

جامعة البحرين



قسم علم النفس

كلية الآداب

برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات
المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

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

إعداد

بدرية صالح الحسيني

20103509

إشراف

د. محمد مقداد

أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

يونيو/٢٠١٤م

جامعة البحرين

قسم علم النفس



كلية الآداب

برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

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

إعداد

بدرية صالح الحسيني

20103509

إشراف

د. محمد مقداد

أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

يونيو/٢٠١٤م



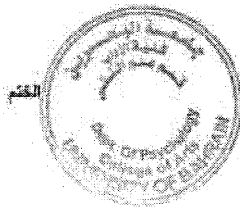
جامعة القادسية
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير (علم النفس الإرشادي)

(لجنة المناقشة)

طالب الطالب جريدة صالح الحسيني رقم جاسر 20103509
الدرجة التي تقدم بها للحصول على درجة الماجستير في: علم النفس الإرشادي
والمعتمدة: برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي
لدى تأهيلات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

وذلك يوم: الخميس الموافق ١٩ يونيو 2014 م
وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأسادة الآتية أسماهم:

الاسم	التوقيع
د. محمد ممدود	
د. بهلول محي الدين خليفة	
د. توفيق عبد المنعم	



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

"وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ۚ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي

بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ" سورة فصلت آية (٣٤)

إهداء

إلى منقذ الأمة وسراج الظلمة محمد صلى الله عليه وآله وسلم

إلى روعي والديّ العزيزين اللذين قاما بتربيّتي فأحسنّاهما، ولمست حرصهما على تعليمي ونجاحي. فأسأل الله الكريم أن يتغمدهما بواسع رحمته وغفرانه وينقلهما من ضيق اللحد إلى جنات الخلود.

إلى زوجي ودعائم الحب والعمل أبنائي أروى وفاطمة وأحمد وسارة وزينب والزهراء، لما قاموا به من تشجيع ومساعدة وصبر.

وإلى جميع من أسهم بالملاحظة والتشجيع.

راجية من الله القبول.....

شكر وتقدير

لا يسعني وقد انتهت هذه الرسالة بعون الله إلا أن أقدم ببالغ تقديري إلى الأستاذ الدكتور محمد مقداد، المشرف على هذه الرسالة، لما قدم من توجيهات وآراء قيمة.

كما أتقدم بالتقدير والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور محمد مقداد أستاذ بقسم علم النفس مشرفاً

الأستاذ الدكتور توفيق عبدالمنعم أستاذ بقسم علم النفس ممتحناً داخلياً

الدكتور بتول محيي الدين الخليفة أستاذ بقسم علم النفس المشارك (بجامعة قطر) ممتحناً خارجياً

على ما أبدوه من ملاحظات قيمة ساهمت في إثراء الرسالة وإنماء هذا الجهد.

وأقدم بالشكر إلى إدارات وزارة التربية والتعليم ومدرسة عالي الابتدائية للبنات لما بذلوه من جهود في تسهيل مهمة التطبيق.

وأخيراً.. أقدم شكري العميق لكل من ساهم في إخراج هذا الجهد العلمي المتواضع إلى حيز الوجود، وأخص بالذكر الدكتور باسم الدحادحة من سلطنة عمان، والدكتور عثمان العصفور من دولة الكويت، والدكتورة جيهان العمران ، والدكتور توفيق عبد المنعم ، والدكتور أحمد سعد جلال من جامعة البحرين على توجيهاته العلمية في مجال المعالجة الإحصائية.

كما أقدم جزيل شكري إلى ابن أخي عبدالله حسن وابن أختي يوسف المسعود، وإلى أختي ليلى ولجميع إخواني و أخواتي على مساهمتهم ودعمهم الكبير لي.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	ز
ملخص الدراسة باللغة العربية	ح
الفصل الأول مدخل إلى الدراسة	1 - 9
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	5
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8
حدود الدراسة	9
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة	10- 79
أولاً: الإطار النظري ويشمل:	11
المحور الأول: السلوك التوكيدي	11
المحور الثاني: الإرشاد النفسي للأطفال	44
ثانياً: الدراسات السابقة وتشمل:	69
١- الدراسات العربية	69

71	٢- الدراسات الأجنبية
79	ثالثاً: فروض الدراسة
80- 111	الفصل الثالث منهج الدراسة وإجراءاتها
81	أولاً: منهج الدراسة
82	ثانياً: عينة الدراسة
84	ثالثاً: أدوات الدراسة:
84	١- مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحثة.
88	٢- البرنامج الإرشادي لتلميذات المرحلة الابتدائية.
108	رابعاً: إجراءات الدراسة.
111	خامساً: الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.
113- 125	الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها
114	نتائج الفرض الأول ومناقشتها.
115	نتائج الفرض الثاني ومناقشتها.
117	نتائج الفرض الثالث ومناقشتها.
118	نتائج الفرض الرابع ومناقشتها.
120	نتائج الفرض الخامس ومناقشتها.
123	خلاصة النتائج.
125	توصيات الدراسة.
125	الدراسات المقترحة.
127-137	قائمة المراجع
138-184	الملاحق
185	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.

120	نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي والتطبيق التبعي للمجموعة التجريبية.	10
121	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.	11

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	إستئذان إدارة البحث العلمي بالأمانة العامة لمجلس التعليم العالي/ وزارة التربية والتعليم.	140
2	قائمة أسماء وتخصصات السادة المحكمين على مقياس السلوك التوكيدي.	141
3	مقياس السلوك التوكيدي المقدم إلى لجنة التحكيم.	142-144
4	مقياس السلوك التوكيدي التمهيدي.	145-146
5	مقياس السلوك التوكيدي المبدئي للاستطلاع.	147
6	مقياس السلوك التوكيدي النهائي.	148
7	إستمارة تحكيم البرنامج الإرشادي.	150-151
8	قائمة أسماء وتخصصات السادة المحكمين على البرنامج الإرشادي.	152
9	البرنامج الإرشادي لتلميذات المرحلة الابتدائية.	153-179
10	الجلسة الثامنة: استرخاء جسمي بالتنفس العميق.	180-181
11	نموذج من تقييم تلميذات (عضوات) الجماعة الإرشادية.	182
12	نموذج من تقييم معلمات (عضوات) الجماعة الإرشادية.	183
13	نموذج من تقييم أمهات (عضوات) الجماعة الإرشادية.	184

ملخص

استهدفت الدراسة الحالية بناء برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة عالي بمملكة البحرين.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، (القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعتين) وتكونت العينة من 14 تلميذة للمرحلة الابتدائية (الصف السادس) تراوحت أعمارهن بين (11-12) سنة، وتعانين من انخفاض في السلوك التوكيدي، جرى تقسيمها عشوائياً (قصاصات الورق) إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، حيث تعرضت الأولى لفعاليات البرنامج الإرشادي، بينما لم تتلق الأخرى أي جلسات إرشادية.

ويتكون البرنامج من 12 جلسة مضافاً إليها جلسات القياس، بواقع جلستين كل أسبوع، ومدة كل جلسة 45 دقيقة. ويتم فيها تطبيق بعض الأنشطة المتنوعة المناسبة للتلميذات، ولها غرض تنمية وتعزيز السلوك التوكيدي.

وقد شملت أدوات الدراسة مقياس السلوك التوكيدي وهو من إعداد الباحثة، وذلك لقياس مستوى السلوك التوكيدي لدى التلميذات. استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية في استخلاص نتائج الدراسة، أهمها اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدراسة الفروق بين رتب المتوسطات للمجموعات المستقلة، واختبار كروسكال ويلز لدراسة الفروق بين رتب المتوسطات للمجموعات المترابطة، واختبار التجزئة النصفية للتأكد من ثبات مقياس السلوك التوكيدي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة فيما بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مقاييس المتغيرات التابعة لصالح المجموعة التجريبية، مما قد يعزي التغير الذي طرأ إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

❖ مقدمة.

❖ مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

❖ أهداف الدراسة.

❖ أهمية الدراسة.

❖ حدود الدراسة.

❖ مصطلحات الدراسة.

مقدمة

إن الإنسان بطبعه اجتماعي وفي بحثه الدءوب عن تحقيق ذاته وكيانه، يحتاج إلى مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تسهل له عملية التواصل والتفاعل مع محيطه وتساعد في إنجاز تطلعاته وآماله.

وحيث تدخل المهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد، وتؤثر في تكيفه وسعادته في مراحل حياته المختلفة، فهي تؤثر في قدرته على تكوين علاقات اجتماعية وتحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلميه والراشدين المهمين في حياته، بالإضافة إلى أن المهارات ترتبط مباشرة بعدد من أشكال السلوك التوكيدي مثل تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل، والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها، وفقدان مثل هذه المهارات ترتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي، كما ترتبط بمشكلات الصحة النفسية في مراحل الحياة اللاحقة، لذلك يعتبر ضعف المهارات الاجتماعية سببا في المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأفراد (عبدالله، 2000: 6).

وإن أي قصور مبكر في المهارات الاجتماعية قد يؤدي إلى تأثير سلبي يتراكم على شخصية الإنسان وعلى التعليم بمراحله المختلفة فيما بعد. فمشكلات الطلبة الاجتماعية تؤثر سلباً على تقديرهم لذاتهم، ورضاهم الشخصي ونموهم، واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، فعلى المعلمين أن يأخذوا دوراً فعالاً في مساعدة التلاميذ على اكتساب وتطوير وتهذيب المهارات الاجتماعية الضرورية للعلاقات والتفاعلات الاجتماعية المهمة.

ويؤكد التراث السيكولوجي على الارتباط بين القصور في المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات الوجدانية مثل الاكتئاب واليأس والشعور بالوحدة النفسية، والسلوك، فقد تبين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجحة مع الآخرين، وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر يدفعه للانسحاب، والشعور بالعزلة، وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة أية ضغوط نفسية (خليفة، 1969: 18).

إن التعبير عن المشاعر جزء من السلوك التوكيدي في الدراسة الحالية.

