فعالية طرق الإرشاد النفسي الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى المراهقين

أحمد الشريفين*

تاريخ تسلم البحث 2019/5/21 تاريخ قبوله 2019/8/1

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية أساليب الإرشاد الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى عينة من المراهقين المسجلين في المدارس العامة للبنين في مديرية التربية والتعليم في إربد الأردن. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من الصف العاشر والحادي عشر، تم توزيعهم بشكل عشوائي، في مجموعتين: المجموعة التجريبية (ن = 15)، شاركت في برنامج الإرشاد الجمعي، والمجموعة الضابطة (ن = 15) التي لم تشارك في أي برنامج تدخل، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياسي معتقدات الضبط (**CB**)، والتمكين النفسي (**PE**) لجمع بيانات الدراسة في الاختبارات القبلية والبعدية لمجموعتي الدراسة، وفي الاختبار التتبعي مع أفرادِ المجموعة التجريبية فقط. بالإضافة إلى برنامج إرشادي جماعي، قائم على الفنون الإبداعية. أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط الدرجات على مقاييس معتقدات الضبط (**CB**)، والتمكين النفسي (**PE**) في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي. كما أشارت نتائج المقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي، في مقياسي معتقدات الضبط (**CB**)، والتمكين النفسي (**PE**)، مما يعكس ثبات تأثير البرنامج.

(**الكلمات المفتاحية**: طرق الإرشاد الإبداعية، معتقدات الضبط، التمكين النفسي، المراهقون).

مقدمة: غالبًا ما يقاوم العديد من المراهقين المشاركة في العلاج النفسي، ومن أجل الحدّ من مقاومتهم؛ فإننا بحاجة إلى التدخلات الإرشادية التي تتناسب مع طبيعة النمو، والتي تتطلب تفاعُلاً لفظياً أقل (Riley, 1993). لذلك عمدَ المنظرون وعلماء الإرشاد النفسي لابتكار طرق علاجية تساعد المراهقين على التعبير عن أنفسهم بشكل أكبر من العلاج التقليدي (Hanes, 2001)، منطلقين من فكرة أن توظيف بعض طرق وأساليب الإبداع الشخصي في البرامج الإرشادية، يؤدي إلى تسهيل عملية النمو وزيادة الوعي لدى المسترشد (Mitchell & Campbell, 1972)، وذلك من خلال توفير الفرص للمسترشد، لكي يعيش الخبرة ويُزود بالطاقة التي تجعله أكثر حساسية تجاه نفسه والآخرين (Smith, 2011)؛ ما يجعل استخدام الأساليب الإبداعية في برامج الإرشاد النفسي وسيلة فعّالة تساعد في الكشف عن الخبرات الداخلية للفرد، وتسهّل عمليات الكشف عن النفس.

وقد أثبت العلاج بالفن، بوصفه أحد صور العلاج الذي يستخدم الطرق الإبداعية في برامج الإرشاد النفسي، فاعليته في مساعدة المراهقين على حل المشكلات، وزيادة تقدير الذات، وبناء المهارات الاجتماعية وإدارة السلوك (Edgar-Bailey & Kress, 2010).

The Effectiveness of Creative Counseling Methods in Modifying the Control Beliefs and Improving Psychological Empowerment Among Adolescents

Ahmad Al-Shraifin, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The study aimed at examining the effectiveness of the creative counseling methods in modifying control beliefs and improving psychological empowerment among a sample of adolescents enrolled in the public schools for boys in the Directorate of Education in Irbid, Jordan. The study sample consisted of 30 tenth and eleventh-grade male students. They were randomly assigned to two equal groups: An experimental group (n=15), who participated in the group counseling program, and a control group (n=15) that did not participate in any intervention program. To achieve the aims of the study, measures of the Control Beliefs (CB), and Psychological Empowerment (PE) were used to gather the data from the two study groups in the pre-post tests, and from the experimental group, only for the follow-up test. In addition to a creative arts based- group counseling program. ANCOVA results showed that there were statistically significant differences between the experimental and the control groups in the mean scores of Control Beliefs (CB), and Psychological Empowerment (PE) scales in the post-test, in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of the counseling program. Furthermore, results of the post-follow-up tests comparisons for each of the dependent variables for experimental group, showed that differences were not significant on the two scales of Control Beliefs (CB), and Psychological Empowerment (PE), which reflects the stability of the program effect.

(**Keywords**: Creative Counseling Methods; Control Beliefs (CB); Psychological Empowerment (PE); Adolescents).

وقد استفاد الباحثون من المدى الواسع للتطبيقات والمبادئ التي يوفرها الإرشاد الجمعي وبرامجه المختلفة في مجالي الوقاية والعلاج، حيث تم دمج المفاهيم والافتراضات التي تقوم عليها الأساليب الإبداعية في الإرشاد، مع عدد من المبادئ والتطبيقات الإرشادية والتدريبية الجمعية، لوضع نماذج علاجية توظف الطرق الإبداعية بطريقة جيدة في تلك البرامج. وقد ظهرت بعض النماذج من برامج الإرشاد الجمعي المستندة إلى الأساليب الإبداعية، بهدف استخدامها خلال تدريب المسترشدين على بعض الأساليب التي تساعدهم في تغيير معتقدات الضبط وتحسين مستوى التمكين النفسي لديهم؛ بحيث يصبحون على وعي بتفكيرهم، ومدركين لعلاقة تفكيرهم بسلوكياتهم، وقادرين على استبداله بطرق تفكير تكون أكثر موضوعية، وتعديل استجاباتهم في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

* جامعة اليرموك - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويوظف الإرشاد النفسي باستخدام الطرق والأساليب الإبداعية مختلف الفنون كالرسم، والرقص، والموسيقى، والشعر، والكتابة، والدراما، والسيكودراما، في بيئة داعمة للتجربة وفي التعبير عن المشاعر(Koiv & Kaudne, 2015). ويُطلق على العلاج بإستخدام الأساليب الإبداعية أيضًا العلاج بالفنون التعبيرية، أو العلاج الفني المتكامل، الذي يتضمن استخدام مجموعة متنوعة من الفنون في برامج الإرشاد والعلاج النفسي (Graham & Sontag, 2001). ويُعرفُ العلاج بالفنون التعبيرية على أنه: استخدام أنواع عديدة من الفنون مثل الرقص، والدراما، والموسيقى، والرسم، والتصوير الفوتوغرافي، والنحت، والكتابة، والشعر، والدراما، والمسارح المضمنة في سياق العلاج النفسي، أو الإرشاد، أو إعادة التأهيل (Adibah & Zakaria, 2015). كما عُرف العلاج بالفنون التعبيرية بأنه: تقنيات إبداعية متكاملة، ومولدة للنمو، وموجهة نحو التغيير في الاستشارات والعلاج النفسي والنمو الشخصي (Riley, 1993).

ويرى غرين ودروز (Green & Drewes, 2013) أن تأسيس الثقة هو الهدف الأساسي في العلاج عن طريق الفن؛ إذ يوفر علاقة آمنة بين المعالج والمسترشد. وأضاف هانيس (Hanes, 2001) أن الفن المطبق في إطار علاقة علاجية موثوقة يكون مفيدًا في بناء الشجاعة لمواجهة المخاوف، وإعادة بناء تقدير الذات، وتعليم مهارات حل المشكلات لأولئك الذين يعانون من مشاكل متعددة. كما أشار فرانكلين (Franklin, 2000) إلى أن العملية العلاجية توفر للفرد مساحة نفسية للتأمل في أفكاره ومشاعره وسلوكياته أثناء قيامه بممارسة النشاط الإبداعي. واقترح أن عمليات الوعي والاستبصار بالتفكير والشعور والأحاسيس والسلوك الخاص بالفرد الناتجة عن هذه العملية، تؤدي إلى حدوث التغييرات الهادفة داخل الفرد.

وينظر للأساليب الإبداعية في الإرشاد باعتبارها قدرة المرشد على التفكير خارج ما هو تقليدي، والانفتاح على الخبرة الجديدة والحرية في التعبير لكل من المرشد والمسترشد (Gladding, 2014)، وذلك بهدف تسهيل عملية النمو وزيادة وعي المسترشد وتحرره من المخاوف (Mitchell & Campbell, 1972). ولا يتم ذلك إلا من خلال إتاحة المجال للمسترشد لأن يعيش الخبرة الجديدة، وإمداده بالطاقة التي تجعله أكثر حساسية تجاه نفسه والآخرين (Smith, 2011)، مما يُساعده على التطور والتعبير عن أفكاره وسلوكه ومشاعره بشكل كامل، مع زيادة معدلات إحساسه بالتمكين النفسي (Leggett, 2009). ويمكن للأساليب الإبداعية أيضًا تسهيل التماسك في المجموعات الإرشادية، وتزويد المسترشدين بفرصة لاكتشاف مهاراتهم أو الجوانب الخفية في شخصياتهم (Veach & Gladding, 2007).

ويمكن استخدام الأساليب الإبداعية في الإرشاد مع مختلف المراحل العمرية، نظرًا للدور الذي تلعبه هذه الأساليب في تنمية كل من المرشد والمسترشد، وتطوير مهنة الإرشاد من خلال استخدامها لأساليب غير تقليدية (Gladding, 2014). ويسهل الإبداع والابتكار المستخدَم مع المسترشدين خلال العملية الإرشادية عملية التعبير. كما أنَّه يعدّ بمثابة آلية تساعد على التكيف وحل المشكلات الشخصية. كما تسهل الفنون التعبيرية الوعي الذاتي. ويمكن أن تكون العملية الإبداعية جذابة بشكل طبيعي ومهدئة للذات. وقد يساعد التعبير الإبداعي في تحقيق الوعي (Thomas & Morris, 2017). ويعود ذلك إلى أن المسترشدين غالبًا ما يكونون قادرين على التعبير عن المشاعر أو الخبرات من خلال الفنون الإبداعية بطريقة لا يستطيعون التعبير عنها شفهيًا (Edgar-Bailey & Kress, 2010).

ونظرًا لأن المراهقين يمرون في مرحلة انتقالية بين مرحلة الطفولة والرشد، فإن الأساليب الإبداعية قد تكون بمثابة وسيلة للفهم، أكثر من كونها مقاربة أو أسلوب معرفي تقليدي (Koiv 5 & Kaudne, 201). فمن الناحية التطورية، تعدّ التدخلات التعبيرية أكثر ملاءمة؛ إذ إن لدى هؤلاء المراهقين قدرات على التفكير والشعور التجريدي؛ ما يمكنهم من التعبيرات اللفظية وغير اللفظية للأفكار والمشاعر والسلوكيات بيسر وسهولة؛ من خلال استخدام الأساليب الإرشادية التي تجمع بين كل من "الكلام" و"اللعب" (Adibah & Zakaria, 2015). وهذا ما أكده كابوزي وجروس (Capuzzi & Gross, 2013) إذ أشارا الى أن استخدام الأساليب الإبداعية المختلفة يمكن أن يكون مفيدًا في مساعدة المراهقين على التعامل مع المشكلات العاطفية، واكتساب الوعي الذاتي. كما أشار لوبيز وبيرت (Lopez & Burt, 2013) إلى أن استخدام الإبداع في تقديم الإرشاد للمراهقين مفيد لعدة أسباب هي: الترابط بين العقل والجسم، وزيادة تدفق الطاقة، والتركيز على الهدف، وتنمية الإبداع، وتنمية الشعور بالذات، وإنشاء تدخلات فعالة، يمكن أن تعزز التعاون والتكيف النفسي والإجتماعي لهم.

