابعة بعد شهرين. – (3) دقائق.

تعرض الباحثة على المشاركين نهاية الاستعارة التي افتتحت بها اللقاء، وتلخص من خلالها الفكرة المركزية للجلسة، "آمل أني جعلتكم تشعرون جيدا مع أنفسكم، وأنكم قادرون على التأثير على من حولكم، والآن الكرة بأيديكم؛ بإمكانكم أن تمرروها قدما لطلابكم وزملائكم وأينما أردتم... وبالذات الطلبة الذين هم أمانة بأيديكم فتكونوا في اللقاءات والدروس معهم بكل كيانكم وهم يستحقون"

وتخبر الباحثة المشاركين على وجوب إجراء جلسة للمتابعة بعد شهرين وتتفق معهم على موعدها. ومن ثم تقوم بتوزيع الشهادات للمشاركين وأخذ صور تذكارية.

المراجع

عيش، سحر محمد الرفاعي. (2023). القيم الاجتماعية. مجلة القراءة والمعرفة, 23(256) , 219–245.

ريتر، أمير؛ وريتر، دافنا (2005). التواصل مع العقل الباطن. تل الربيع: ليئور شيرف للنشر والتوزيع.

ريتر، أمير؛ وريتر دافنا (2017). تدريب مدربي البرمجة اللغوية العصبية (التدريب يبدأ من الخيال). تل الربيع: ليتور شير للنشر والتوزيع.

ريتر، أمير؛ وريتر دافنا (2011). برنامج تدريب المدربين لمدة عامين –السنة الثانية (التدريب يبدأ من الخيال). تل الربيع: ليتور شير للنشر والتوزيع.

Kassen, L. (1997). Classification and planning of work in groups as part of direct intervention in social work. Mikbatz: The Israel Journal of Group Psychotherapy, (No. 1), 45-71.

Tad James, (2007). Timeline Therapy Master Practitioner Training at the University of New South Wales In Sydney Australia

ملحق (6): كتاب تسهيل المهمة

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2025/2/1

إلى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العُليا في الجامعة أن الطالبة **دعاء باسم رشاد خازن** والتي تحمل الرقم الجامعي 202113439هي طالبة دكتوراه في برنامج علم النفس التربوي وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

"فاعليّة برنامج تدريبيّ قائم على البرمجة اللّغويّة العصبيّة في تنمية الفاعليّة الذاتيّة التّدريسيّة واليقظة الذّهنية لدى معلّمي المرحلة الثانويّة في منطقة الشّاغور"، تحت إشراف ا.د. كمال سلامة. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أُعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العُليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2025/2/1

إلى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العُليا في الجامعة أن الطالبة **دعاء باسم رشاد خازن** والتي تحمل الرقم الجامعي 202113439هي طالبة دكتوراه في برنامج علم النفس التربوي وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

"فاعليّة برنامج تدريبيّ قائم على البرمجة اللّغويّة العصبيّة في تنمية الفاعليّة الذاتيّة التّدريسيّة واليقظة الذّهنية لدى معلّمي المرحلة الثانويّة في منطقة الشّاغور"، تحت إشراف ا.د. كمال سلامة. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أُعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العُليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Scanned with CamScanner

The Effectiveness of a Training Program Based on Neuro-Linguistic Programming in Developing Self-Efficacy in Teaching and Mindfulness Among High School Teachers in the Shaghour Region

Doaa Basem Khazen

Dissertation Committee:
Prof. Kamal Salameh
Prof. Mohammad Shaheen
Prof. Moawia Abu Ghazal

Abstract

The current study aimed to examine the effectiveness of a training program based on Neuro-Linguistic Programming (NLP) in developing teaching self-efficacy and mindfulness among secondary school teachers in the Al-Shaghour region. The study employed a quasi-experimental approach, using a non-equivalent control group design. The study population consisted of all secondary school teachers in the Al-Shaghour region, totaling 570 teachers, according to the Ministry of Education's statistics for the academic year 2024/2025.

The study sample comprised 30 teachers, selected purposefully based on their lowest scores on the Teaching Self-Efficacy Scale and the Mindfulness Scale. They were matched according to their scores and equally divided into two groups: experimental and control, with 15 teachers in each. Data collection tools included the Teaching Self-Efficacy Scale, the Mindfulness Scale, and a training program developed based on theoretical literature, previous studies, and the researcher's expertise in the proposed program (Neuro-Linguistic Programming).

The results showed that the adjusted mean score for the experimental group, which received the training program, was the highest in terms of improving teaching self-efficacy, reaching (4.47), compared to (2.60) for the control group. This indicates that the implemented program was effective in enhancing teaching self-efficacy among secondary school teachers in the Al-Shaghour region. The effect size of the training program was 0.967. Results also indicated statistically significant differences in self-efficacy and its domains between pre- and post-measurements for the experimental group, with a mean score of (2.47) in the pre-test and (4.43) in the post-test, confirming the program's effectiveness.

Furthermore, results showed no significant differences between post-test and follow-up scores in all domains except for "self-efficacy in teaching strategies," where the mean score slightly decreased from (4.43) in the post-test to (4.35) in the follow-up, indicating a sustained impact of the program on teaching self-efficacy after the follow-up period.

Regarding mindfulness, the results indicated that the adjusted mean score for the experimental group was also higher, reaching (4.46), compared to (2.81) for the control group. This suggests that the training program was effective in developing mindfulness among secondary school teachers in the Al-Shaghour region, with an effect size of 0.925.

Significant differences were found between pre- and post-measurements for mindfulness, with the experimental group scoring (2.56) in the pre-test and (4.36) in the post-test.
Additionally, no significant differences were found between the post-test and follow-up measurements for mindfulness, with scores being (4.36) and (4.34) respectively, confirming the lasting impact of the training program on teachers' mindfulness. This implies that the improvements experienced by the experimental group were maintained after the follow-up period.
The researcher recommends generalizing the NLP-based training program to include teachers across all educational levels due to its effectiveness in enhancing both self and professional performance. It is also recommended to integrate NLP techniques into regular professional development plans to enhance teachers' competence in instruction and stress management.
Keywords: Neuro-Linguistic Programming (NLP), Teaching Self-Efficacy, Mindfulness, Training Program