كما أن انخفاض القدرة على التعبير عن المشاعر يقود للاضطرابات النفسية (بداري، الشناوي، 1407هـ). وقد بين باترسون (Patterson) أن عدم القدرة على إظهار المشاعر السلبية (الغضب) يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وأن عدم إظهار المشاعر الإيجابية تضعف

علاقتنا بالآخرين(شوقي، 1989: 446)، وكذلك إذا انخفضت قدرة الشخص على قول "لا" من باب الخوف من الآخرين، قد تعرضه للتصرف وفق سلوكيات منحرفة وهذا ما أكدته عدد من الباحثين من أن ضغوط الآخرين من العوامل الهامة في العديد من السلوكيات المنحرفة.

وترى الباحثة أن توافر قدراً من السلوك التوكيدي للفرد في تعامله مع الآخرين يتيح له القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، مما يمنحه قدراً من الصلابة النفسية في مواجهة أزمات الحياة وضغوطها.

يمثل السلوك التوكيدي روح العصر، ومتطلباً رئيسي وجوهري وأساسي لمواجهة عالم اليوم، بكل متغيراته وأحداثه وتعاملاته، لأن نظرة سريعة إلى عالم اليوم نجد فيها قوى الاستعلاء والسطوة والهيمنة تفرض نفسها في كل مكان ووقت، سواء بالحق أو بالباطل، ونظرة بسيطة إلى عامل التفاعلات اليومية تؤكد سيادة روح العدوانية والضيق والاستغلال إلى الحد الذي يجعل من السلوك التوكيدي سلوكاً ينبغي التدريب عليه وممارسته ليس تعبيراً عن العدوان، وإنما درءاً له، ودفاعاً عن النفس، واعتباراً لذاتية الفرد وكرامته.

والسلوك التوكيدي في معناه العام هو التعامل بندية وليس بعدوانية، من أجل استقلال الشخصية وهي تمارس حقوقها، وتأخذ بواجباتها، ومواجهة الآخر الذي قد يحاول أن يفرض سيطرته عليّ أو يحاول النيل من حقوقي(عبيد، 2010: 579).

ويعتبر السلوك التوكيدي أو ما يسمى بعض الأحيان بأسلوب توكيد الذات، الذي بدأت دراسته على نحو واسع في أعمال "ولبي وسالتر"، 1978، وكان أول من تنبه إليه، إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستخدمة في معالجة عدم الثقة عند الأفراد بأنفسهم، وشعورهم بعدم اللياقة والخجل والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على تعبير الفرد عن مشاعره وأفكاره واتجاهاته أمام الآخرين، وقد أكد "ولبي وسالتر" أن السلوك التوكيدي السليم، هو السلوك الذي يتميز بالوسطية بين الإذعان للآخرين والتسلط والاعتداء عليهم والوسطية في مراعاة الفرد لمشاعر الناس وحقوق الذات حيث يتوافق فيها السلوك الظاهري من أقوال وأفعال مع السلوك الباطني من مشاعر ورغبات وأفكار، وتوصل إلى إن للسلوك التوكيدي فوائد عديدة للفرد، منها مساعدة الأفراد الذين يعانون من مشكلة عدم توكيد الذات على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والمطالبة بحقوقهم، دون إلحاق الأذى بالآخرين. كما أنه يجعل الفرد يقوم بسلوكيات مقبولة اجتماعياً وأن يقول "لا" إذا كانت المواقف تتطلب ذلك، فلا يضطر إلى

معاملة الآخرين على حساب نفسه، دون أي داع لذلك لمجرد كسب رضا أفراد لا ضرورة من كسب رضاهم.

وقد أثبتت الدراسات إمكانية تنمية السلوك التوكيدي والعوامل المؤثرة فيه لدى الفرد، منها دراسة كاجان وكارلسون (1975) التي هدفت إلى مقارنة أثر الثقافة في تنمية السلوك التوكيدي، وأجريت على عينة من الأطفال في كل من المكسيك والولايات المتحدة وأسفرت عن وجود فروق بين متوسط درجات الأطفال في المكسيك والولايات المتحدة. وقد عزا الباحثان انخفاض مستوى التوكيد لدى الأطفال في المكسيك إلى أسلوب التنشئة الأسرية حيث ترسخ الثقافة المكسيكية قيم الطاعة وقد تلجأ إلى العقاب البدني للأطفال مما يكون لها أثره السالب على مستوى التوكيد لديهم (النقشبندي، 2005).

وتطمح الباحثة من خلال هذه الرسالة العلمية إلى تقديم برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي في مرحلة الطفولة المتأخرة لدى التلميذات في هذه السن، باعتباره أحد مكونات المهارات الاجتماعية التي تمكنهن من التواصل مع الآخرين، حتى يتسنى للباحثة إلقاء الضوء عليه ولفت نظر المربين وأولياء الأمور إليه حتى يتعاملوا مع التلميذات في هذه السن بطريقة تدعم التوكيدية لديهن خصوصاً في الجانب التربوي، وأيضاً لما لهذا السلوك من أهمية كبرى في توثيق التواصل بين الأفراد.

وتتبقى أهمية التواصل من ارتباطه بالحاجات الإنسانية، فالإنسان كائن يتحرك في الحياة مدفوعاً بحاجاته الفسيولوجية مثل الطعام والشراب وحاجاته النفسية والاجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء والمعرفة وتقدير الذات وتحقيقها وغير ذلك، وغالباً ما يكون التواصل مطية لإشباع هذه الحاجات، فتقدير الذات وتحقيقها على سبيل المثال لا يتم إلا من خلال التواصل مع الآخرين الذين يقدرون ذاتك، ومن خلال التواصل مع نفسك تتساءل عن ذاتك وعن قدرها في نظر الآخرين ونظرك. ويعتمد الإنسان في تحقيق وجوده الاجتماعي على كفاءة ممارسته لمهارات التواصل الإنساني التي تساعد على التفاعل والتفاهم مع الآخرين، وفي صدر هذه المهارات -مهارة التوكيدية- التي تحقق قدرة الفرد على التعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر والمعتقدات والحاجات بشكل مباشر والدفاع عن حقوقه دون الإضرار بحقوق الآخرين.

ومن خلال السلوك التوكيدي يستطيع الفرد أن يحقق ذاته ووجوده، وقد وصف ماسلو الأشخاص المحققين لذواتهم بأنهم أشخاص مشبعون في كل حاجاتهم الأساسية

(الانتماء، العطف، الاحترام، تقدير الذات) ويعني ذلك أن لديهم شعوراً بالانتماء، ويشعرون أنهم محبوبون ويستحقون الحب ولهم مكانة وموقع في الحياة ويحظون بالاحترام من الآخرين، ويتميزون بشعور عاقل بالاستحقاق واحترام الذات (ناصر، 2012: 3).

كما طوّر (إبراهيم ماسلو) نظريته حول الشخصية من خلال دراسته لأفراد ومبدعين حيث وجد أن الأفراد المؤكدين لذواتهم يشتركون في كثير من الخصائص تجمع في الأبعاد الآتية:

- الوعي: مثل إدراك الواقع، والوعي بالمعايير الأخلاقية والميل إلى المرور في تجارب عميقة جداً.
- الاستقامة: تقبل الآخرين وعلاقات شخصية عميقة وانتقائية.
- الحرية: الحاجة إلى الخصوصية والاستقلالية والتلقائية والبساطة والتعبير عن الأفعال بأسلوب إبداعي.
- الثقة: التركيز حول المشكلة لا حول الذات، وقبول الذات والآخرين كما هم (ناصر، 2012: 3).

ومن بين الأسباب التي دعت الباحثة إلى حصر دراسة تعزيز السلوك التوكيدي خلال مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تعتبر هذه المرحلة تعتبر مقدمة مرحلة المراهقة التي تعتبر من أخطر المراحل التي يمر بها الفرد خلال مراحل تطوره، وذلك لأن الإنسان عندما يدخل في مرحلة المراهقة تحدث لديه تغيرات جسمية وفسولوجية سريعة، ويشير عديد من الباحثين في مجال دراسة نمو وتطور الإنسان إلى أنها تعتبر بمثابة الولادة الجديدة للفرد يتزلزل فيها كيانه وبناءه النفسي نتيجة للإحباطات المتكررة والصراعات المتباينة، من أجل التوافق مع التغيرات الجسمية والفسولوجية الجديدة (ناصر، 2012: 4).

ويمكن للباحثة أن تخلص بنتيجة مما سبق إلى ضرورة أن يكتسب الفرد السلوك التوكيدي ويتدرب عليه ويعمل على تنميته من وقت إلى آخر، حيث يعتبر السلوك التوكيدي جزءاً لا يتجزأ من إثبات النفس والقدرة على تحقيق الأهداف.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

لاحظت الباحثة أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث العلمية التي أجريت في المنطقة العربية في مجال فاعلية التدخلات النفسية لتحسين جودة الحياة لدى أفراد المجتمع، والذي يعد

من أهم المؤشرات الدالة على تقدم المجتمع، إلى جانب آثاره الإيجابية على مستوى تحقيق رضا الفرد، وإحساسه بالسعادة والرغبة في الحياة. ولعل السلوك التوكيدي واحدا من أبرز تلك التدخلات النفسية التي يمكن من خلالها تعزيز تقدير الفرد لذاته، مما يشعره بالرضا والإحساس بالسعادة واحترام الذات.

وقد لاحظت الباحثة، من خلال تجربتها كعضو في مجلس الآباء بإحدى المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية، تراجع السلوك التوكيدي لدى كثير من طالبات المدارس الحكومية بصفة عامة. ويتجلى ذلك في انخفاض مقدرتهن على التعبير عن آرائهن ورغباتهن والمطالبة بالحصول على حقوقهن في إطار البيئة التعليمية.