وهناك العديد من المزايا التي تترتب على استخدام المرشدين التدخلات الإبداعية أو الأساليب الإبداعية في الإرشاد مع طلبة المدارس الثانوية؛ إذ يمكن أن تسهم في بناء العلاقة الإرشادية، وتعزيز التواصل بين المرشد والمسترشدين، ومساعدة المراهقين على التعرف على معتقداتهم، وتشجيع التعبير عن الذات، وتزويد المرشد النفسي بمجموعة متنوعة من الأدوات العلاجية (Gladding, 2011). وعليه، فإن استخدام الأساليب الإبداعية يتيح للمرشد النفسي التعامل مع مشكلة المراهق من وجهات نظر متعددة الحواس، والاستفادة من أسلوب التعلم المرئي والسمعي والتجريبي (Lopez & Burt, 2013)؛ مما يساعد على تلبية احتياجات المرشد النفسي لتبني منهج علاجي متعدد الأوجه لمساعدة المراهقين (Slyter, 2012).

يتضمن العلاج بالفنون الإبداعية مجموعة واسعة من جميع العلاجات المستندة إلى الفنون مثل: الشعر، والرقص، والحركة، والدراما، والفن، والموسيقى. وقد وصفت الفنون التعبيرية بأنها

مصطلح، يشمل مجموعة واسعة من التدخلات مثل: الدراما النفسية (السيكودراما)، والصور الموجهة، والعرائس، وصينية الرمال والطين (Thomas & Morris, 2017). وقد أشار العديد من الباحثين الى مجموعة متنوعة من الأساليب الإبداعية او التدخلات التي تستند إلى الفنون، والتي يمكن توظيفها في برامج الإرشاد الجمعي والتي تتضمن:

– العلاج بالفن (Art Therapy): ويطلق عليه أحيانًا العلاج بالفنون التعبيرية. ويشجع هذا النوع من العلاج المسترشدين على التعبير عن المشاعر وفهمها من خلال التعبير الفني. كما يوفر العلاج بالفن للمسترشد نظرة ثاقبة في العواطف والأفكار والمشاعر. ويتضمن المزايا الرئيسية لعملية العلاج عن طريق الفن ما يلي: اكتشاف الذات، وتحقيق الذات، والتمكين، والاسترخاء وتخفيف التوتر، وتخفيف الأعراض وإعادة التأهيل البدني (Kheibari, Anabat, Largany, Shakiba, & Abadi, 2014).

– العلاج بالموسيقى (Music Therapy): أحد العلاجات التعبيرية التي يستخدم فيها المعالج الموسيقى لمساعدة المسترشدين على تحسين أدائهم النفسي، وأدائهم المعرفي، ومهاراتهم الحركية، والسلوك والمهارات الاجتماعية، ونوعية الحياة (Koiv & Kaudne, 2015).

– العلاج بالدراما (Drama Therapy): يعتمد على العمل الدرامي، ولعب الأدوار الذي يعرض المشارك من خلاله المشاكل والصعوبات الشخصية. بالإضافة إلى الحلول وطرق التعامل، وذلك للكشف عن عالم الفرد الداخلي، وفهم نظام علاقاته وتوضيح أنماط السلوك (Veach & Gladding, 2007). الأمر الذي يسهّل النمو الشخصي ويعزّز الصحة النفسية للمسترشد (Karatas & Gokcakan, 2009).

– العلاج بالرقص/الحركة (Dance-Movement Therapy): علاج تعبيري، يفترض أن العقل والعاطفة يرتبطان ارتباطًا مباشرًا. ويعمل على توظيف الحركة والرقص كعملية لتعزيز النمو والتكامل العاطفي والمعرفي والسلوكي والجسدي للمسترشد (Gladding, 2011).

– العلاج بالشعر (Poetry Therapy): يصف الاستخدام المتعمد للشعر وأشكال الأدب المختلفة للشفاء والنمو الشخصي. ويتمثل أحد أهدافه الرئيسية في تشجيع الشباب على الكتابة عن التجارب المؤلمة، ومشاعرهم المرتبطة بتلك التجارب؛ لمساعدتهم على التعامل معها، واكتسابهم المزيد من الوعي والتحكم في استجاباتهم (Croom, 2014).

ويعدّ دمج الفن بالإرشاد، أداة من الأدوات التي يمكن لمرشدي المدارس استخدامها لتعزيز نمو الطالب وتطوير فهمه. كما أنّ استخدام الإبداع في تقديم الإرشاد يؤثر على حياة الطلبة بطرق لا تستطيع الطرق التقليدية القيام بها. فالفنون التعبيرية، تمكّن استخدام الطلبة خيالهم بطرق إنتاجية وتصحيحية. كما توفر لهم منفذاً آخر للتعبير عن أنفسهم وتسهيل اكتشاف الذات، والتغيير، والتعافي (Chibbaro & Camacho, 2011).

ويمكن للمرشدين والمتخصصين النفسيين استخدام الرسم كأداة، تسمح للطلبة التعبير عن مشاعرهم بصريًا، وتعزيز الصحة العامة والعافية النفسية. وقد يجد الطلبة أحياناً صعوبة في الإفصاح عن أحداث الحياة الحرجة والمؤلمة التي تعرضوا لها، إلا من خلال وسيط فني، يتم توظيفه في العملية الإرشادية. كما يمكن للأخصائيين النفسيين استخدام الفن لمساعدة المسترشدين على حل القضايا العاطفية، وتعزيز الوعي الذاتي، وتطوير المهارات الاجتماعية، وإدارة السلوك. بالإضافة إلى الحدّ من القلق، وحلّ المشاكل، وزيادة احترام الذات (Chibbaro & Camacho, 2011). وقد أشار جلادينغ (Gladding, 2011) إلى أن التدخلات الإبداعية مناسبة تمامًا للبيئة المدرسية؛ لأنها إيجابية ومثمرة؛ إذ إن هذه التدخلات غالبًا ما تكون اقتصادية، ويمكن أن تؤثر على الطلاب، إيجابًا، خلال فترة زمنية قصيرة. ويمكن أن يكون الإرشاد الجمعي-استنادًا إلى الأساليب الإبداعية- ملائمًا جدًا؛ لأنه يعزز الشعور بالانتماء والاتصال لدى المراهقين.

وقد أظهرت نتائج الأبحاث أن أساليب الإرشاد الإبداعية تعمل بفاعلية، في إطار المجموعات الإرشادية، ومع مختلف الفئات العمرية. ويمكن أن تكون مجموعات الإرشاد المستندة إلى الفنون الإبداعية مفيدة بشكل خاص في تسهيل التبصر والوعي الذاتي، وتعديل سلوك المراهقين (Veach & Gladding, 2007). وقد أشار كيباري وآخرون (Kheibari et al., 2014) إلى أن العلاج باستخدام الأساليب الإبداعية يوظف بشكل فردي أو جمعي، إلا أنه يفضل توظيف العلاج الجمعي مع الأطفال والمراهقين. ويساعد العلاج الجمعي القائم على استخدام الأساليب الإبداعية على خلق فرص التواصل والتفاعل والتفاوض وغير ذلك من أنواع التبادل الشخصي (Adibah & Zakaria, 2015). إذ إن المجموعات التي استخدمت العلاج بالفن (الأساليب الإبداعية) عكست التفاعلات التي حدثت خلال النشاط الفني، مثل من قام بدور القيادة؟ ومن قام بتوجيه النشاط؟ ومدى تعاون أفراد المجموعة مع بعضهم البعض (Graham & Sontag, 2001).

أما فيما يتعلق بمعتقدات الضبط (Control Beliefs) فينظر لها باعتبارها بناءً معرفيًا، ينظم علاقة الفرد بالمحيط الخارجي، من خلال تقييمه الشخصي لمستوى السيطرة والتحكم التي يملكها على الأحداث المحيطة به، أو عدم قدرته على ضبطها (Zuckerman, Knee, Kieffer, & Gange, 2004). وهو ما أشار إليه أناكوي (Anakwe, 2018) من أن معتقدات الضبط هي عبارة عن بنية نفسية تشير إلى المدى الذي يعتقد الأفراد أنه بإمكانهم ضبط الأحداث التي تؤثر عليهم. كما يرى زوا وزن ووواو (Zhoua, Zhen, & Wua, 2017) أن معتقدات الضبط تشير

إلى نظام المعتقدات الذي يرى الأفراد من خلاله أن لديهم بعض السيطرة على أحداث الحياة. أما لي (Lee, 2016) فيرى أن معتقدات الضبط تشير إلى إدراك الفرد لقدرته في التأثير على ما يحدث في الحياة، وإلى أي درجة ممكن أن يؤدي السلوك الشخصي إلى نتائج مفضلة. وتعرف معتقدات الضبط بأنها: اعتقاد الشخص بأنه قادر على أداء فعل أو سلوك ما، والاعتقاد بأن أعماله فارقة بالنسبة إلى النتائج والأحداث (Deardorff, Gonzales, & Sandler, 2003).

وتتضمن معتقدات الضبط فئتين؛ هما: معتقدات الضبط الأولية والثانوية. وتتألف معتقدات الضبط الأولية من معتقدات الضبط المباشرة وغير المباشرة، والتي تعني أن الناس يطورون الشعور بالسيطرة الشخصية، من خلال المعالجة أو التغيير المباشر، أو غير المباشر في الظروف الخارجية، أو البيئية؛ لتناسب احتياجاتهم ورغباتهم. وفي المقابل، تشكل معتقدات الضبط العاطفية والمعرفية معتقدات الضبط الثانوية، والتي تشير إلى أن الناس يقومون بتغيير ظروفهم الداخلية، بما في ذلك الإدراك والعواطف لإستيعاب الواقع القائم (Zhoua et al., 2017). ولكل من معتقدات الضبط الأولية والثانوية وظيفة تكيفية. فعلى وجه التحديد، تدفع معتقدات الضبط الأولية الناس إلى استثمار الوقت والجهد لتحقيق الهدف، أو التغلب على المشاكل. والأشخاص الذين ينجحون في تحقيق الأهداف أو حل المشاكل سيطورون شعورًا أفضل في التعامل مع المواقف الحرجة. وبالتالي يقل مستوى الإجهاد الذي يعانون منه (Hall, Chipperfield, Heckhausen, & Perry, 2010).

وبالرغم من ذلك، فإن معتقدات الضبط الأولية قد تكون غير قابلة للتكيف في سياق الفشل والإجهاد، ذلك أن الأهداف تكون غير قابلة للتحقيق. وفي هذه الحالة، قد يلجأ الفرد إلى معتقدات الضبط الثانوية، والتي قد تسهم في تحقيق التكيف؛ عن طريق الحدّ من الضائقة العاطفية، أو التخلي عن الأهداف التي يتعذر تحقيقها (Hall et al., 2010). وقد أشار كومباس وآخرون (Compas et al., 2006) إلى أن معتقدات الضبط الثانوية ترتبط - بشكل أضعف - مع الاكتئاب والشعور بالوحدة، فيما ترتبط إيجابًا مع المزاج، الذي يؤدي بدوره إلى حماية الفرد من الإرهاق. وبالتالي، فمن الأرجح أن معتقدات الضبط يمكن أن تخفف من الشعور بالإرهاق. كما أشار زوكرمان وآخرون (Zuckerman et al., 2004) إلى أن معتقدات الضبط الداخلية أكثر فائدة للصحة والعافية النفسية من معتقدات الضبط الخارجية.