إلى جانب ملاحظة الباحثة، فإن هذه الدراسة تلبّي - عبر البرنامج العملي المقترح الذي تقدمه لتعزيز السلوك التوكيدي- دعوة العديد من الدراسات التي أكدت أهمية تنمية مهارات الطلاب الاجتماعية والتي تسهم بدورها في بناء الشخصية المتوازنة للطلاب. كما في دراستي بشرى النقشبندى(2003)، ودراسة خلود ناصر(2012).

وقد ارتأت الباحثة حصر الدراسة الحالية على طالبات المرحلة الابتدائية لما يتميزن به من قابلية للتعلّم والتدريب. إلى جانب كون هذه المرحلة مرحلة التأسيس التي يبني عليها كل ما سيكتسبه التلميذ في المراحل التعليمية اللاحقة، وفي مراحل عمره المتوالية، حيث إن أية مبادئ وقواعد يتم تعليمها نظريا تصبح عديمة الجدوى، إذا كانت غير مدعومة بنماذج تطبيقية تمكنهم من استيعابها وتطبيقها.

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي:

❖ ما مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية السلوك التوكيدي لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياسين القبلي والبعدي؟

- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التوكيدي في القياسين القبلي والبعدي؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، ورتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ١- ترفع الباحثة من مستوى السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
- ٢- التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي لتلميذات بعمر الطفولة المتأخرة بالمرحلة الابتدائية في تعزيز السلوك التوكيدي لديهن.
- ٣- التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في تعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وذلك بعد الانتهاء من جلسات البرنامج من خلال القياس التتبعي، ووسائل تقويم أخرى.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الحاجة الماسة لدى أولياء أمور ومعلمي وطلبة المرحلة الابتدائية إلى برنامج إرشادي يساعدهم على تنمية السلوك التوكيدي لدى الأطفال من المرحلة العمرية محل الدراسة.

وتتبع أهمية هذه الدراسة أيضاً من كون السلوك التوكيدي أحد هذه المهارات الضرورية لمواجهة الحياة وسلامة التواصل مع الآخرين وتخفيف التوجس من الاتصال عند التلاميذ والطلاب، من خلال تقديم برنامج إرشادي يساعد في تنمية السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية مما قد يساهم في تكيفهم النفسي والاجتماعي.

وتتمثل أهمية الدراسة - بصفة عامة- فيما يلي:

من الناحية النظرية:

- يمكن أن تساهم هذه الدراسة في توجيه انتباه التربويين إلى أهمية تنمية السلوك التوكيدي في المدارس الإعدادية.
- يمكن أن تساهم هذه الدراسة في توجيه الباحثين إلى المزيد من البحث في مجال بناء ودعم السلوك التوكيدي وإثراء المكتبة العربية.

من الناحية التطبيقية:

- مساعدة التلاميذ على استخدام مهارات السلوك التوكيدي وإقامة علاقات إنسانية واجتماعية فعالة ومستمرة مما يساعدهم على الشعور بالقبول.
- يمكن أن يكون هذا البرنامج موجهًا ومرشدًا للعاملين في مؤسسات التربية والتعليم في مجال التنمية الاجتماعية والنفسية.
- ويمكن أن تستفيد الجهات المعنية من هذا البرنامج في تطوير المهارات الاجتماعية عند الشباب.

مصطلحات الدراسة:

السلوك التوكيدي:

- ورد في الأدبيات التربوية والنفسية الكثير من التعريفات للسلوك التوكيدي. ولقد ارتأت الباحثة أن تذكر بعض منها للتأصيل النظري لمتغير السلوك التوكيدي وهي كالتالي:
- عرف ولي ولأزاروس: التعبير عن كل المشاعر والحقوق الشخصية المقبولة اجتماعياً (Pearson, 1974, p.491).
 - وكان تفسير ليبرمان: "القدرة على التعبير عن الذات" (Rakos, 1991, p.7).
 - وكذلك لانج وجاكو بوسكي: "المطالبة بالحقوق الشخصية والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات بطرق مباشرة، صادقة ومناسبة لا تسبب خرقاً لحقوق الآخرين" (Rakos, 1991, p.7).
 - ورأى لورانس: "المهارة المتعلمة والتي تكيف سلوك الفرد وفقاً للمتطلبات مواقف العلاقات ما بين الأشخاص" (النقشبدي، 2005: 82).

وفي ضوء الاطلاع على التعاريف السابقة فإن الباحثة تعرف السلوك التوكيدي بأنه: "قدرة الفرد على التعبير الذاتي عن المشاعر والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف من حوله والمطالبة بحقوقه الشخصية المختلفة من دون التعدي على الآخرين".

أما التعريف الإجرائي للسلوك التوكيدي فهو: "الاستجابة التي تعبر فيها التلميذة عن مشاعرها وآرائها، دون التعدي على حقوق الآخرين". وهو يقاس بالدرجة التي تحصل عليها أفراد العينة في ضوء إجاباتها لفقرات مقياس السلوك التوكيدي الذي أعدته الباحثة.

التدريب التوكيدي:

مجموعة من الأساليب والإجراءات السلوكية والمعرفية التي تهدف إلى تدريب الشخص على السلوك التوكيدي بالاستعانة بمجموعة من الفنيات المستخدمة في مجال تعديل السلوك.

التدريب التوكيدي الجمعي:

تطبيق التوكيد وفق تعريفه السابق بأسلوب الإرشاد الجمعي المتضمن اشتراك مجموعة من التلميذات اللاتي لديهن مشكلة الانخفاض في السلوك التوكيدي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.
- الحدود الجغرافية: تمثلت في مدرسة عالي الابتدائية للبنات بمدينة عالي بمملكة البحرين.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على تلميذات المرحلة الابتدائية في مدارس البحرين.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2012-2013).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري، ويشتمل على:

المحور الأول: السلوك التوكيدي، ويتضمن:

- مفهوم السلوك التوكيدي.
- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم السلوك التوكيدي.
- خصائص السلوك التوكيدي.
- أبعاد السلوك التوكيدي.
- ملامح الشخصية المؤكدة في ثقافة المجتمع العربي المسلم.

المحور الثاني: الإرشاد النفسي للأطفال

ثانياً: الدراسات السابقة، وتتضمن:

- الدراسات العربية التي تناولت السلوك التوكيدي.
- الدراسات الأجنبية التي تناولت السلوك التوكيدي.

أولاً: الإطار النظري:

مقدمة:

يواجه كثير من الناس مواقف متكررة، من الإزعاج، والابتزاز ومحاولة السيطرة الفكرية، والاستغلال، في مجال العمل، أو الدراسة، وكذلك في العلاقات العائلية ومع الأصدقاء أو مع الغرباء.

يجد بعضهم أنه ليس من السهل عليهم، التعبير عن رغباتهم ومشاعرهم والتغلب على مواقف الصراع، إنهم يعيشون وكأن هناك قوة تقيدهم وتكف قدرتهم عن التعبير الملائم.

إن الفرد الذي يمتلك خصائص شخصية، تمكنه من مواجهة هذه المواقف، والدفاع عن نفسه، والحفاظ على توازنه النفسي، هو شخص يتمتع بتوكيد الذات.

وعندما يوصف إنسان ما بأن لديه "شخصية قوية" فهذا يعني أن هذا الإنسان مؤكد لذاته، ودون قدر معين من السلوك التوكيدي "توكيد الذات" يتوقف المرء عن الوجود باعتباره كياناً متميزاً (الحلاق، 2007: 46).

وقد تناول الإطار النظري للدراسة محورين، وهما على الترتيب: السلوك التوكيدي، ثم الإرشاد النفسي، يعقب ذلك محور ثالث تناول الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

المحور الأول: السلوك التوكيدي:

تعتبر تنمية مهارة السلوك التوكيدي من المهارات المهمة، وترجع أهمية ذلك في مواجهة المشاكل التي يعاني منها مجتمعنا وتتجلى في ضعف التفاعل الاجتماعي والاضطراب النفسي، إذ تفيد التوكيدية في وقاية الطالب من الوقوع في المشكلات التي تؤدي إلى الاضطراب النفسي والضعف في التفاعل الاجتماعي.

فالسلوك التوكيدي ما هو إلا مهارة اجتماعية تمكن الطالب - الفرد عموماً - من الدفاع عن حقوقه الشخصية والتعبير عن آرائه ومشاعره الإيجابية (الموافقة - المدح) والسلبية (المخالفة - العقاب) بصدق وتلقائية، والتفاعل الإيجابي في إطار من الحكمة والالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية.

مفهوم السلوك التوكيدي:

التوكيد في اللغة من فعل وكد، تَوَكَّدَ وتأكَّد: اشْتَدَّ وتوثَّق. (الوجيز، 2008: 680). وقد اهتم العديد من علماء النفس بدراسة السلوك التوكيدي وقدموا له تعريفات متنوعة، أبرزوا من خلالها جانباً أو أكثر من ماهية السلوك التوكيدي.

ومن التعريفات التي تناولت السلوك التوكيدي، تعريف "ولبي ولازاروس" (Wolpe & Lazarus, 1966) بأنه "التعبير عن كل المشاعر والحقوق الشخصية المقبولة اجتماعياً" (Pearson, 1974, P.491).

وجمع لازاروس (Lazarus) فئات متنوعة للاستجابة التوكيدية وهي: "القدرة على قول لا، وطلب خدمة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وبدء الاستمرار في المحادثة، وإنهاء محادثة عامة" (Rakos, 1991).

وقد ضم راكوس (Rakos) في تعريفه عناصر إضافية حيث عرف التوكيدية بأنها: "سلوك نوعي موقفي متعلم مكون من سبع فئات مستقلة هي: الاعتراف بأوجه القصور الشخصي، وتقديم تهنئة أو مجاملة، ورفض مطالب غير معقولة، وبدء والاستمرار في التفاعلات الاجتماعية، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، والتعبير عن الآراء المختلفة عن الآخرين، ومطالبة الآخر بتغيير بعض سلوكياته غير المرغوبة" (Rakos, 1991).

وقد استدرك لور (Lorret) ومن معه عناصر جديدة تدخل في إطار السلوك التوكيدي أيضاً حيث يعرفونه بأنه: "مهارة الفرد في التفاعل مع الآخرين، وتكوين علاقات جديدة، والقدرة على المبادأة والاحتفاظ، وإنهاء التفاعلات الاجتماعية، والتعامل مع الغرباء، والدفاع عن الحقوق الخاصة، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية، والثقة بالذات، وتقييمها بصورة موضوعية، وتوجيه الآخرين" (lorret, 1991).

ويعرفه ليبيرمان (Liperman, 1972) بأنه: "القدرة على التعبير عن الذات" (Rakos, 1991, P.7).

ويشير (خليفة، 2003: 120) إلى أن مفهوم تأكيد الذات كان مقصوراً على قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والاستياء والامتناع اتجاه موقف أو شخص آخر أو موقف ما من مواقف العلاقات الاجتماعية، إلا أن هذا المفهوم اتسع فيما بعد ليشمل كل التعبيرات المقبولة اجتماعياً، ومن أمثلة ذلك الرفض المؤدب لطلب غير مقبول، التعبير عن

الضيق والسخط والاشمئزاز، والتعبير الصادق عن الاستحسان والإعجاب، والتقدير والاحترام، كذلك الصياح تعبيراً عن البهجة، وهذه كلها تعد أمثلة للسلوك التوكيدي.

ويعرف ألبرت وإيمونز (Alberti, & Emmons, 2001) السلوك التوكيدي بأنه: "السلوك الذي يمكن الشخص من التصرف بأسلوب حسن، وأن يدافع عن نفسه دون قلق، ويعبر عن حقوقه ويطالب بها دون أن يعتدي على حقوق الآخرين" (عطار، 2009: 9).

أما لانج وجاكو بوسكي فقد عرفا السلوك التوكيدي بأنه عبارة عن "المطالبة بالحقوق الشخصية والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات بطرق مباشرة، صادقة ومناسبة لا تسبب خرقاً لحقوق الآخرين" (Rakos, 1991, P.7).

ويعرفه لورانس بأنه: "المهارة المتعلمة والتي تكيف سلوك الفرد وفقاً لمتطلبات مواقف العلاقات ما بين الأشخاص" (النقشبدي، 2005: 82).

ويوضح الطهراوي (2005: 4) أن السلوك التوكيدي (التوكيدية) هو: "قدرة الفرد على التعبير المباشر والمناسب عن حاجاته وآرائه دون شعور بالخوف أو التردد ودون المساس بالآخرين، والتصرف في المواقف المختلفة دون حساسية زائدة".

ويذهب إبراهيم (2012: 3) إلى أن السلوك التوكيدي هو "التلقائية والحرية في التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية معاً، وهو يساعدنا على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفاعلية والنجاح عندما ندخل في علاقات اجتماعية مع الآخرين، أو على أحسن تقدير، يساعدنا على ألا نكون ضحايا لمواقف خاطئة، من صنع الآخرين، ودوافعهم في مثل هذه المواقف".

ويعرفه فرج (1998: 59) بأنه "مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلمة، ذات فعالية نسبية تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية (تقدير - ثناء) والسلبية (غضب - احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون، لإجباره على إتيان ما لا يرغبه والمبادرة ببدء والاستمرار في وإنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين.

وتعرفه قطان بأنه: "تعبير الفرد عن تلقائياته في العلاقات العامة مع الآخرين أقوالاً في أسئلة وإجابات، وفي حركات تعبيرية وإيماءات، وفي أفعال وتصرفات وفي غير تعارض مع القيم والمعايير والاتجاهات السائدة وبدون إضرار غير مشروع بالآخرين ولا بالذات" (عبد الجبار، 2002: 98).

وذهبت بدر (١٩٩٨) إلى أن الإنسان يولد مستثاراً ومنطلقاً بالطبيعة، إلا أن أغلب الأطفال يقابلون بالعديد من مصادر الكف في البيئة، والتي تشكل كلها عوامل شرطية تؤدي إلى تعلمهم التفكير في السلوك والمبالغة في الأدب وعدم المعارضة وعدم المقاطعة، فإن الثقافة الحديثة عادة تميل إلى تحويل أطفالها إلى أشخاص مكفوفين، والسلوك التوكيدي يعمل على تقوية وتعزيز استجابات مضادة لهذا النوع من القلق (بدر، 2006: 20).

ويرى الشناوي (1998: 111) أن الباحثين يختلفون في تعريف السلوك التوكيدي لكنهم يتفقون إلى حد ما على مجموعة من الخصائص تتمثل في أن: السلوك التوكيدي سلوك يتصل بالعلاقات الشخصية، ويتضمن التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية، وأن السلوك التوكيدي سلوك ملائم من الناحية الاجتماعية. فعندما يتصرف الشخص بطريقة توكيدية فإنه يأخذ في اعتباره مشاعر وحقوق الآخرين.

وتستنتج الباحثة من خلال العرض السابق يتضح أن السلوك التوكيدي عبارة عن سلوك وأسلوب ينتهجه الفرد يتضمن قدرته على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهة نظره، وهو أحد أنماط السلوك الاجتماعي الذي يجب التأكيد عليه في عملية التنشئة الاجتماعية.

وتعرف الباحثة السلوك التوكيدي بأنه: "قدرة الفرد على التعبير الذاتي والملائم (لفظاً وسلوكاً) عن المشاعر والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف من حوله، والمطالبة بحقوقه الشخصية، شريطة الالتزام بعدم التعدي على الآخرين".

وترى أن توفر قدر مرتفع من المهارات التوكيدية يعد عنصراً أساسياً لصلاحية الفرد بوجه عام، والقائد بوجه خاص، لتأكيد وحفظ هويته واستقلاليته، وتعيين الحدود التي يجب على الآخرين مراعاتها وعدم تجاوزها.

لمحة تاريخية عن تطور مفهوم السلوك التوكيدي:

يعتبر جوزيف ولبي (Joseph Wolpe) مؤسس مفهوم توكيد الذات. إلا أن أول من أشار إليه وبلوره على نحو علمي، وكشف عن مضمونه الصحي هو سالتر (Salter) عام (1949) ضمن كتاباته عن العلاج بالفعل المنعكس. ورأى أن هذا المفهوم يمثل خاصية أو سمة شخصية عامة، إذا توفرت في الإنسان يكون توكيدياً، وفي حال عدم توفرها يصبح سلبياً عاجزاً عن تأكيد نفسه في المواقف الاجتماعية (إبراهيم، 1998: 291).

ويشمل السلوك التوكيدي عند سالتز، ستة أبعاد هي: التحدث عن المشاعر، استخدام تعبيرات الوجه بما يتلاءم مع الانفعالات التي يعايشها الفرد، التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح، استخدام ضمير المتكلم بدلاً من ضمير الغائب، التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا، ممارسة الارتجال دون اللجوء بكثرة إلى الكلمات المعدة مسبقاً (الشناوي، 1998: 113).

وقد استفاد "ولبي" من كتابات "سالتز" بما قدمه عن مفهوم توكيد الذات، في كتابه "العلاج النفسي" بواسطة "الكف المتبادل" عام 1958. حيث يعتبر هذا الكتاب من أكثر التطبيقات العملية للنظرية السلوكية والأشراط (الحلاق، 2007: 49).

والكف المتبادل Reciprocal Inhibition عبارة عن إضعاف أو إزالة الاستجابة الانفعالية غير المرغوبة، بواسطة استجابة جديدة مناقضة لها. وعندما يتم كف الاستجابة القديمة واستبدالها بأخرى جديدة مناقضة لها، سيؤدي ذلك إلى انخفاض في التوتر الذي كان يصاحب للاستجابة الأولى فإن الكف الشرطي سيحدث بالنسبة للاستجابة الأولى. لأن الاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد فتستخدم إحداها لمنع حدوث الأخرى (الزبيد، 1998: 159).

وطبقاً لولبي (Wolpe, 1995) فإن السلوك غير التوكيدي ينشأ أساساً من عقاب السلوك التوكيدي والإشراط المترامن لاستجابة القلق للإشارات التوكيدية، ويعتقد ولبي بأنه على الرغم من أن وجود القلق العصابي يكف الاستجابات التوكيدية في كثير من الحالات، فلقد تم تمييز أن بعض الأفراد لم تكن لديهم الفرصة لتعلم الاستجابات الملائمة، بينما آخرون يتعلمون الاستجابات غير التوكيدية من الوالدين والآخرين عن طريق النمذجة (Modeling)، وبالمثل فإن علاج السلوك التوكيدي يعتمد أساساً على تخفيض حالة القلق (عن طريق الكف المتبادل) وثنائياً على نمذجة وتعزيز السلوك التوكيدي عن طريق (الإشراط الإجرائي) (النقشبندي، 2005: 36).

وطور "ولبي" نظريته بمشاركة زميله "لازاروس" ونشرا كتاباً بعنوان "أساليب العلاج النفسي" عام ١٩٦٦. حيث أعاد صياغة مفهوم توكيد الذات (إبراهيم، 1998: 291).

ونتيجة لذلك فقد بدأ الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تعمل على تنمية مهارات توكيد الذات، وخاصة لدى الأشخاص الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية.

خصائص السلوك التوكيدي:

هناك عدة خصائص يتسم بها السلوك التوكيدي، نذكر منها ما يلي:

١. **السلوك التوكيدي سلوك نوعي Specific:** يتضمن السلوك التوكيدي عدداً من المهارات النوعية مثل التعبير عن المشاعر والانفعالات أياً كان نوعها إيجابية أو سلبية، ورفض الطلبات غير المعقولة من الآخرين، والدفاع عن الحقوق الشخصية.

والسلوك التوكيدي سلوك نوعي فقد يكون لدى الفرد صعوبة في رفض الطلبات غير المعقولة ويسهل عليه الدفاع عن حقوقه الشخصية، وقد يكون الفرد توكيدياً في موقف اجتماعي معين ولا يكون كذلك في موقف آخر.

٢. **السلوك التوكيدي سلوك ملائم من الناحية الاجتماعية:** الشخص التوكيدي لا بد وأن يضع في اعتباره عند الإتيان بهذا السلوك المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع.

ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن يكون السلوك التوكيدي محط استحسان وقبول جميع أفراد المجتمع، فالشخص التوكيدي قد يعبر عن وجهة نظر مخالفة تماماً لرئيسه في العمل بطريقة ملائمة اجتماعياً ولديه البراهين القوية على صدق وجهة نظره ويحاول إقناع الآخرين الذين لا يؤيدونه بها ومع هذا لا يحظى بموافقة الجميع، وكذا بالنسبة للطلبة التي قد تبدي رأياً مخالفاً لوجهة نظر معلمتها ولكن بأسلوب ملائم اجتماعياً.

٣. **التوكيدية ليست حقاً مطلقاً للفرد:** إذا كانت التوكيدية حقاً للفرد فلا بد وأن يسبقه واجبات والتزامات على الفرد الوفاء بها أولاً لكي يصبح من حقه المطالبة بحقوقه بصورة توكيدية، وإلا أصبح الموقف عدواناً.

٤. **التوكيدية تقع على متصل:** تقع التوكيدية على متصل فهي تقع في المنتصف، ويوجد على أحد طرفي المتصل العدوان، وعلى الطرف الآخر توجد السلبية أو الإذعان.

٥. **السلوك التوكيدي سلوك موقعي Situational:** يرتبط السلوك التوكيدي بالظروف الموقفية التي يتعرض لها الفرد، ومادام السلوك التوكيدي موقفياً فقد ينخفض السلوك التوكيدي في مواقف معينة دون أخرى.

وحتى تصبح المعالم أكثر بروزاً، سنقدم عينة من السلوكيات الفعلية للشخص المؤكد لذاته والشخص غير المؤكد لذاته، لتجسيد طبيعة الفروق بينهما حيث تم استخلاصها من استقراء التراث المتصل بمجال السلوك التوكيدي، ويتضمن جدول (1) أبعاد تلك المقارنة.

جدول (1)

يوضح خصائص السلوك التوكيدي

رقم	المؤكد لذاته Assertive person	غير المؤكد لذاته Non- Assertive person
1	يعبر ببساطة عن رأيه الذي لا يختلف عن الآخر.	يحتفظ برأيه لنفسه عندما يختلف مع الآخر تجنباً للمشاكل.
2	يعتذر بلباقة لمن يطلب زيارته في وقت لا يناسبه ويدعوه إلى تحديد موعد آخر.	حين يطلب أحد زملائه زيارته في وقت لا يناسبه يقبل فوراً مع ما قد يسببه ذلك من إرباك لجدول مواعيده.
3	يطيل النظر إلى وجه من يتحدث إليه.	يتجنب النظر إلى وجه من يتحدث إليه وينظر إلى أشياء أخرى.
4	حين يسلم على شخص غريب يحرص على أن تلتقي عيونه وهو يقدم نفسه.	يفضل النظر إلى الأرض أو الحائط أو لأي جهة أخرى حين يقدم نفسه.
5	يسهل عملية المناقشة أو التعليق على محاضر بارع في ندوة عامة.	لا يقول تعليقه خوفاً من أن تتجه إليه الأنظار.
6	إذا شعر أنه ارتكب خطأ في حق أحد يبادر بالاعتذار إليه علناً.	يكتفي بتأنيب نفسه.
7	يفعل عادة ما يريد، ولا يفعل ما لا يريد حتى ولو غضب الآخرون.	لا يفعل عادة ما يريد، ويفعل ما لا يريد حتى لا يغضب الآخرين.
8	إذا طلب منه زميل إنجاز شيء ما فوق	يوافق على أداء ما يطلب منه من

	طاقته يعتذر موضحاً مبررات ذلك.	خدمات مع اعتقاده بعجزه عن ذلك حتى لا يغضب منه الآخرون.
9	يعبر عن غضبه من تصرفات أحد الأقارب سواء بصورة لفظية أو غير لفظية.	حين يغضب يفعل على المستوى الداخلي فقط ويحرص أن لا يلاحظ الآخرون ذلك.
10	يلفت نظر من يتصرف معه بطريقة غير لائقة وضرورة تصحيح سلوكه مستقبلاً.	يكتفي بالامتناع من الداخل والنفور من الشخص ولا يخبره بذلك.
11	بمقدوره إن أراد أن يبدأ محادثة من يجلس بجواره في الطائرة.	يحكم سلوكه في التفاعل مع الغرباء قاعدة "أن يبدأ الحوار معي أولاً لا أنا".
12	إذا تحدث إليه موظف عام بطريقة غير لائقة يعترض على ذلك بل يشكوه إلى رئيسه.	إذا تحدث إليه موظف عام بطريقة غير لائقة يكتفي بالضيق أو يصمت.
13	إذا شعر أن رئيسه يحابي أحد الزملاء على حسابه يطالبه بتبرير ذلك التصرف.	يطلق الشائعات ضد رئيسه، ويشكوه للآخرين حين يحابي أحد الزملاء على حسابه.
14	حين يطلب منه أحد القيام بعمل ما يصبر على معرفة سبب ذلك أولاً.	ينفذ ما يطلب منه من أعمال دون أن يطلب تفسيراً لذلك.
15	أكثر قدرة على التحكم في توتره أثناء موقف التفاعل مع الآخرين.	يصعب عليه التحكم في توتره أثناء موقف التفاعل مع الآخرين.
16	يدافع عن حقه بقوة حين ينتهكه الآخرون.	يفرط في حقه في مواقف كثيرة تجنباً للمشكلات والصدام مع منتهكي حقه.
17	يتقدم من وقت لآخر بعبارات ودية وجدانية لأصدقائه، تعبر عن مشاعره	يصعب عليه التعبير عن مشاعر الحب والمودة لصديقه، لاعتقاده أن سلوكه

	نحوهم.	يكشف عنها.
18	ينبه الآخرين لأخطائهم في حقه حتى لا تُكرر.	يعجز عن تنبيه الآخرين إلى ما يرتكبونه من أخطاء في حقه حتى لا يفقدهم.
19	إذا وجه إليه أحد الزملاء سؤالاً شخصياً جداً يذكره بأنه ليس من حقه طرح مثل هذا السؤال.	يحاول أن يغير مجرى الحديث حين يوجه له أحد الزملاء سؤالاً شخصياً وإذا ألح عليه يشعر بالخجل من الرد.
20	إذا تلفظ أحد الزملاء بألفاظ غير لائقة يطلب منه الكف عن ذلك.	يقول في نفسه حين يتلفظ أحد الزملاء بألفاظ غير مهذبة بأن هذا الزميل قليل أدب.
21	حين يشرح المدرس إحدى القواعد بطريقة غير دقيقة يرفع يده ليصحح الأمر.	حين يشرح المدرس إحدى القواعد بطريقة غير صحيحة يكتفي فقط بتنبيه الزميل الجالس بجانبه همساً.

أنواع السلوك التوكيدي:

هناك عدة أنواع من العبارات التوكيدية والتي يمكن بيان بعضها على النحو التالي:

أ. التوكيد البسيط Simple Assertion:

هو عبارة عن تصريح مباشر للحاجات. مثلاً: "من فضلك أعطني هذا الكتاب". ويمكن للتوكيد والتكرار الرتيب أن يتواجد، لذلك لا يوجد سبب لتجنب كلمات مثل "من فضلك" عند إعلان أو إيداء الحاجة.

إن للتوكيدات البسيطة قيمة في عمل الموقف أو خلق المواقف، وحاول أن تتصور كيف تستطيع أن تستخدم النماذج والأمثلة المتنوعة التي تظهر في:

(١) أنا بحاجة إلى نصيحتك.

- (٢) لدي مشكلة وأريد أن أناقشها معك.
- (٣) هل تساعدني في هذا المشروع.
- (٤) هل تعطيني الفرصة لكي أحاول ذلك؟
- (٥) هل لديك شكوى؟ إنني أريد أن أساعدك.
- (٦) أريد أن أخبرك كم أشعر تجاه هذا؟ فهل لديك الترحيب أن تتصت إلي؟
- (٧) لقد قمت بعمل ممتاز في هذه المهمة - ألا أستحق علاوة- أحب أن أزيد في مرتبي ٢% علاوة على الزيادة السنوية في الراتب (القحطاني، 2009: 40-41).

ب. التوكيد المشترك Empathetic Assertion:

هو الاعتراف بشعور الشخص الآخر وأحاسيسه مع التعبير عن شعورك الخاص والإدراك اللفظي لشعور شخص آخر يجعلك تدرك أنه ربما لم يكن الوقت مناسباً لطلبك شيء ما من ذلك الشخص، فمثلاً:

- إنني أعرف أنك في وقت صعب مع ذلك الشريك الآن لكنني في مشكلة، إنني أحتاج إلى مساعدتك.

- إنني أعرف أنك تسمع عن مشاكل في بداية الصباح ولكننا نتوقع قدوم عميل غاضب في الساعة 8:15 وأريد أن أخبرك عنه، حيث أن السيد العميل الغضبان سيكون هنا الساعة 8:15 ليراك، فحظ سعيد (القحطاني، 2009: 41).

ج. التوكيد اللطيف - السهل Soft Assertion:

هو تعبير مباشر لمدى الاهتمام والحرص أو تعبير مباشر للعاطفة والشعور والحب مثل: "أنا أحبك" و"أنا أحترمك" فكلا المثالين عبارة عن توكيد رقيق ولطيف، وربما لا تشعر بالمثال الأول في مكان مثل المدرسة لكن بالتأكيد فإن المثال مناسب جداً لمثل هذا المكان، والتوكيدات الرقيقة واللطيفة للتعبير عن مشاعرك وعاطفتك تجاه الآخرين وغالباً تكون أسهل للآخرين لتقبلها أكثر من التحية المنمقة والمزخرفة (المفتعلة) (القحطاني، 2009: 41-42).