وتتكون معتقدات الضبط من معتقدات احتمالية ومعتقدات الكفاءة. ويقصد بالمعتقدات الاحتمالية اعتقاد المراهق باحتمال أن يؤدي قيامه بأفعال معينة إلى الحصول على نتائج معينة. أما معتقدات الكفاءة فهي اعتقاد المراهق حول قدرته على القيام بالفعل المطلوب منه (Solvberg, 2003). إن اعتقاد الفرد بأنه يملك القدرة على ضبط الأشياء المحيطة به، يعزز امكانية بذل جهد أكبر، ومتابعة كل ما من شأنه أن يحول دون تحقيق الهدف. أما في حال اعتقاده بأنه يملك درجة منخفضة من الضبط، فإن سلوكه سيوسم بالانسحاب. ومن الممكن التمييز بين نوعين من معتقدات الضبط: معتقدات الضبط الواقعية، ومعتقدات الضبط غير الواقعية. وتتطلب معتقدات الضبط الواقعية الإدراك لمستوى الضبط للأحداث المحيطة، مع الأخذ بعين الاعتبار قابليتها للضبط. ويتطلب هذا تحمل مسؤولية التجريب لهذا الضبط، وما يترتب عليه من نتائج. أما معتقدات الضبط غير الواقعية فأصحابها لا يفرقون بين الأحداث القابلة للضبط والأحداث غير القابلة للضبط. ويعود إلى إدراك معرفي مشوّه لدى أصحابها (Zuckerman et al., 2004). ثم إن إدراك الفرد لمعتقداته يرتبط بمختلف النتائج الإيجابية التي تنعكس على تحسين رفاهية الفرد والأداء الأفضل في المهام المختلفة، والتعامل بشكل أفضل مع المواقف الصعبة التي يمر بها (Deardorff et al., 2003).

وتظهر أدلة كبيرة أن معتقدات الضبط المُدركة (Perceived control beliefs) لدى الطلبة تؤثر على أدائهم المدرسي الفعلي. ومن المرجح أن تتأثر هذه المعتقدات بالفلسفات أو الأديان المهيمنة والثقافة الاجتماعية السائدة، من مثل مستوى المسافة بين الطلبة ومعلميهم؛ أو بين الأطفال والوالدين؛ والتوجه الثقافي المهيمن للأفراد والجماعة؛ فضلًا عن البيئات المدرسية والبيئات المنزلية، مثل الأهداف، والإجراءات، والإعدادات، وممارسات التغذية الراجعه للتعليم، والتفاعلات الوسيطة بين الآباء والأطفال (Liu & Yussen, 2005).

ويرى ويلز (Wells, 2009) أن معتقدات الضبط تحدد الأسلوب الذي يستجيب من خلاله الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين، نتيجة لدورها في التأثير على أسلوب التفكير الخاص بالفرد. إنّ شعور المراهق بالتمكين النفسي قد يعزز من اعتقاده بأنه يملك القدرة على ضبط ما حوله، وأن لديه القدرة على مواجهة المشكلات التي قد تعترض طريقه؛ من خلال شعوره بالمسؤولية، وهو هدف أساسي، لابد من العمل على تحقيقه، من خلال استخدام الأساليب والبرامج الإرشادية.

وفيما يتعلق بالتمكين النفسي (Psychological Empowerment)، يمكن القول بأنه: مركب من التصورات والتفاعلات والسلوكيات التي تشير إلى مقدار السيطرة المتزايدة على ظروف حياة الفرد و/ أو تأثيره في مجالات الحياة ذات الصلة (Holden, Crankshaw, Nimsch, Hinnant, & Hund, 2004). وأشار شيل وديفيس وهندرسون (Scheel, Davis, & Henderson, 2013) إلى التمكين النفسي كمحفزات، حيث يتم تحفيز المراهقين على تجربة نقاط القوة المحددة لديهم، وتحسين استخدامها. وقد اقترح زيمرمان (Zimmerman, 1995) إطارًا مفاهيميًا للتمكين النفسي يتضمن ثلاثة مكونات هي: (1) المكوّن الشخصي (Intrapersonal) الذي يشير إلى الطريقة التي يفكر بها الأفراد عن أنفسهم، فيما يتعلق بقدرتهم على تحقيق نتيجة معينة في مجال معين من حياتهم. ويشمل مفاهيم السيطرة المدركة،

والكفاءة، والفعالية الذاتية، والدافع للسيطرة. (2) المكوّن التفاعلي (Interactional) ويُعنى بتقييم كيفية فهم الأفراد لبيئتهم الإجتماعية وارتباطهم بها. وتشمل الخصائص التفاعلية للأفراد الذين يمتلكون المهارات ذات الصلة، من مثل صنع القرار وحل المشكلات والوعي النقدي والقيادة، و(3) المكوّن السلوكي (Behavioral) الذي يشير إلى الإجراءات التي يتخذها الأفراد لإحداث التغييرات المرغوبة في بيئتهم (مثل المشاركة في الأنشطة الاجتماعية). ومن المتوقع أن يكون لبناء التمكين النفسي الذي تُظهره هذه المكونات، تأثير إيجابي على تنمية المراهقين (Eisman et.al, 2016).

وقد أشار دف (Duff, 2013) إلى أن عملية التمكين النفسي ضرورية للتطور الإيجابي والملائم اجتماعيًا خلال فترة المراهقة؛ إذ تساعد على إشراك المراهقين في عملية تطوير هوية إيجابية ومستقرة، من خلال استكشاف أدوارهم المختلفة، والنظر في ملاحظات الآخرين المؤثرين. ويمكن استخدام التمكين النفسي كأداة فعالة خلال التحولات التنموية المرتبطة بالمراهقة. فخلال هذه الفترة يستكشف المراهقون مفهوم الذات لديهم وهويتهم. فضلاً عن تجربة أدوار ومسؤوليات مختلفة في مجتمعهم. كما أنهم يبدؤون في تطوير العلاقات الاجتماعية، لا سيما مع الأقران والمجتمع الأوسع (Holden et al., 2004).

ويرى جولان وباور وليف (Gullan, Power & Leff, 2013) أن التمكين النفسي يعزز وعي الفرد والإيمان بالكفاءة الذاتية، والمعرفة والوعي بالمشاكل والحلول. كما يُساعد على معالجة المشاكل التي تضر بجودة حياته. ويُعزز الثقة بالنفس، ويعمل على تزويده بالمهارات اللازمة لإكتساب المعرفة. ويتم تمكين المراهق من خلال تسليط الضوء على نقاط القوة والموارد الشخصية. ونتيجة لذلك، تزداد مشاعر الثقة بالنفس وتقدير الذات والقدرة على حل المشاكل التي تواجهه (Eisman et.al, 2016). ويرتكز التمكين النفسي على عدة مبادئ أساسية، هي: أن يختار المراهق أهدافه الخاصة بنفسه، وأن يبادر إلى اتخاذ القرارات حول المشكلات التي تواجهه، كما يعد النجاح والفشل فرصًا للتعلم وبناء القدرات، واكتشاف القوى الداخلية للمراهق وتحصينها. بالإضافة إلى المشاركة في حل المشكلات لتعزيز إحساس المراهق بالمسؤولية، وتعزيز الدافعية لتحسين ظروفه (مثل تحقيق أهدافه، أو تحقيق الرفاهية له) (Scales, & Benson & Roehlkepartain, 2011). وترتكز مبادئ التمكين على المراهق نفسه؛ فدور المرشد هنا هو حثه على توليد القوة التي تنبثق من داخله.

وقد حدد كورسم واينز (Corsum & Enz, 1999) ثلاثة أبعاد نفسية للتمكين هي: الإحساس بالأثر (Sense of Impact)، والكفاية (Competence)، والاختيار (Choice). ولكي يشعر المراهق بالتمكين النفسي، يجب أن يكون لديه ثلاث خصائص هي: الكفاءة، والتحكم، وتوظيف القوة لتحقيق الأهداف. وبالتالي فإن الأفراد الذين يشعرون بالتمكين النفسي لديهم القدرة للعمل أكثر، والتعاون مع المحيطين بهم، ويوفرون احتياجاتهم في ضوء ما هو متاح في بيئتهم التي يعيشون بها. كما أنهم يملكون القدرة على تحويل أفكارهم إلى أفعال. وفي المقابل، فإن ذوي المستوى المنخفض من التمكين النفسي، يكونون أقل قوة، كما أن تأثيرهم محدود في الوسط الذي يعيشون فيه. كما يعد التمكين النفسي مصدر قوة وطاقة، يتم من خلاله تحرير المراهق من قيود الآخرين، ومن تحكم جماعة الرفاق، ويستطيع من خلاله تحقيق أهدافه الخاصة، والتعامل مع المواقف الضاغطة (Blanchard, Carlos & Randolph, 1999). وحتى يكون لدى المراهق مستوى من التمكين النفسي يعزز قدرته على الأداء ومواجهة المشكلات والإنجاز، وهناك العديد من الأدوات التي من المتوقع أن تحقق ذلك، وهي: إعطاء المعلومات، والمعرفة، والمكافآت، وتعزيز الذات، وتعميق الالتزام.

ويمكن قياس التمكين النفسي للمراهقين من خلال النتائج التي تعدّ جزءاً منه. وتشمل هذه النتائج: الكفاءة الذاتية، والثقة بالذات، وتقدير الذات، والقدرة على حل المشكلات. ويجب أن يتم تطويرها لدى المراهقين في بيئة داعمة وتعاونية، وقد يكون الإرشاد الجمعي القائم على استخدام التدخلات أو الأساليب الإبداعية هي إحدى الطرق للقيام بذلك (Duff, 2013).

وأشار زيمرمان وزملاؤه (Zimmerman et al., 2018) إلى أن البرامج الإرشادية القائمة على تعزيز التمكين لدى الشباب تُساعدهم على تطوير قدرات نفسية اجتماعية محددة، مثل الكفاءة والثقة والفعالية الذاتية، وهي مهارات ضرورية للنجاح في المستقبل. فمن خلال المشاركة في البرامج التي تسمح للمراهقين ببناء تعريفهم الخاص للذات، واستكشاف مسار حياتهم بحرية، وتطبيق خطط التغيير الخاصة بهم أو خطط مستقبلهم، يكتسب المراهقون فهمًا أفضل لهويتهم الخاصة. ويمكن لبرامج الإرشاد الجمعي، التي تهدف إلى إتاحة مساحة للمراهقين للنمو والدعم الشخصيين، أن تعمل على تسهيل مجالات النمو المتعلقة بالهوية الذاتية، والفعالية الذاتية، والمعتقدات الذاتية (Holden et al., 2004).

وقد أجري عدد من الدراسات التي تناولت تأثير البرامج الإرشادية باستخدام الطرق والفنيات الإبداعية على مؤشرات الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المدارس، فقد أجرى سينجال (Singal, 2003) دراسة لتقييم فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشاكل السلوكية (سلوكات معارضة ومتحدية) التي يعاني منها الطلبة المراهقون. تكونت عينة الدراسة من (24) طالبًا تم اختيارهم من مدرسة ثانوية في مونتريال، كندا. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية، وطبق على أفرادها برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما. والضابطة. وتم استخدام مقياس تقييم الشخصية والاضطراب الشخصي (لتحديد المشكلات السلوكية الأكثر حدة). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس المشكلات السلوكية في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى الخطيب (AL-Khatib, 2007) دراسة لتقييم فاعلية برنامج إرشاد جمعي باستخدام أساليب اللعب (الفن- الدراما) في تخفيف المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الابتدائية الدنيا. طبق البرنامج على عينة من الذكور (1121) طالبًا، وعينة من الإناث (1162) طالبة، من الصفين الثاني والثالث الابتدائي، تم اختيارهم من عشر مدارس في قطاع غزة. وطبقت عليهم قائمة المشكلات السلوكية. تضمن برنامج الإرشاد الجمعي النفسي التربوي إدخال العنصر الفني الترفيهي المنظم ضمن العملية التربوية، من خلال تقديم المادة العلمية باستخدام التقنيات الإرشادية الفنية التربوية والنفسية كالدراما (التمثيل)، والفن (الرسم). أظهرت النتائجُ وجود فروق دالة إحصائيًا بين الاختبارين القبلي والبعدي على مقياسِ المشكلات السلوكية، لصالح الاختبار البعدي.

وأجرت روسو (Rousseau, 2007) دراسة لتقييم آثار برنامج علاجي بالدراما داخل الصف للمراهقين واللاجئين المراهقين المقيمين في كندا، والمصمم للوقاية من المشاكل العاطفية والسلوكية وتحسين الأداء المدرسي. شارك في البرنامج الذي استمر تسعة أسابيع (136) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (12 -18) عاماً، تم توزيعهم على المجموعات التجريبية أو الضابطة. استخدمت مقاييس للتقرير الذاتي لتقييم تقدير الذات والمشكلات العاطفية والسلوكية. أظهرت النتائج أنه وعلى الرغم من عدم وجود تحسن جوهري على مقياس تقدير الذات أو المشاكل العاطفية والسلوكية، إلا أن المراهقين في المجموعات التجريبية أشاروا إلى انخفاض في المشاكل العاطفية والسلوكية، مقارنة بالمجموعات الضابطة. كما زاد مستوى أدائهم في مادة الرياضيات، مقارنة بأداء أقرانهم في المجموعة الضابطة.

أما سرّاج (Sarraj, 2009) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على الدراما النفسية المدرسيّة لتحسين الصحة النفسية للأطفال الفلسطينيين في قطاع غزة. تكونت عينة الدراسة من (84) طالبًا، تراوحت أعمارهم بين (12-17) عامًا. تم اختيارهم من ثلاث مدارس في غزة. وتم تطبيق مقياس نقاط القوة والصعوبات للصحة النفسية على عينة الدراسة في القياس القبلي قبل أسبوع من بدء البرنامج، وفي القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج. وأظهرت النتائج وجود انخفاض دالّ إحصائيًا في القياس البعدي على مقياس مشاكل الصحة النفسية حسب تقارير الطلبة. كما أظهرت النتائج وجود انخفاض دالّ في أعراض فرط النشاط وفي أعراض الوسواس والقلق المفرط حسب تقارير الآباء والأمهات.

وهدفت دراسة كاراتاس وغوككان (Karatas & Gokcakan, 2009) إلى تقييم أثر برنامج الإرشاد الجمعي، باستخدام تقنيات الدراما النفسية على مستوى العدوان لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (23) طالبًا من مدرسة نزيهي يالفاك الأناضولية، الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس العدوان، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية حيث طبق عليها برنامج إرشاد جمعي قائم على الدراما النفسية لمدة (14) أسبوعًا، والمجموعة الضابطة لم تتلقَ البرنامج. أشارت النتائج إلى وجود انخفاض دالّ في مستويات العدوان للطلبة في المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة. كما استمر التأثير في قياس المتابعة بعد مرور (16) أسبوعًا من انتهاء العلاج.

وأجرى كاراتاس (Karatas, 2011) دراسة لفحص آثار الإرشاد الجمعي باستخدام تقنيات الدراما النفسية على مهارات حل النزاعات بين المراهقين. وتم اختيار أفراد الدراسة (36)، نصفهم من الطالبات، من بين طلبة المدارس الثانوية التركية، الذين لديهم مستويات عدوانية عالية، ومستويات منخفضة من حل المشكلات، وتم توزيعهم بالتساوي، على ثلاث مجموعات: التجريبية، والعلاج المموه، والضابطة. وتم استخدام مقياسي تحديد سلوك حل النزاعات وحل المشكلات في الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة. وقد تعرضت مجموعة الدراما النفسية التجريبية لعشر جلسات لمدة (10) أسابيع. أظهرت النتائج أن مستويات العدوان لطلبة المجموعة التجريبية قد انخفضت بشكل دال، وزادت مستويات حل المشكلات لديهم مقارنةً بمجموعتي العلاج، الوهمي والضابطة. كما استمر هذا التأثير بعد (12) أسبوعًا من العلاج.

وفحص تسياراس (Tsiaras, 2012) دور اللعب المسرحي كوسيلة لتطوير مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الابتدائية في اليونان. تم جمع البيانات باستخدام مقياس هارتر لقياس مفهوم الذات من (141) طالبًا وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (8-11 عامًا؛ منهم (66 طالب و75 طالبة) في الاختبار القبلي والبعدي. وكشفت النتائج أن أنشطة اللعب المسرحي لها تأثيرًا إيجابيًا على تعزيز مفهوم الذات لطلبة المرحلة الابتدائية. وأن التأثير الإيجابي للعب المسرحي لا يرتبط بعمر الطلبة.

كما قامت سيدني آندو (Sidney Ando, 2014) بدراسة هدفت إلى توظيف الفنون الإبداعية في علاج السلوك المزعج لدى الفتيات، تكونت عينة الدراسة من (12) فتاة بعمر (12-19) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى دور الفنون الإبداعية في الكشف عن النظام القيمي للفتيات والمجتمع. وأكدت المشاركات على الشعور بالتقبل، وزيادة الثقة بالنفس، والتعاطف مع الآخرين، والتفاعل مع الأقران بشكل إيجابي؛ نتيجة لتنمية مهارات الإتصال والتعاطف والكفاءة.

كما أجرت خيباري وعنابات ولارجاني وشكيبا وعبادي (Kheibari, Anabat, Largany, Shakiba, & Abadi, 2014) دراسة لتقييم فعالية برنامج علاجي قائم على الفنون التعبيرية في الحد من قلق الفتيات اليتيمات، اللاتي يعشن في مراكز الأيتام في إحدى المدن الإيرانية. تكونت عينة الدراسة من (26)

فتاة، تم اختيارهن من مراكز مجتمعية للأيتام شبيهة بالبيوت الأسرية. وتم توزيعهم في مجموعتين: التجريبية وطبق عليها برنامج الفنون التعبيرية (الرسم، والطلاء الحر، والكولاج، وتشكيل الطين)، والضابطة لم تتلقَ البرنامج. أظهرت النتائج انخفاض مستوى القلق للفتيات في المجموعة التجريبية مقارنة بالفتيات في المجموعة الضابطة.

وأجرى كويف وكودن (Koiv & Kaudne, 2015) دراسة لتقييم أثر برنامج علاجي قائم على الفنون المتكاملة على الفتيات الجانحات، اللاتي عانين من مشاكل عاطفية وسلوكية. تكونت عينة الدراسة من (29) فتاة، تم اختيارهن من مؤسسة إصلاحية في أستونيا. وتم استخدام مقاييس للتقرير الذاتي لنقاط القوة والصعوبات، وتغيير السلوك؛ لتقييم المشاكل العاطفية والسلوكية. تم توزيع الفتيات في مجموعتين: التجريبية وطبق عليها برنامج الفنون المتكامل لمدة خمسة أسابيع (تضمن العلاج بالفن، والعلاج الدرامي، والعلاج بالموسيقى، وجلسات علاج الرقص/الحركة)، والضابطة لم تتلقَ أي تدخلات. أشارت النتائج الى وجود انخفاض في السلوك العدواني وزيادة في السلوك الاجتماعي لدى الفتيات المشاركات في المجموعة التجريبية، مقارنة بالضابطة.

أما جمعة (Joumah, 2016) فقد أجرى دراسة لفحص فعالية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدّة بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة من (35) طالبًا تم اختيارهم من واحدة من مدارس الذكور الإعدادية بمدينة غزة، بفلسطين. ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس المشكلات السلوكية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية، وطبق عليها برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما، والضابطة على قائمة الإنتظار. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين على مقياس المشكلات السلوكية في الإختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدى المجموعة التجريبية بين الاختبارين البعدي والتتبعي بعد شهرين على مقياس المشكلات السلوكية.

ومن جانب آخر، أجرى بالافان (Palavan, 2017) دراسة لفحص أثر الدراما والتربية الدرامية على الثقة بالنفس ومهارات حل المشكلات لدى مجموعة من الطلبة الجامعيين في تركيا. أجريت الدراسة على (34) طالباً جامعيًا. كشفت النتائج أن مستويات مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس لدى الطلبة الجامعيين قد تحسنت بعد إضافتها إلى مساق التعليم الدرامي.

وقام أبو أسعد (Abu Asad, 2017) بدراسة فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا عن الحياة والأمل لدى الطلبة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع من ذوي الأسر المفككة؛ تم اختيارهم من أربع مدارس في محافظة الكرك، وتم توزيعهم على أربع مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين من كل من الذكور والإناث، طبق عليهما برنامج إرشاد جمعي يستند إلى التمكين النفسي، ومجموعتين ضابطتين من كل من الذكور والإناث، لم تتلقيا البرنامج. أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلبة في المجموعتين التجريبيتين، مقارنة بالطلبة في المجموعتين الضابطتين.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أنّها قد تناولت فعالية برنامج الإرشاد الجمعي باستخدام الأساليب الإبداعية في التأثير على مؤشرات نفسية ومعرفية متنوعة، باستثناء دراسة أبو أسعد (Abu Asad, 2017) التي تناولت متغير التمكين النفسي. ولم يعثر الباحث على دراسات أخرى على الصعيدين العربي والأجنبي تناولت معتقدات الضبط أو التمكين النفسي، وهذا ما تتميز به الدراسة الحالية، وهذا ما يدعو إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسات، بحيث توفر للمتخصصين والمرشدين برنامجًا قد يساعد في مواجهة تلك المشكلات والاضطرابات والتخفيف منها لدى طلبة المدارس.