فمثلاً: التلميذة التي لديها صعوبة في تقبل المرح في المدرسة ولا يهتمها كم تستحق من الاستحسان، يمكن أن تتقبل عبارات توكيدية تؤكد ذاتها في المدرسة مثل:

- أنا سعيدة لكونك زميلتي في هذا الصف.
- حقيقةً أنا أستمتع بصحبتك.
- أنت دائماً تجعلين يومي مشرقاً وأكثر إنجازاً.
- وتجنب - وكن حذراً- من العبارات التي تصف مشاعرك عن الأشخاص الآخرين وصفاتهم وما ينسب إليهم من صفات طبيعية، مثل:
- إنه من اللطيف جداً أن يكون لدينا في الصف زميلة جميلة ورشيقة القوام.
- أحب أن أكون في صحبة زميلة جميلة.
- أنتِ تجعلين يومي مشرقاً. أنتِ تبدين أنيقة وظريفة.
- كما أن الآخرين الذين تراهم أثناء الدراسة يحتاجون التوكيد اللطيف والمفيد والنافع والتي يمكن أن تظهر على النحو التالي:
- أنا أحب الأسلوب الذي تحضرين فيه دروسك.
- أنا معجبة بالطريقة التي ألقيت بها القصيدة.
- لقد تعلمت منك كثيراً.
- أشكرك على تأييدك ودعمك لي.
- أنت متعاونة جداً.

د. التوكيد الغاضب Angry Assertion:

التوكيد الغاضب هو عبارة عن تعبير عن حالة الغضب كشعور ولكن بدون عدوان أو اتهام، فهو ليس عدائي ولا يتم تسلم رسائله بطريقة عدوانية أو غير لفظية كما أنه على حق ويتقبل الأمور بهدوء (القحطاني، 2009: 43).

ومثال ذلك: التوكيد الهادئ ذو الصبغة الغاضبة أن تقول المعلمة لطالبتها التي تأخرت عن تقديم مشروع البحث المطلوب منها تسليمه في تاريخ معين سلفاً، أنها غاضبة منها لعدم الالتزام بالموعد المحدد لتسليم المشاريع البحثية وأن عليها في المستقبل عندما تجد نفسها أنها سوف تتأخر في إنجاز المشروع أن تبلغ المعلمة حتى تنتظر في إمكانية تمديد الموعد المحدد.

والتوكيدات الغاضبة تكون عادة نمط من الإعلان أو التصريح أو التقرير المؤكد، وفي مجال الدراسة ستجد أن التوكيد الغاضب يمكن أن يستخدم في تشكيلة كبيرة من المواقف، مثل:

- (١) أنا مستاءة من تأخركِ اليوم وأريد منك أن تأتي في موعدك تماماً مستقبلاً.
- (٢) أنا متضايقّة من استجاباتكِ غير المتزنة لزميلاتك اللاتي يطلبن منك مساعدتهن في فهم بعض الدروس، وأريد منك أن تكوني أكثر تهذيباً وأدباً في معاملتهن.
- (٣) أنا غاضبة جداً لأنكِ لم تقي بوعديك بتفعيل مشاركتك في الحصة وسوف لا أستطيع أن أمنحك درجات جيدة في المشاركة الصفية.

٥. التوكيد السلبي Negative Assertion:

والتصريح الذي تقرره التلميذة لتحمل الأخطاء يسمى "التوكيد السلبي"، وأهم جزء فيه هو إقرارك لأن تتحمل خطأ ليس لك ذنب فيه حيث تلقى المسؤولية عليك رغم علمك بأنك ليس المخطئ (القحطاني، 2009: 44).

إن السلوك التوكيدي غالباً ما يحدد من حيث نمط التعبير، ولقد تم التوصل من خلال أدبيات التدريب على السلوك التوكيدي (Assertiveness training) إلى أنماط مختلفة من السلوك التوكيدي والتي تمثلت بالتوكيد الأساس (Basserontive Assertive) والتوكيد التصعيدي Escalating Assertiveness، والتوكيد المعتمد conprontive Assertive والتي تصف مجالات مختلفة للمستوى ضمن العبارة التوكيدية.

ويعرف التوكيد الأساس بأنه التعبير البسيط للدفاع عن الآراء، والمشاعر، والمعتقدات والحقوق الشخصية من دون أن يتضمن ذلك مهارات اجتماعية أخرى مثل التعاطف والمواجهة والإقناع. أمامفهوم التوكيد التصعيدي فيتضمن البدء باستجابة توكيدية صغيرة، ولكن إذا فشلت الاستجابة في تحقيق الغاية المطلوبة، فإن المتكلم يصبح أكثر إثباتاً وحرماً في استجابته التوكيدية. وبالنسبة للتوكيد المتحدي فإن المتحدث يصف وبموضوعية ما قاله الشخص الآخر لما يمكن القيام به، أو ما قام به فعلياً، وعبارة تخص ما يرغب المتحدث القيام به (yoshioka, 1995, p.12).

أبعاد السلوك التوكيدي:

يعتقد لازاروس (Lazarus, 1966) أن السلوك التوكيدي يشتمل على العديد من الأنماط العامة من السلوكيات، وهذه تتضمن:

- أ. القدرة على رفض طلبات الآخرين وبطريقة مناسبة.
- ب. القدرة على التعبير وبشكل مناسب عن الآراء والمشاعر الإيجابية والسلبية.
- ج. القدرة على تقديم الطلبات وبشكل مناسب للآخرين.
- د. القدرة على البدء والمحافظة والتحديد بشكل مناسب لمحادثة عامة.

(Yoshioka, 1995, P.5).

وتتضمن هذه الطريقة الحديث عن المشاعر واستخدام تعبيرات الوجه عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح، واستخدام ضمير المتكلم من ضمير الغائب للتعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة من وراء ذلك (العاسمي، 2009: 173).

بينما وسع كالاسي وكالاسي (Galasi & Galasi, 1977) أنماط الاستجابة إلى تسعة أنواع هي: المجاملة، الطلب المؤدب، الإبتداء والاستمرار بالمحادثة، المطالبة والدفاع عن الحقوق الشخصية، رفض الطلب أو الالتماس من الآخرين، التعبير عن الآراء الشخصية، التعبير عن عدم الاستمتاع، التعبير عن الغضب، والتعبير عن المشاعر الإيجابية (Rakes, 1991, P.8).

ويخلص محمود الأرضي (1985) إلى تصنيف السلوك التوكيدي إلى ما يلي: الرفض، الثقة بالذات في العلاقات الشخصية، التعبير عن المشاعر الموجبة، التعبير عن المشاعر السالبة، المبادأة في الاتصالات الاجتماعية، التفاعل في المواقف الاجتماعية، الاستجابة للنقد، الاختلاف مع الآخرين، التوكيدية في مواقف الخدمات، والاعتراف بالعيوب الشخصية (حسين، 2006: 35).

وهكذا، يمكن القول أن السلوك التوكيدي ليس أحادي البعد بل هو سلوك متعدد الأبعاد.

أسس التفرقة بين السلوك العدواني والسلوك التوكيدي:

يهتم الباحثون في المجال السلوكي بالتمييز بين السلوك التوكيدي والعدوان Aggression، وقد أشار إلى هذه الحاجة للتمييز جوفاني وأبشتاين (Giovanne & Epstien)، فهما يريان أن عدم وضوح التمايز بين توكيد الذات والعدوان، يؤدي إلى نوع من الخلط والاضطراب في كل من العمل الإكلينيكي والبحث العلمي (شوقي، 1999: 87).

ويأتي هذا الخلط بين المفهومين من مجالين أساسيين: الأول أن بعض الباحثين يتعامل مع التوكيد على أنه أحد المكونات النوعية أو الفرعية للسلوك العدواني. وهذا ما يدل عليه عدد من التعريفات، ومنها تعريف ولمان (Wolman) للسلوك التوكيدي بأنه: "السلوك العدواني الذي يتعلم الفرد استخدامه لخفض القلق في المواقف المثيرة له". والمجال الثاني للخلط بين توكيد الذات والعدوان هو أن بعض الباحثين يتعاملون مع المفهومين على أنهما يقعان على متصل واحد. في أحد طرفيه يقع السلوك العدواني وفي الطرف الآخر يقع السلوك الخاضع، بينما يقع السلوك التوكيدي في المنتصف. أي أن الدرجة المرتفعة من التوكيد هي العدوان (عبدالله، 2000: 223).

وتبدو الحاجة أكبر للتمييز بينهما، مع تزايد الاهتمام ببرامج التدريب التوكيدي، حتى لا تنطوي هذه البرامج على تدريب الفرد على العدوان.

والعدوان هو: "أي سلوك يصدره فرد (أو جماعة)، صوب آخر (أو آخرين) أو صوب ذاته لفظياً أو مادياً، مباشراً أو غير مباشر، أملتة مواقف الغضب أو الإحباط، أو الرغبة في انتقام أو الحصول على مكاسب معينة، ترتب عليه أذى بدني أو مادي أو نفسي، بصورة متعمدة بالطرف الآخر" (الحلاق، 2007: 50).

ويمكن التمييز بين السلوك التوكيدي والسلوك العدواني من حيث النقاط التالية:

أولاً: احترام حقوق الآخرين، فالمؤكد يدافع عن حقه ولكنه يحترم حقوق الآخرين في نفس الوقت ويحقق أهدافه بدون الإضرار بهم في حين أن العدواني ينتهك حقوق الآخرين.

ثانياً: الإدراك الاجتماعي، فالعدوان مستهجن اجتماعياً أما التوكيد فيحظى بقدر من التفضيل قد يكون أكبر للتوكيد المنخفض أو المرتفع تبعاً لنوع الطرف الذي يصدره وخصائص الثقافة التي يصدر فيها.

ثالثاً: العلاقة بين الحق والالتزام إذ يعتبر التوكيد حقاً من حقوق الإنسان أما العدوان فليس كذلك، فالحقوق التي يسعى الفرد المؤكد للدفاع عنها لا تعتبر حقوقاً إلا إذا سبقت بالالتزامات معينة حين يوفي الفرد بها يكون مسموحاً له أن يطالب بتلك الحقوق، ومن لا يوفي بتلك الالتزامات ويسعى إلى الحصول على الحقوق فإن سلوكه في هذه الحالة سيكون عدوانياً غير مشروع.