مشكلة الدراسة

يشعر المراهقون بحساسية تجاه صورتهم الذاتية خاصةً مع وجود أقرانهم، وغالبًا ما يعرّضون أنفسهم إلى العديد من الصعوبات والأخطار العاطفية عندما يمتنعون عن الاعتراف بحاجتهم إلى مساعدة متخصصة، بسبب ما يشعرون به من توتر وضيق. فهم قد يعانون من ضغوط الأقران والشكوك الذاتية، وقد يشعرون بأنهم غارقون في التوتر والغموض والتعقيد في العلاقات والخيارات التي يواجهونها، مما يهدد صحتهم النفسية. ويلجأ العديد من المراهقين إلى مقاومة أو تجنب المشاركة في العلاج، ويعتقدون أن العلاج النفسي "بالكلام" هو فقط للحالات ذات "الاضطرابات العقلية" الخطيرة. وعلى النقيض من ذلك، فإنهم يأتون للعلاج بالفن (Art Therapy)، الذي يوظف العديد من الأساليب الإبداعية، بدون مثل هذه الأفكار المسبقة، خاصة أن هذا النوع من العلاج قد أثبت فعاليته مع المراهقين. لذلك فإن العلاج بالفن يُعدّ وسيلة مثالية لإتاحة الفرص للمراهقين للتواصل مع الأفكار والمشاعر الصعبة من خلال استخدام وسائل وأساليب فنية مختلفة، كالألوان، أو الفنون، أو الموسيقى، أو الأنشطة، أو الحركة؛ للتعبير عن الأفكار والمشاعر والسلوكيات، ودورها في تحرير الأفراد من التوتر وتحسين العافية النفسية، من خلال توظيف منتج جديد وثيق الصلة بالفرد، نشأ عن تفرده. ويلاحظ ندرة الدراساتِ التي سعت للتعامل مع الصعوبات المتعلقة بمتغيري معتقدات الضبط الواقعية وغير الواقعية، والتمكين النفسي لدى الطلبة الذكور المراهقين، ما استدعى إجراء الدراسة الحالية وتتلخص مشكلة الدراسة من خلال طرح السؤال الرئيسي " ما مدى فعالية طرق الإرشاد النفسي الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى عينة من الطلبة المراهقين".

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس معتقدات الضبط.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند للأساليب الإبداعية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي في الاختبار البعدي على مقياس مقياس التمكين النفسي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: معتقدات الضبط والتمكين النفسي في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم على المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في أنها تلقي الضوء على أحد المجالات المهمة في علم النفس الإرشادي والتربوي المرتبط بدراسة فاعلية برنامج إرشادي لتغيير معتقدات الضبط وتحسين مستوى التمكين النفسي لدى المراهقين، والذي يستند إلى توظيف الأساليب الإبداعية في الإرشاد النفسي. وبالتالي فإنها قد تعد إضافة للدراسات العربية التي اهتمت بمتغيرات الدراسة، كما تتعزز أهميتها من خلال أهمية المرحلة التي تجري عليها، وهي مرحلة المراهقة، التي ينطوي عليها العديد من القرارات المستقبلية، والتي تحدد مدى فاعلية الفرد مستقبلاً في المجتمع.

كما تبرز الأهمية العملية التطبيقية للدراسة الحالية في كونها تعدّ إطارًا مرجعيًا ومقدمة للأبحاث والدراسات المستقبلية، كما أنّ البرنامج المطوّر بالإستناد إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد قد يعزز استخدام المرشدين التربويين للبرامج الإرشادية أثناء تعاملهم مع مشكلات الطلبة المختلفة. إضافة إلى ذلك، فإن الدراسة الحالية تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات المستقبلية، بالإستناد إلى ما وفرته الدراسات الحالية من إطار نظري وتصوري من المفاهيم، والبيانات، والمعلومات، والفنيات الإرشادية.

حدود الدراسة

تتحدّد إمكانيّة تعميم نتائج الدراسة الحاليّة تبعًا لعدّة شروط هي: الخصائص الديموغرافية لأفراد عيّنة الدّراسة من طلاب الصف العاشر، والحادي عشر من الذكور، ممن تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة، في المدارس التابعة لمديرية تربية قصبة إربد، الأردن، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018، ممن تبيّن أنهم يعانون من مستويات متدنية في معتقدات الضبط الواقعية، ومرتفعة في مستوى معتقدات الضبط غير الواعية، ومنخفضة في مستوى التمكين النفسي. وتتحدّد إمكانيّة تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة أيضاً تبعاً للخصائص السّيكومتريّة للأدوات المستخدمة فيها، والتي استندت إلى أسلوب التقرير الذاتي ونتائج المشاركين على مقياسي معتقدات الضبط، والتمكين النفسي. بالإضافة إلى مكونات البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية وطبيعة الظروف المكانية والزمانية لتطبيق إجراءات الدراسة، والتي امتدت خلال الفترة الواقعة من (2019/2/12-2019/4/21).

التعريفات الإجرائية

- **طرق الإرشاد النفسي الإبداعية:** مجموعة من الجلسات الإرشادية المنظمة والمجدولة زمنياً بِـ (11) جلسة إرشادية استمرت (9) أسابيع، تراوحت مدة كل منها بين (90-120) دقيقة، واستندت إلى بعض الأساليب الإبداعية التي تم توظيفها، وتتضمن الأغاني والأناشيد، والقصائد الشعرية، وفنون الكتابة، والتسجيلات الشخصية، والرسم والتلوين، وصنع الملصقات، والتي تهدف إلى تغيير معتقدات الضبط، وتحسين مستوى التمكين النفسي لدى المراهقين.
- **معتقدات الضبط:** الدرجة التي حصل عليها المراهق على مقياس معتقدات الضبط المستخدم في الدراسة الحالية.
- **التمكين النفسي:** الدرجة التي حصل عليها المراهق على مقياس التمكين النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **المراهقون:** مجموعة من طلاب الصف العاشر والحادي عشر والذين تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم وشكلوا أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المراهقين الطلبة الذكور في الصف العاشر والحادي عشر في الفئة العمرية (15-17) عاماً من طلبة المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قصبة إربد، الأردن، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018. وقد تم اختيار إحدى المدارس الثانوية الشاملة للبنين بالطريقة المتيسرة، نظراً لضمان تعاون الإدارة مع الباحث في الإعلان عن البرنامج الإرشادي والذي نفذ في إحدى قاعات الجمعيات الخيرية. حُدِّدت عينة الدراسة من الطلاب والبالغ عددهم (35) طالبًا الذين سجلوا أدنى وأعلى الدرجات، على مقياس معتقدات الضبط الواقعية وغير الواقعية، وعلى أدنى الدرجات على مقياس التمكين النفسي. وقد تم اختيار (30) طالبًا، ممن تتوافر لديهم الرغبة في الاشتراك بالبرنامج ليمثلوا أفراد عينة الدراسة. كما تم توزيع أفراد الدراسة، عشوائياً، في مجموعتين: المجموعة التجريبية (15) طالبًا (مجموعة برنامج الإرشاد الجمعي) والمجموعة الضابطة (15)

طالبًا (بدون أي تدخل إرشادي)، وهم الذين خضعوا لإجراءات الدراسة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية بعد مرور شهر على القياس البعدي بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

وقد تم تطبيق استبانة لجمع المعلومات الأساسية الديموغرافية الخاصة بأفراد العينة الكلية، وتحليلها وذلك بهدف التعرف إلى خصائص عينة الدراسة. وقد تبينَ لدى تحليل المعلومات الديموغرافية فيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة من الطلاب حسب السن، أن المتوسط الحسابي بلغَ بالسنوات (16.3). وحسب الصف الدراسي، توزعت الأعداد كما يلي: العاشر (14) طالبًا؛ والحادي عشر (16) طالبًا.

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس معتقدات الضبط

تم استخدام مقياس زوكرمان ورفاقه (Zuckerman, et al, 2004) بهدف الكشف عن معتقدات الضبط. يتكون المقياس من (42) فقرة؛ (21) فقرة لقياس معتقدات الضبط الواقعية، و(21) فقرة لقياس معتقدات الضبط غير الواقعية، يستجيب عنها المراهق، وفق تدريج سباعي يتراوح بين (غير موافق) وتعطى درجة واحدة، إلى (موافق) وتعطى (7) درجات. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعدين: معتقدات الضبط الواقعية، وغير الواقعية (09.-)، ويعدّ هذا مؤشرًا على استقلالية البعدين الخاصين بمعتقدات الضبط. ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة، حيث تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لمعتقدات الضبط الواقعية (0.79) ولمعتقدات الضبط غير الواقعية (0.77). وقد تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة، حيث أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بالصدق التلازمي من خلال تطبيقه مع العديد من المقاييس مثل مقياس روتر (Rotter) ومقياس ليفنسون (Levenson).

صدق المقياس وثباته

الصدق الظاهري

تم عرض النسخة المترجمة من مقياس معتقدات الضبط على عشرة من المحكمين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، في جامعة اليرموك، والطلب إليهم الحكم على ملاءمة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة في الدراسة، ومدى سلامة اللغة، ومدى انتماء الفقرات للمجال وللمقياس ككل. وفي ضوء آراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس من حيث الصياغة واللغة، وقد كانت نسبة (80%) للاتفاق بين المحكمين على صياغة الفقرات هي النسبة المعتمدة لدى الباحث لاعتماد الفقرات. وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم مكونًا من (42) فقرة، موزعة على بعدين: (21) فقرة لقياس معتقدات الضبط الواقعية، و(21) فقرة لقياس معتقدات الضبط غير الواقعية.

صدق البناء

تم تطبيق مقياس معتقدات الضبط على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، ثم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معاملات ارتباط الفقرة المُصحح مع البعد. وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد معتقدات الضبط الواقعية مع البعد بين (0.45 –0.53). وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات المتعلقة ببعد معتقدات الضبط غير الواقعية بين (0.39 – 0.50). وكان معيار قبول الفقرة أن لايقل معامل ارتباطها عن (0.20)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

ثبات الاتساق الداخلي

تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس معتقدات الضبط باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (40) طالبًا وطالبة، حيث بلغت قيمته لمعتقدات الضبط الواقعية (0.81). وقد بلغت (0.78) لمعتقدات الضبط غير الواقعية.

ثبات الإعادة

تمت إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار، وإعادته، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيمته لمعتقدات الضبط الواقعية (0.83). و(0.81) لمعتقدات الضبط غير الواقعية.

تصحيح مقياس معتقدات الضبط

اشتمل مقياس معتقدات الضبط بصورته النهائية على (42) فقرة، موزعة إلى معتقدات ضبط واقعية (21) فقرة، ومعتقدات ضبط غير واقعية (21) فقرة. يجاب عنها بتدريج ليكرت الخماسي. ولا توجد درجة كلية للمقياس. وبذلك تتراوح درجات كل بُعد من الابعاد بين (21 - 105) درجة، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى معتقدات الضبط الواقعية وغير الواقعية. وقد صنف الباحث استجابات أفراد الدراسة في ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من معتقدات الضبط، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل. فئة المستوى المتوسط من معتقدات الضبط، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34 – 3.66) درجة. وفئة المستوى المرتفع من معتقدات الضبط، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

ثانيًا: مقياس التمكين النفسي

بهدف الكشف عن مستوى التمكين النفسي لدى الطلبة المراهقين، تم استخدام المقياس الوارد في دراسة أوزير وشوتلاند (Ozer & Schotland, 2011). تكون المقياس بصورته الأصلية من (61) فقرة، يستجيب عنها المراهق وفق تدريج سباعي، بحيث تعطى درجة (1) للبديل "غير موافق"، ودرجة (7) للبديل

"موافق"، وبعد إجراء التحليل العاملي على عينة مكونة من (439) من المراهقين المتنوعين عرقياً، أشارت نتائج التحليل العاملي إلى بقاء (26) فقرة، تغطي أربعة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية والسياسية، والدافعية للتأثير على مدارسهم ومجتمعاتهم، والسلوك التشاركي، والضبط المتصور. وقد تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة، ومن الممكن الاعتماد عليها لاستخدام المقياس في دراسات مشابهة.

صدق المقياس وثباته

الصدق الظاهري

عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، في جامعة اليرموك، وبلغ عددهم (10) عشرة، لبيان مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومناسبتها للفئة المستهدفة في الدراسة الحالية،. وفي ضوء نتائج التحكيم أجريت التعديلات على فقرات المقياس، وقد اعتمد الباحث نسبة (80%) فأكثر للاتفاق بين المحكمين على تعديل الفقرة أو الابقاء عليها كما هي، وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم مكونًا من (22) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية والسياسية العامة، والدافع للتأثير، والسلوك التشاركي، والضبط المتصور. إلا أن الباحث وفي ضوء مقترحات المحكمين قد تعامل مع الدرجة الكلية للمقياس لأغراض فحص الفرضيتين الإحصائيتين الخاصتين بالتمكين النفسي.

صدق البناء

طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبًا وطالبة، وتم ايجاد معاملات ارتباط الفقرة المُصحح مع البعد والمقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المهارات الاجتماعية والسياسية مع البعد بين (0.39–0.56)، وتراوحت بين (0.36–0.55) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الدافع للتأثير على المدرسة والمجتمع مع البعد بين (0.50–0.67)، وتراوحت بين (0.46–0.61) مع الدرجة الكلية للمقياس. أما قيم معاملات ارتباط فقرات بعد السلوك التشاركي فقد تراوحت بين (0.47–0.53)، وتراوحت بين (0.43–0.51) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأخيرًا تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات التمكين النفسي مع البعد بين (0.42 – 0.58)، وتراوحت بين (0.38–0.54) مع الدرجة الكلية للمقياس، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

ثبات الإتساق الداخلي

تم تقدير ثبات الإتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (40) طالبًا وطالبة، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (.86). وتراوحت القيم للأبعاد بين (0.79–0.84).

ثبات الإعادة

تمت إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار، وإعادته، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيمته للمقياس (0.89). أما للأبعاد فقد تراوحت القيم بين (0.77–0.88).

تصحيح مقياس التمكين النفسي

اشتمل مقياس التمكين النفسي بصورته النهائية على (22) فقرة، يجاب عنها بتدريج ليكرت الخماسي، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (22 - 110) درجة، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى التمكين النفسي. وقد صنف الباحث استجابات أفراد الدراسة في ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من التمكين النفسي، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل. فئة المستوى المتوسط من التمكين النفسي، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34 – 3.66) درجة. وفئة المستوى المرتفع من التمكين النفسي، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

ثالثًا: البرنامج المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد

صُممَ البرنامجُ الإرشادي باستخدام الأساليب الإبداعية في الإرشاد النفسي. كما تم استخدام استراتيجيات وفنيات الإرشاد الجمعي والتعليم النفسي. واشتمل البرنامج على مجموعة من المهارات الإرشادية التي تساعد المراهقين على تغيير معتقدات الضبط، وتحسين مستوى التمكين النفسي لديهم. وتم بناؤه استنادًا إلى البرامج المماثلة التي استهدفت متغيرات الدراسة، قام الباحث بإعداده اعتمادًا على عدد من المصادر والمراجع العلمية المتخصصة في هذا المجال، مثل (Joumah, 2016;Kheibari et al., 2014; Sidney - Ando, 2014; Singal, 200) ويغطي العديد من الأساليب الإبداعية المستخدمة في الإرشاد وهي: الشعر، والكتابة والتسجيلات الشخصية، وكتابة الرسائل، والرسم، ولعب الدور، واستخدام المواد المعاد تدويرها، وغيرها من الأساليب التي تحقق هدف البرنامج الإرشادي. وقد تم تنفيذ جلسات البرنامج وعددها (11) جلسة إرشادية على مدى (9) أسابيع، وتراوح زمن الجلسة ما بينَ (90-120) دقيقة حسب مضمون كل جلسة. وفيما يأتي توضيح لمضمون هذه الجلسات:

الجلسة الأولى: هدفت إلى التعارف بين الباحث والمراهقين، وبين الطلبة أنفسهم، والتعرف إلى توقعات الطلبة حول البرنامج، وتعرّف الطلبة على البرنامج، والدور المتوقع من الباحث ومنهم.

الجلسة الثانية: هدفت إلى زيادة مستوى الوعي لدى المراهقين بكيفية توظيف الأغاني والأناشيد لمساعدتهم في التعبير عن مشاعرهم والتعامل مع مشاعر الألم والحزن.

الجلسة الثالثة: هدفت إلى زيادة مستوى الوعي لدى المراهقين بكيفية توظيف الشعر للمساعدة في التعبير عن المشاعر والاستبصار، والتنفيس الانفعالي.

الجلستان الرابعة والخامسة: هدفت إلى تدريب المراهقين على استخدام فن الكتابة والتسجيلات الشخصية.

الجلسة السادسة: هدفت إلى تنمية وعي المراهقين بكيفية استخدام الرسم مع التوترات والإجهاد، أو تغيرات الحياة، وتقوية الذات عن طريق الفن.

الجلسة السابعة: هدفت إلى تنمية الوعي بكيفية توظيف الفنون البصرية في العملية الإرشادية.

الجلسة الثامنة: هدفت إلى تنمية وعي المراهقين بكيفية توظيف الرسم والكولاج في الإرشاد في التعامل مع القضايا التعددية.

الجلسة التاسعة: هدفت إلى زيادة الوعي بكيفية توظيف لعب الدور في الإرشاد النفسي.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى زيادة الوعي بكيفية توظيف المواد المعاد تدويرها في الإرشاد النفسي.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت إلى مناقشة الأعمال غير المنتهية التي برزت في الجلسات السابقة، وتطبيق المقياس على الطلبة (تقييم بعدي)، وتحليل الطلبة من خلال إبراز ما كان ناجحاً وما كان أقل نجاحاً في الجلسات.

وقد تمَّ التحقّق من الصِّدق المنطقي لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد، من خلال عرضه على ستة متخصصين في الإرشاد النفسي، لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعدَّ من أجلها. وقد رأى المحكمون أنَ البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات، وفي ضوء المقترحات أجريت التعديلات المطلوبة وتم تطبيق البرنامج بعد ذلك.

اجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

(1) تطبيق مقياسي التمكين النفسي، ومعتقدات الضبط على مجموعة الطلاب المسجلين في الصفين العاشر والحادي عشر في مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنين والمترددين على الجمعيات والنوادي الرياضية في البلدة تمهيداً للوصولِ إلى أفراد عينة الدراسة الذين يسجلون أدنى الدرجات على مقياسي الدراسة.

(2) تحديد أفراد عينة الدراسة من خلالِ جمع البيانات الديموغرافية عنهم، والحصول على موافقة أولياء أمورهم والتوزيع العشوائي بشكل متساوٍ لعينة الدراسة في مجموعتين: التجريبية والضابطة، وتطبيق برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد على أفراد المجموعة التجريبية.

(3) تطبيق القياس البعدي باستخدام مقياسي الدراسة، ومن ثم تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

تصميم الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج التَّجريبي بقياسات قبلية وبعدية لمجموعتين تجريبية وضابطة وتتبعية للتجريبية فقط، ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة الحالية كما يلي:

R G1: O1ab X O2ab O3 ab

R G2: O1ab - O2ab -

حيث: (G1): المجموعة التَجريبيّة. (G2): المجموعة الضَابطة. (R): توزيع عشوائي. (O1): القياس القبلي بمقياسي الدراسة. (ab): معتقدات الضبط والتمكين النفسي. (X): المعالجة. (-): بدون معالجة. (O2): القياس البعدي بمقياسي الدراسة. (O3): قياس المتابعة بمقياسي الدراسة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: أسلوب المعالجة (البرنامج المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد، لا برنامج)، والمتغيرات التابعة: درجات الطلبة على مقياسي التمكين النفسي، ومعتقدات الضبط.

المعالجة الإحصائية

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على القياس القبلي والبعدي والمتابعة، واستخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). واختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا *توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند للأساليب الإبداعية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس معتقدات الضبط.*

لفحص الفرضية، تم حساب الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمستوى معتقدات الضبط (الواقعية، غير الواقعية) لدى المراهقين وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، والجدول (1) يوضح هذه النتائج.

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن = 30) على مقياس معتقدات الضبط في الاختبار القبلي والبعدي وفقاً لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معتقدات الضبط الواقعية	التجريبية	15	2.1967	.39146	4.7127	.43900
	الضابطة	15	2.1733	.26316	2.1853	.25615
معتقدات الضبط غير الواقعية	التجريبية	15	4.9353	.32153	2.6540	.42205
	الضابطة	15	4.9173	.33423	4.9080	.32951

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس معتقدات الضبط. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي لفقرات مقياسِ معتقدات الضبط (واقعية، غير واقعية)، لكل من المجموعتين، كمتغير مشترك لوجود التباين في المقياس البعدي لمقياسِ معتقدات الضبط (واقعية، غير واقعية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): تحليل التباين الأحادي المشترك لمقياس معتقدات الضبط (الواقعي وغير الواقعي) في الاختبار البعدي وفقاً لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس القبلي معتقدات الضبط الواقعية	1.553	1	1.553	20.324	.000	.429
المجموعة	47.221	1	47.221	*617.885	.000	80.9
الخطأ	2.063	27	.076			
الكلي	51.522	29				
القياس القبلي معتقدات الضبط غير الواقعية	2.022	1	2.022	27.398	.000	.504
المجموعة	38.573	1	38.573	*522.774	.000	10.9
الخطأ	1.992	27	.074			
الكلي	42.118	29				

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياس القبلي والبعدي لكل من معتقدات الضبط الواقعية، ومعتقدات الضبط غير الواقعية للمراهقين وفقاً للمجموعة. ولتحديد لصالح أيّ من مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) كانت الفروق الظاهرية، تم حساب الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمعتقدات الضبط (الواقعية، غير الواقعية) بين المراهقين وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): الأوساط الحسابيه المعدلة والأخطاء المعيارية لمقياس المعتقدات الضبط في الاختبار البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
معتقدات الضبط الواقعية	التجريبية	4.704	0.07
	الضابطة	2.194	0.07
معتقدات الضبط غير الواقعية	التجريبية	2.647	0.07
	الضابطة	4.915	0.07

يتضح من الجدول (3) أن الفروق الظاهرية كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا على الأساليب الإبداعية في الإرشاد، مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي تدريب، ما يؤدي إلى قبول فرضية الدراسة، علمًا أن حجم الأثر للبرنامج قد بلغ قيمته (90.8%) و(90.1%)، على الترتيب، ما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد على مقياس معتقدات الضبط. ويعني أن برنامج الإرشاد الجمعي الذي استخدمه الباحث قد أحدث تحسناً في مستوى معتقدات الضبط لدى الطلبة الذين شارَكوا في برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا *توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند للأساليب الإبداعية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس التمكين النفسي.*

لفحص الفرضية، تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمستوى التمكين النفسي لدى المراهقين وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول (4): الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن = 30) على مقياس التمكين النفسي في الاختبار القبلي والبعدي وفقاً لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمكين النفسي	التجريبية	15	2.0160	.28402	3.9060	.14715
	الضابطة	15	1.8513	.22261	1.8700	.21870