رابعاً: الهدف من العنف في العدوان يتمثل في نية الفرد إيذاء الآخرين، أما التوكيد فإن الإيذاء لو حدث فإنه إما أن يكون غير مقصود أو يراد به استخلاص حق مسلوب.

خامساً: استمرارية العلاقة فالعلاقة المتصلة بين الفرد والآخر موجودة في التوكيد، أما العدوان فيعجل بإنهاء العلاقة (فرج، 1998: 89-91).

ملامح الشخص المؤكد لذاته والشخص العدواني والشخص الانسحابي:

يمكن التعرف على ملامح الشخصيات الثلاث (الشخص المؤكد لذاته، الشخص العدواني، والشخص الانسحابي) من خلال سلوكها اللفظي وغير اللفظي، وأيضاً من الأفكار والحوارات الداخلية، ومن خلال تقييمها لذاتها، وللآخرين وللموقف الذي توجد فيه. ولا بد من تعريف تعزيز السلوك التوكيدي، خاصة أنه هدف الدراسة الحالية، من خلال التعرف على ملامح الشخص المؤكد لذاته، ويمكن أن تظهر هذه الملامح أكثر، من خلال مقارنتها بملامح الفئات الأكثر حاجة، إلى تنمية مهاراتها التوكيدية عن طريق التدريب. وهما الشخص العدواني، والشخص الانسحابي.

ويمكن المقارنة بين الشخصيات الثلاثة من عدة محاور من أهمها:

١- التعبير عن المشاعر:

يتقدم الشخص المؤكد لذاته، من وقت لآخر بعبارات ودية وحانية، تعبر عن مشاعره، كما يمكنه التعبير عن غضبه من تصرفات لا تناسبه، وينبه الآخرين لأخطائهم في حقه حتى لا تتكرر (شوقي، 1999: 85).

وعلى العكس من ذلك الشخص الانسحابي، فيصعب عليه التعبير عن مشاعر المودة والإعجاب، لاعتقاده بأن سلوكه يكشف عنه. ويكبت مشاعره السلبية من غضب واستياء فلا يقول شيئاً، عما يعتلج في صدره من أسى وانزعاج من الآخرين، إنه يخفي مشاعره في نفسه.

وعلى الرغم من ضعف قدرته على التعبير عن مشاعره الداخلية، إلا أنه يحرص بشدة على مشاعر الآخرين، وعدم إزعاجهم (الحلاق، 2007: 52).

على النقيض من ذلك الشخص العدوانى، فهو يدافع عن حقوقه ويشبع حاجاته ورغباته على حساب الآخرين بصرف النظر عما يصيب الآخرين من أذى، فهو يرضى ذاته على حساب الآخرين، ومن السهل عليه أن يسخر الآخرين ويستغلهم لحساب مصلحته (حسين، 2006: 17).

٢- الدفاع عن الحقوق:

أما الشخص المؤكد لذاته فهو قادر على أن يدافع عن حقوقه بطريقة إيجابية لا تجعله يضيع حقوقه أو يتعدى على حقوق الآخرين، بينما يترك الشخص الانسحابى حقوقه ولا يطالب بها الشخص الآخر خشية الوقوع في المشكلات أو الاصطدام مع الآخر. ويهاجم الشخص العدوانى الآخر، ليصل إلى حقه بطريقة فيها إساءة للطرف الآخر. فإنه يسعى لتلبية حاجاته، دون اعتبار للآخرين، ويتصرف بأنانية، وينتهك حقوق الآخرين (عبدالله، 2000: 224-223).

٣- العلاقات الاجتماعية

يسعى الشخص المؤكد لذاته إلى توطيد علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، ويعمل على أن تكون كل الأطراف رابحة من هذه العلاقة. ولديه القدرة على البدء بإقامة علاقة اجتماعية جديدة، إن رغب ذلك، وهو قادر على تمتين علاقاته القائمة أو إنهاؤها، خاصة إذا شعر أنها قد تسيء إليه. وعلى العكس من ذلك الشخص الانسحابى فهو غير مبادر، سلبي في تفاعله مع الآخرين، ويسمح لهم بتحقيق الربح من علاقتهم به على حسابه، دون أن يبدي أي احتجاج. ولا يهتم الشخص العدوانى بنتائج تصرفاته على علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، وهدفه أن يخرج رابحاً دائماً ولو على حساب من يتعامل معه (الحلاق، 2007: 53).

٤- تقدير الذات:

ويعني: إدراك الشخص لنفسه، وإحساسه ورأيه في نفسه وسمعته (محمد، 2010: 76).

إن تقييم الفرد لذاته وآماله المستقبلية وميزاته ووضعه بين الآخرين، منظم مهم لسلوك الشخص. وتعتمد علاقات الفرد مع غيره وصدقته مع نفسه ونقده لها وموقفه من نجاحه وفشله

على تقدير الذات. ويرتبط تقدير الذات بشكل وثيق بمستوى التطلعات، أي بمدى صعوبة الأهداف التي رسمها الفرد لنفسه (حجازي، 2012: 68).

وتسهم جماعة الأقران في إمداد الفرد بالدعم اللازم لتقدير الذات، وأن إيجابية الأفراد ترتبط بعضوية الفرد في الجماعة، وتكوين الصداقات مما يؤثر في إحداث التوافق النفسي لدى الأفراد (عطار، 2009: 12).

ويقلل الشخص غير المؤكد لذاته من أهمية نفسه وينقص من قدرها. ويظهر تواضعاً مبالغاً به في مواقف لا يناسب فيها ذلك. وهو بالإضافة إلى ذلك يشعر بالنقص إزاء الآخرين، وبالإحباط نتيجة سلوكهم معه، والشعور بالذنب لأنه يسمح باستغلاله (الحلاق، 2007: 53).

ويبالغ الشخص العدوانى في تقدير ذاته، ويمكنه إشباع معظم حاجاته ولكن ذلك يكون على حساب كرامة شخص ما آخر، ويكون لديه مستوى القلق مرتفعاً ولديه نقص في المهارات الاجتماعية، كما أنه يستطيع لفظياً أن يفجر استفزاز الآخرين وأيضاً يكون ميالاً إلى القتال الجسدي عند الغضب، ويمكنه أن يعوق ويقضي على الآخرين عن طريق إطلاق اسم أو شيء فاحش عليهم عندما لم تشبع حاجاته (حسين، 2006: 17).

٥- مقاومة الضغوط الاجتماعية:

يتصف الشخص التوكيدي بقدرته على رفض ما لا يريده بطريقة لبقة. ومقاومته للضغوط الاجتماعية التي قد تفرض عليه تصرفات لا تلائمها أو تتنافى مع قيمه (إبراهيم، 1998: 293).

إن القدرة على قول كلمة "لا" من أبسط وأهم وسائل إدارة الموقف والترويج عن النفس. بالرغم من المعنى السلبي الذي تحمله كلمة "لا" إلا أن قولها يعتبر من الأسلحة الشخصية التي يجب أن يدرب الشخص نفسه على قولها، لحماية نفسه، حقوقه، مبادئه، وأولوياته (حجازي، 2012: 57).

ويذعن الشخص الانسحابي لطلبات الآخرين ورغباتهم ولو على حساب حقوقه وراحته. مثل: تحمل أعباء اجتماعية ووظيفية فوق طاقته وليست واجبة عليه ولا يريدها ولكنه لا يستطيع رفضها (الحلاق، 2007: 53).

قد يتعلم الطفل قول كلمة "لا" قبل كلمة "نعم" في المراحل الأولى من تعلمه للكلام. ويكون السبب الرئيسي لذلك كثرة قول كلمة "لا" لهذا الطفل من قبل ذويه، وهكذا يبدأ الطفل

بتعلم قول كلمة "لا" بسبب كثرة سماعه لها، لكن ينسى الأهل أن يفهموا الطفل أن كلمة "لا" مهمة ككلمة "نعم" (حجازي، 2012: 58).

أما الشخص العدواني فهو يسعى للحصول على ما يريده ولو كان على حساب غيره. إنه يلح في طلبه وبشكل مزعج، فهو قليل التعاطف والحساسية (الحلاق، 2007: 54).

٦- إبداء الرأي والتعبير عن الأفكار:

يتصف الشخص المؤكد لذاته بالقدرة على إبداء ما لديه من آراء وأفكار ومعتقدات ورغبات بوضوح وبطريقة مباشرة، وتلقائية وفيها احترام لشعور الآخرين. ويستخدم المؤكد لذاته عند كلامه وفي مختلف المواقف عبارات من مثل: "أنا أريد..."، "يناسبني أن..."، "أرغب بـ..."، "أفضل أن..."، "أود أن..."، "برأيي أن..."، "لدي رأي آخر..."، "لا أتفق معك في هذا..."، إنه يطرح رأيه أمام الجميع، وبالمقابل نجده يستمع لآراء الآخرين، ويحترمها، حتى وإن كانت مخالفة لرأيه. وبذلك تتحسن فرصته في الحصول على ما يريده لأنه يجعل الآخرين يعرفون ما يريده (إبراهيم، 1994: 211).

أما الشخص الانسحابي، فلديه ضعف في القدرة على إبداء رأيه ووجهة نظره، وكثيراً ما يحتفظ برأيه دون أن يبديه أمام الآخرين. وحين يتكلم فهو يستخدم ضمير الغائب في كلامه، ويعبر بشكل غير مباشر عن آرائه ومشاعره، مثل: "الناس لا يعجبهم هذا الأمر"، "الناس يتضايقون في مثل هذا الموقف"، "الواحد ينزعج من ذلك"، "كان العمل جيداً بدلاً من قوله "لقد قمت بعمل جيد". إنه لا يظهر مشاعره أو رأيه فيما يتحدث عنه ولا ينسب الأمور الجيدة التي يقوم بها لنفسه. إنه يعبر عن مشاعره وأفكاره بطريقة اعتذار وأسلوب طمس لذاته، مما يجعل الآخرين يستخفون به (الرشيدي، 1999: 120).