يلاحظ من خلال الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التمكين النفسي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي لفقرات مقياس التمكين النفسي، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مشترك لوجود التباين في المقياس البعدي لمقياسِ التمكين النفسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): تحليل التباين الأحادي المشترك لمقياس التمكين النفسي في الاختبار البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس القبلي للتمكين النفسي	.261	1	.261	9.895	.004	26.8
البرنامج	26.285	1	26.285	996.922	.000	.92.4
الخطأ	.712	27	.026			
الكلي	32.062	29	32.062			

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.05)

يتضح من جدول (5) وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياس القبلي والبعدي لمقياس التمكين النفسي للمراهقين وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة). ولتحديد لصالح أيّ من مجموعتي الدراسة (تجريبية، ضابطة) كانت الفروق الظاهرية، تم حساب الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي للتمكين النفسي بين المراهقين وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمقياس التمكين النفسي بين المراهقين وفقاً لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التمكين النفسي	التجريبية	3.875	0.43
	الضابطة	1.901	0.43

يتضح من الجدول (6) أن الفروق الظاهرية كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا على الأساليب الإبداعية في الإرشاد مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا

أي تدريب، ما يؤدي إلى قبول فرضية الدراسة، علماً أن حجم الأثر للبرنامج هو (92.4%)، ما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد على مقياسِ التمكين النفسي. ويعني أن برنامج الإرشاد الجمعي الذي استخدمه الباحث قد أحدث تحسناً في مستوى التمكين النفسي لدى الطلبة الذين شاركوا في برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: ***لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية*** ***($\alpha = 0.05$)*** ***بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: معتقدات الضبط والتمكين النفسي في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم على نفس المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.***

لفحص الفرضية، تم احتساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" للعينة المترابطة (Paired-Sample t-test)، لأداءِ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علَى مقياسي الدراسة: معتقدات الضبط والتمكين النفسي (الدرجة الكلية). ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجتي القياس البعدي والتتبعي ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي معتقدات الضبط (واقعية، غير واقعية)، والتمكين النفسي (الدرجة الكلية) لدى أفراد المجموعة التجريبية وعددهم (15) مشاركاً.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي معتقدات الضبط والتمكين النفسي لأفراد المجموعة التجريبية (ن = 15)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
معتقدات الضبط الواقعية	البعدي	3.4490	1.33290	1.824	0.079
	المتابعة	3.4187	1.30389		
معتقدات الضبط غير الواقعية	البعدي	3.7810	1.20513	1.839	0.076
	المتابعة	3.7547	1.19257		
التمكين النفسي	البعدي	2.8880	1.05148	0.660	0.515
	المتابعة	2.8783	1.01688		

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

تشيرُ بيانات الجدول (7) أعلاه، إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركين في البرنامج الإرشادي، على مقياسي الدراسة: معتقدات الضبط (الواقعية، غير الواقعية)، والتمكين النفسي (الدرجة الكلية). ما يشير إلى احتفاظ المشاركين بالمكاسبِ العلاجية.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج فحص الفرضيتين الأولى والثانية إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية؛ حيث ارتفع مستوى كل من معتقدات الضبط الواقعية والتمكين النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، إضافة إلى انخفاض مستوى معتقدات الضبط غير الواقعي لديهم. وتشير هذه النتائج إلى أنَ برنامج الإرشاد الجمعي، أثبتَ فعاليته في رفع مستوى كل من معتقدات الضبط الواقعي والتمكين النفسي، وخفض مستوى معتقدات الضبط غير الواقعي لدى المراهقين في المجموعة التجريبية مقارنة بالمراهقين في المجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات (Joumah, 2016; Karatas, 2011; Karatas & Gokcakan, 2009; Khatib, 2007; Kheibari et.,2014; Koiv & Kaudne, 2015; Palavan, 2017; Sarraj, 2009; Sidney-Ando, 2014; Singal, 2003;Tsiaras, 2012; Taskin-Can, 2013)، التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برامج الإرشاد الجمعي المستندة لاستخدام فنيات الإرشاد الإبداعية مع عينات متنوعة من الطلبة والمراهقين، والتي أجريت لاستكشاف كفاءة الفنيات الإبداعية الإرشادية المتنوعة، في معالجة صعوبات الصحة النفسية، ومنها المشكلات الأكاديمية والسلوكية، ومهارات حل النزاعات، وتحسين مفهوم الذات، ومستوى المهارات الأكاديمية المرتبطة بمراحل العمر المختلفة ومنها المراهقة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية في الإرشاد، في ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات (Thomas & Morris, 2017)، كدور فنيات الإرشاد الإبداعية في تسهيل عملية التعبير، والتكيف وحل المشاكل، وكيف أن الفنون التعبيرية يمكن أن تسهّل الوعي الذاتي، وأن تجعل العملية الإرشادية من خلال ممارسة الإنتاج الإبداعي جذابة بشكل طبيعي ومهدئة للذات. ويمكن أن يعزى تعديل معتقدات الضبط غير الواقعي إلى التعبير الإبداعي الذي زاد من الوعي الذاتي لدى المراهقين. وهذا ربما ساعد على وعي المراهقين بمعتقدات الضبط غير الواقعي، والعمل بنشاط على إعادة النظر في منطقيتها، وبالتالي زاد من مستوى معتقدات الضبط الواقعي والشعور بالسيطرة والتمكين النفسي، من خلال استخدام أساليب إبداعية حرة في التعبيرِ عما يدور داخل النفسِ

بشكل غير مألوف مقارنة بالأساليب التقليدية المتبعة في العملية الإرشادية.

إن برنامج الإرشاد الجمعي القائم على العديد من الأساليب الإبداعية والمستخدم مع المجموعة التجريبية، قد وظف العديد من الفنيات الإبداعية كالأغاني، والأناشيد، والقصائد الشعرية، وفنون الكتابة، والتسجيلات الشخصية، والرسم والتلوين، وصنع الملصقات. الأمر الذي أدى إلى مساعدة المراهقين في التعبير عن مشاعرهم، وعلى تعزيز العافية النفسية لديهم. كما يبدو أن استخدام الأساليب الإبداعية كوسيط فني في العملية الإرشادية، قد ساعد على حل القضايا العاطفية العالقة وتعزيز الوعي الذاتي، وتطوير المهارات الاجتماعية، وإدارة السلوك لدى المراهقين المشاركين بالبرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى الحد من القلق، وزيادة تقدير الذات. وهذا ربما انعكس بأثره الإيجابي على مستوى التمكين النفسي، وعزز من امتلاك معتقدات الضبط الواقعية بشكل أفضل. ذلك أن استخدام الإبداع في تقديم الإرشاد يؤثر على حياة الطلاب بطرق لا تستطيع الطرق التقليدية القيام بها، من خلال ما توفره من استخدام الخيال بطرق إنتاجية وتصحيحية، وهو ما يحقق تكامل الشخصية على المستوى الذهني والنفسي والاجتماعي والسلوكي، إضافة إلى إكساب الأفراد القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية لتأثير البرنامج الإرشادي على المراهقين في المجموعة التجريبية أيضًا بأنها تتعلق بطبيعة عمليات الإرشاد الجمعي وخبراته، التي تحث أعضاء المجموعة على الشعور بالتماسك والوحدة والثقة، وتعمل على تطبيع المشكلات المعلنة وغير المعلن عنها، وغرس الأمل (Powell, Illovsky, O'Leary, & Gazda, 1988)، مما عزز الشعور بالتفاؤل والتفريغ الانفعالي، والكشف عن النفس، والحرية في التعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام الفنون البصرية والكولاج. وقد يكون توظيف أسلوب المواد المعاد تدويرها قد ساعد على ابتكار أفكار جديدة، وعمل على تنمية بعض القيم الإنسانية والتعبير عن الذات. وقد يكون للبيئة الإرشادية الآمنة التي تم توفرها في المجموعة، ومستوى التزام المراهقين بالقواعد التي تمَ الإتفاق عليها عند بدء البرنامج، دور إيجابي في الوصول إلى هذه النتائج. كما أن السمات الشخصية التي أظهرها قائد المجموعة عند التعامل مع المجموعة والمتمثلة بالمرونة، والتقبل، والتعاطف، ربما كان لها أثر في الوصول إلى هذه النتائج؛ حيث أشار المراهقون إلى قدرتهم على الاستفادة من هذه الخبرة بسبب الجو والمناخ الذي وفره القائد وأعضاء المجموعة الآخرين.

وخلال جلسات برنامج الإرشاد الجمعي كان يُطلب من المسترشد، مثلاً، عمل ملصق، أو عمل بعض العلامات والرموز على الورق، أو تشكيل قطعة صغيرة من الصلصال؛ لتوضيح الصعوبات التي أدت به للوصول إلى العلاج النفسي. وعندها كان المسترشدون أحرارًا في مشاركة قائد المجموعة التفسير بأكبر قدر ممكن من معنى إنتاجهم الفني.

وأخيرًا، أشارَت النتائجُ المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة للدراسة إلى استقرار أثر البرنامج لدى المراهقين في المجموعة التجريبية، واحتفاظهم بالمكاسب العلاجية في قياس المتابعة. وهذا يدل على استمرار فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في تحسين معتقدات الضبط الواقعي والتمكين النفسي، وخفض معتقدات الضبط غير الواقعي حتى بعد مضي شهر على الإنتهاء من تطبيق البرنامج. وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية من استمرارية فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الأساليب الإبداعية مع نتيجة دراسة كاراتس وجوكاكان (Karatas & Gokcakan, 2009)، التي أشارت نتائجها إلى استمرار أثر برامج الإرشاد الجمعي المستندة لاستخدام فنيات الإرشاد الإبداعية مع المراهقين. كما تنسجم مع الفكر النفسي الذين يؤكد أهمية استخدام الفنون الإبداعية كالألوان، أو الفنون، أو الموسيقى، أو الأنشطة، أو الحركة؛ في التعبير عن الأفكار والمشاعر والسلوكيات، ودورها في تحرير الأفراد من التوتر، وتحسين العافية النفسية، من خلال توظيف منتج جديد وثيق الصلة بالفرد (Rogers, 1993). وكيف أن توظيف الأساليب الإبداعية في العملية الإرشادية يسهّل عملية النمو، ويزيد وعي المسترشد (Mitchell & Campbell, 1972)؛ من خلال السماح له أن يعيش الخبرة، ويصبح أكثر حساسية تجاه نفسه والآخر من خلال الكشف عن الخبرات الداخلية والكشف عن الذات (Smith, 2011).

ويمكن تفسير احتفاظ الطلبة في المجموعة التجريبية بمكاسبهم العلاجية في ضوء ما توفر للمراهقين من فرصة للتواصل في سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة، وبالتالي نقل الخبرة خارج السياقات المحدودة التي نشؤوا فيها، ما قد يعزز إمكانية الوصول إلى الوعي الذاتي بشكل أفضل. وبالتالي، الاستمرار في تبني معتقدات تحكم واقعية، والابتعاد عن تبني المعتقدات غير الواقعية، ما قد يعزز من مستوى التمكين النفسي لدى المراهقين. كما في ضوء الخبرة التي تعرض لها المراهقون في المجموعة التجريبية، المتمثلة بتوفير الأنشطة المختلفة التي تنطوي عليها الأساليب الإبداعية الفرصة للتعامل مع خصوصية كل حالة، ما قلّل من الشعور بعدم الثقة لدى المراهقين، وتحويل تركيزهم إلى الناتج الإبداعي، لا على المشكلة لديهم، وتخفيف شعورهم بالقلق، وجعلهم أكثر اتصالاً مع أنفسهم، وأكثر وعيًا بذواتهم وآلية التعامل مع الآخرين (Rousseau, 2007). وبالتالي، الوصول إلى مستوى مرتفع من التمكين النفسي ومعتقدات الضبط الواقعية، وهو ما احتفظ به المراهقون خلال فترة القياس التتبعي.

كما وفّر البرنامج الإرشادي أنشطة عملية ممتعة لكل من المرشد والمراهقين أعضاء المجموعة التجريبية؛ مما ساعد في الكشف عن بعض المواهب. وقد حازت الأفكار الجديدة والأنشطة على اهتمام المراهقين، كونها أخرجت العملية الإرشادية من القالب التقليدي، وبدوره ساعد على تشكيل حالة متوازنة جديدة، تجذب المراهقين إلى عمل الرموز والرسومات، لذلك، وجدوا متعة في استخدام المعالجين للفن معهم كلغة علاجية أكثر من أسلوب الاستجواب اللفظي. وعندما تمّ توضيح ما لديهم من سلوك سلبي، أصبح هذا السلوك خارجيًا بالنسبة للمراهق، وبالتالي يصبح السلوك هو المشكلة وليس المراهق الذي توجه إلى العمل نحو حلول بديلة للمشكلة.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الانتقال من الأسلوب التقليدي في إعطاء الحصص الإرشادية إلى الأساليب الإبداعية في تنفيذ التوجيه الجمعي.
- إجراء دراسات مماثلة مع المراهقات اللواتي يواجهن صعوبات في مجال معتقدات الضبط والتمكين النفسي، مع إضافة مكون الإرشاد الأسري عن طريق تقديم خدمات التعليم النفسي للوالدين، من أجل الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من التمكين النفسي والمعتقدات الواقعية، وضبط المعتقدات غير الواقعية.
- عقد ورشات عمل تدريبية للمرشدين التربويين العاملين في المدارس، وإثارة الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بحاجات المراهقين، عن طريق تطبيق مقاييس تشخيصية للكشف عن الصعوبات النفسية التي يعاني منها المراهقون.

References

Abu Asaad, A. (2017). The effectiveness of psychological empowerment-based counseling program in improving life satisfaction and hope among middle school students with broken families in Karak. *Dirasat*, 44(4-Annexure 2), 319-334.

Adibah, A., & Zakaria, M. (2015). The efficacy of expressive arts therapy in the creation of catharsis in counselling. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 298- 306.

Anakwe, A. (2018). Adolescents and academic achievement in Nigeria today. *International Journal of Education and Research*, 6(1), 69-76.

Blanchard, K., Carlos, J., & Randolph, W. (1995). *The empowerment barometer and action plan*. Escondido, CA: Blanchard Training and Development.

Capuzzi, D., & Gross, D. (2013). *Introduction to the counseling profession*, (6th ed). NY: Taylor & Francis.

Chibbaro, J., Camacho, H. (2011). Creative approaches to school counseling: Using the visual expressive arts as an intervention. *Georgia School Counselors Association Journal*, 18(1), 41-44.

Compas, B., Boyer, M., Stanger, C., Colletti, R., Thomsen, A., Dufton, L., & Cole, D. (2006). Latent variable analysis of coping, anxiety/depression, and somatic symptoms in adolescents with chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6),1132–1142.

Corsum, D., & Enz, C.(1999) Predicting psychological empowerment among service workers: The effect of support-based relationships. *Human Relations*, 52(2), 205-224.

Croom, A. (2014). The practice of poetry and the psychology of wellbeing. *Journal of Poetry Therapy*, 28(1), 21-41.

Deardorff, J., Gonzales, N., & Sandler, I. (2003). Control beliefs as a mediator of the relation between stress and depressive symptoms among inner-city adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 205–217.

Duff, T. (2013). *Empowering adolescents through solution-focused counselling: The experiences of New Zealand adolescents*. Unpublished Master Thesis, University of Canterbury, New Zealand.

Edgar-Bailey, M., & Kress, V. (2010). Resolving child and adolescent traumatic grief: Creative techniques and interventions. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(2), 158–176.

Eisman, A., Zimmerman, M., Kruger, D., Reischl, T., Miller, A., Franzen, S., & Morrel-Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: Measurement model and associations with youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 410–421.

Franklin, M. (2000). Art practice, psychotherapy practice, contemplative practice: Sitting on the doves tail. *Guidance and Counseling*, 15(3), 18-23.

Gladding, S. (2011). *Counseling as an art: The creative arts in counseling* (4th ed). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Gladding, S. (2014). *Creative arts in counseling* (4th ed). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Graham, M., & Sontag, M. (2001). Art as an evaluative tool: A pilot study: Art therapy. *Journal of the American Art Therapy Association*, 18(1), 37-43.

Green, E., & Drewes, A. (2013). *Integrating expressive arts and play therapy with children and adolescents*. Texas: Wiley & Sons, Inc.

Gullan, R., Power, T., & Leff, S. (2013). The role of empowerment in a school-based community service program with inner-city, minority youth. *Journal of Adolescent Research*, 1(6),664–689.

Hall, N., Chipperfield, J., Heckhausen, J., & Perry, R. (2010). Control striving in older adults with serious health problems: A 9-year longitudinal study of survival, health, and well-being. *Psychology and Aging*, 25(2), 432–445.

Hanes, M. (2001). Retrospective review in art therapy: Creating a visual record of the therapeutic process. *American Journal of Art Therapy*, 40(2), 149-160.

Holden, D., Crankshaw, E., Nimsch, C., Hinnant, L., & Hund, L. (2004). Quantifying the impact of participation in local tobacco control groups on the psychological empowerment of involved youth. *Health Education & Behavior*, 31(5), 615-628.

Joumah, A. (2016). The effectiveness of a psycodrama-based counseling program to alleviate some behavioral problems among students in the preparatory stage. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 2(1), 228-258.

Karatas, Z. (2011). Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 609-614.

Karatas, Z., & Gokcakan, Z. (2009). The effect of group-based psychodrama therapy on decreasing the level of aggression in adolescents. *Turkish Journal of Psychiatry*, 20(4), 357-66.

Khatib, M. (2007). The effectiveness of a psycho-educational counseling program to alleviate the behavioral problems of students in the lower primary stage using the play techniques (Art-Drama) in UNRWA schools in Gaza. *Al-Azhar University Journal*, 9(1), 213-272

Kheibari, S., Anabat, A., Largany, S., Shakiba, S., & Abadi, M. (2014). The effectiveness of expressive group art therapy on decreasing anxiety of orphaned children. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 2(2), 109-166.

Koiv, K., & Kaudne, L. (2015). Impact of integrated arts therapy: An intervention program for young female offenders in correctional institution. *Psychology*, 6(1),1-9.

Lee, P. (2106). Control beliefs level and change as predictors of subjective memory complaints. *Aging & Mental Health*, 2(3), 329-335.

Leggett, E. (2009). A creative application of solution-focused counseling: An integration with children's literature and visual arts. *Journal of Creativity and Mental Health*, 4(2), 191–200.

Liu, Y., & Yussen, S. (2005). A comparison of perceived control beliefs between Chinese and American students. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 14–23.

Lopez, A., & Burt, l. (2013). Counseling groups: A creative strategy increasing children of incarcerated parents' socio-relational interact-tions. *Journal of Creativity and Mental Health*, 8(4), 395–415.

Mitchell, D., & Campbell, J. (1972). Creative writing and counseling. *Journal of Counseling & Development*, 50(8), 690–691.

Ozer, E., & Schotland, M. (2011). Psychological empowerment among urban youth: Measure development and relationship to psychosocial functioning. *Health Education & Behavior*, *38*(4), 348 – 356.

Palavan, O. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal, 25*(1), 187-202.

Perry, A. (2013). *Effect of demographic factors on empowerment attributions of parents of children with autism spectrum disorders*. Unpublished Ph.D. Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.

Powell, M., Illovsky, M., O'Leary, W., & Gazda, G. (1988). Life-skills training with hospitalized psychiatric patients. *International Journal of Group Psychotherapy*, 38(1), 109-117.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over preventi-on. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), 1-25.

Riley, S. (1993). Illustrating the family story: Art therapy a lens for viewing the family's reality. *Art in Psychotherapy*, 20(3), 254-264.

Rogers, N. (1993). *The creative connection: Expressive arts as healing*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Rousseau, C. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451–465.

Sarraj, S. (2009). Effectiveness of school based psychodrama in improving mental health of Palestinian adolescents. *Arabpsynet Journal*, 24, 67-71.

Scales, P., & Benson, P., & Roehlkepartain, E. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (3), 263-77.

Scheel, M., Davis, C., & Henderson, J. (2013). Counsellor use of client strengths: A qualitative study of positive processes. *The Counseling Psychologist*, 41(3), 392-427.

Sidney-Ando, A. (2014). *Art and creative expression for positive social change: Values, identity, and efficacy*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Faculty of Saybrook University, San Francisco.

Singal, S. (2003). The efficacy of psychodrama in the treatment of oppositional and defiant ddolescents. Unpublished Ph.D. Dissertation, McGill University, Montreal, Canada.

Slyter, M. (2012). Creative counseling interventions for grieving adolescents. *Journ-al of Creativity in Mental Health*, 7, 17–34.

Smith, A. (2011). Teaching a course on creativity in counseling: Ideas for counselor educators. *Journal of Creativity and Mental Health*, 6(2), 149 – 165.

Solvberg, A. (2003). Computer-related control beliefs and motivation. *Journal of Research on Technology in Education* . 35(4), 473–487.

Thomas, D., & Morris, M. (2017). *Creative counselor self-care. Ideas and research you can use*. Retrieved from https://www.counseling.org/docs/defaultsourcevistas/createveounselorselfcare.pdf?sfvrsn=ccc24a2c_4.

Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia, 3*(1), 2012, 47-67.

Veach, L., & Gladding, S. (2007). Using creative group techniques in high schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32, 71-81.

Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression.* NY: Guilford Press.

World Health Organisation (WHO). (2010). *User empowerment in mental health: A statement by the WHO Regional Office for Europe*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe Press.

Zhou, X., Zhen, R., & Wu, X. (2017). Posttraumatic stress disorder symptom severity and control beliefs as the predictors of academic burnout amongst adolescents following the Wenchuan Earthquake. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(1),1412227. doi:10.1080/20008198.2017. 1412227.

Zimmerman, M. (1995). Psychological empower-ent: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.

Zimmerman, M., Eisman, A., Reischl, T., Morrel-Samuels, S., Stoddard, S., Miller, A., Hutchison, P., Franzen, S., Rupp, L. (2018). Youth empowerment solutions: Evaluation of an after-school program to engage middle school students in community change. *Health Education & Behavior*, 45(1), 20–31.

Zuckerman, M., Knee, C., Kieffer, S., & Gagne, M. (2004). What individual believe they can or can not do? Exploration of realistic and unrealistic control beliefs. *Journal of Personality Assessment*, 82(2), 215–232.