ويهاجم الشخص العدواني الآخر بدلاً من التعبير عن رأيه في أمر ما، وينعته بأوصاف مسيئة، مستخدماً في أثناء حديثه: "أنت" مثل: "أنت مهمل"، "أنت تنسى دائماً..."، "أنت لا تفهمني...". وإذا أبدى رأيه في موضوع ما، يكون على الآخرين الأخذ بهذا الرأي لأنه الأفضل - كما يرى هو - وإذا تحدث عن نفسه، فهو يتحدث بتعال، وعجرفة، إنه يتكلم وأنفه في السماء. وكثيراً ما يصدر تعليمات وعلى الآخرين تنفيذها (يجب عليك...) - من المفروض أن...) أو تهديدات (إذا لم تفعل... - كلامي واضح...) (الرشيدي، 1999: 117).

٧- حماية الحدود الشخصية:

الشخص المؤكد لذاته يحمي حدوده الشخصية دون إساءة للآخرين، أو الشعور بالخوف من النتائج. فهو يستطيع أن يمنع الآخرين من التدخل في شؤونه، أو محاولتهم معرفة ما يخصه، حين لا يرغب بذلك. فإذا وجه له سؤال شخصي، يجيب من سألته بأنه لا يحب أن يتكلم عن هذا الموضوع الخاص. وهو بالوقت نفسه يحترم حدود الآخرين (الحلاق، 2007: 55).

أما الشخص السلبي، فهو يحرص من حماية حدوده، وإن كان يرغب بشدة في ذلك، ولكنه لا يستطيع، فكثيراً ما يتهرب من الإجابة أو يجد نفسه يقدم معلومات (قد تكون عن العمل أو شخصية أو عن أحد الأصدقاء) يجب عدم الحديث عنها. وهو لا يتجرأ على أن يقترب من حدود الآخر إما خشية منه، أو حتى لا يزعجه (الحلاق، 2007: 55).

ويحمي الشخص العدوانى حدوده بطريقة فجأة، عن طريق الصراخ في وجه الآخر أو نهره، أو تهديده. ولكنه يسمح لنفسه بإقحامها في أمور الآخر، أو استعمال أشياءه والتدخل في خصوصياته (شوقي، 1999: 30).

٨- ملامح الجسد:

بالإضافة للفرق بين ملامح الشخصيات الثلاث (المؤكد لذاته، العدوانى، الانسحابى) التي تظهر من خلال التعبير اللفظي، هناك فروقا ظاهرة فيما بين الشخصيات الثلاث، تتبدى في ملامح الجسد المختلفة وهي:

أ- التواصل البصري Eye Contact:

الشخص المؤكد لذاته، يتواصل بصرياً في أثناء تبادل الحديث مع الآخرين بشكل ملائم، بينما يحاول الشخص غير التوكيدي تجنب النظر للآخر ويخفض نظره محاولاً عدم التقاء عينه بعين من يتحدث معه، ويحول نظره إلى أي مكان حوله، وقد يكون في هذا دلالة على الخضوع. أما الشخص العدوانى فيتصف بالنظرة الباردة وقد يحملق بالمتحدث بشكل مستمر ومكثف. وفي مواقف أخرى يبدو وكأنه ينظر إلى الآخرين من علو. ويستخدم التحديق كوسيلة لترسيخ السيطرة أو الابتزاز والتهديد (الحلاق، 2007: 55-56).

ب- الصوت The voice:

للصوت دلالة على طبيعة الشخصية بما يحمله من رسائل عديدة. فالتحدث بصوت يتناسب ارتفاعه مع اتساع المكان وعدد المستمعين، وبتلقائية ووضوح، ومعدل سرعة نتيج للمستمع الفهم والاستيعاب، وبتلون نغمته حسب الموضوع، تعتبر جميعها من خصائص الشخص المؤكد لذاته (الحلاق، 2007: 56).

وفي المقابل يكاد لا يسمع صوت الشخص الانسحابي، وفيه كثير من الارتباك أو اللعثة، وكثيراً ما يكون بإيقاع رتيب أو بطيء أو سريع جداً مما يدل على القلق. أما الصوت لدى الشخص العدوانى نجده مرتفعاً مزعجاً، فيه نبرة الهجوم على الآخر والتسلط، وهو لا يترك للآخرين فرصة التعبير عن وجهة نظرهم (الحلاق، 2007: 56).

ج- وضع الجسم Body posture:

يعبر وضع الجسم أو الاتجاه العام للجسم عن حالة صاحبه، فالوضع المنتصب باعتدال يعطي انطباعاً عن ارتياح وثقة الشخص بنفسه، وهذا ما يتصف به الشخص المؤكد لذاته، بالمقابل نجد الشخص الانسحابي في وضع المنكمش، المتحفظ. أما الشخص العدوانى فيبدو متعظماً في وضع جسمه ومتعالياً وكثيراً ما يوصف بأنه يتكلم وأنفه في السماء (الحلاق، 2007: 56).

ومن ناحية أخرى، هناك المسافة التي يحتفظ بها الناس فيما بينهم في أثناء الحديث وجهاً لوجه. فإن هذه المسافة بين شخص وآخر يمكن أن تدلنا على طبيعة الأشخاص وطبيعة العلاقة بينهما. فالشخص التوكيدي يترك مسافة مناسبة بينه وبين الآخرين، أما الانسحابي فإنه يتحاشى الاقتراب من الآخر ويحاول أن يكون على مسافة بعيدة عنه، في حين نجد العدوانى كثيراً ما يقترب أكثر من اللازم من الآخر (الحلاق، 2007: 56).

د- حركة الجسم والإيماءات Body Movement and Gestures:

الشخص التوكيدي يقوم بحركات متوازنة وشكله الخارجي ينسجم مع ما بداخله، وهو بذلك يرسل رسائل حركية معبرة عن شعوره وأفكاره، وتتناسب مع الموقف الذي هو فيه. وعندما يستخدم الإيماءات تكون معبرة ودون مبالغة وليس فيها ما يزعج الآخرين (إبراهيم، 1994: 213).

بينما الشخص الانسحابي يلاحظ عليه تجمد في حركاته، وارتباك وعدم توازن فيها. وكثيراً ما يلجأ للاقتراب والاستناد إلى شيء ما (شخص، حائط، شجرة، كرسي) ليشعر بأنه

أكثر أمناً. أما العدوان فيقوم بحركات مزعجة، مستفزة، قد يحول رأسه أو جسمه بعيداً عن الآخرين، وقد يضع الحواجز بينه وبين الآخر، أو يقوم بحركات فيها استعلاء كإدارة الظهر للمتحدث. أو يمد يده قريباً من وجه من يتحدث إليه. أو يمسك بيده سيجارة مشتعلة ويقربها من الآخر. كما قد يدفع رأسه للأمام وكأنه يوشك أن ينطح الخصم (الحلاق، 2007: 57).

هـ- تعبيرات الوجه Facial Expression:

يتميز المؤكد لذاته بتعبير وجهي يتناسب مع الموقف، مما يساعد على التأثير الآخرين إيجابياً. فهو يبتسم بود حين يكون مرتاحاً، وترتسم على وجهه تعبيرات توحى بالثقة والارتياح تعكس ما بداخله. ويكون الأمر على عكس ذلك مع الشخص الانسحابي، فكثيراً ما تبدو تعبيرات وجهه خالية من المعنى، أو تتطوي على الخضوع، ولا تعبر عما يشعر به. أما العدوان فتبدو تعبيرات وجهه عدائية أو تهكمية، أو تظهر على وجهه تعبيرات استهزاء، أو تعبيرات قاسية غير مريحة لمن ينظر له (الحلاق، 2007: 57).

وبقدم الجدول (2) أمثلة أخذت من دراسة (Spieqir & Guevremount,1983)

لتمييز العناصر غير اللفظية للسلوك التوكيدي والاستجابية العدائية والسلبية (yoshioka,1995,p.23).

جدول (2)

يوضح أمثلة لتمييز العناصر اللغوية للسلوك التوكيدي والاستجابية العدائية والسلبية

السلوك	التوكيد	غير التوكيد (السلب)	العدائية
الاتصال البصري	النظر إلى الفرد بينما هو يتكلم	النظر بعيداً عن الفرد بينما هو يتكلم	النظر وبشكل غير طبيعي إلى الفرد وهو يتكلم
التعبير الوجهي	ملائم للرسالة	الارتباك أو عدم التعبير	العدائية بغض النظر عن محتوى الرسالة
الإيماءات	متواضع، ملائم للرسالة	لاشيء يشير إلى الرسالة	متحمس فيها، إفراط مبالغ فيه
شكل الجسم	منتصب، المسافة تكون ملائمة للشخص المقابل مع ميل طفيف نحو الشخص	الوقفة المترهلة، بعيداً جداً في المسافة مع ميل بعيد عن الشخص	منتصب، أما قريب أو بعيد جداً، ميل مبالغ في أي اتجاه
نوعية الصوت	ثابت الحجم والتعبير ملائم	فيه نوع متغير من	نغمة ذات حماسة فائقة،

الصياح، مع التوبيخ العلني	الاعتذارات، همس، أو نغمة جارية على وتيرة واحدة		
---------------------------	--	--	--

وتخلص الباحثة إلى أن هناك العديد من الأفراد الذين يسلكون سلوكاً غير مؤكداً للذات، وقد يرجع ذلك إلى أنه لم تتح لهم فرصة مشاهدة نماذج سلوكية متنوعة لأدوار تؤكد الذات، أو لأن الراشدين في حياتهم لا يفرقون بين السلوك العدواني والسلوك الانسحابي والسلوك المؤكد للذات، الأمر الذي قد لا يساعدهم على التعلم بشكل أفضل.

العوامل المؤثرة في تشكيل السلوك التوكيدي:

من العوامل المؤثرة في تشكيل السلوك التوكيدي ما يأتي:

١- معتقدات الفرد حول جدوى التوكيد:

قد يسلك الفرد طريقة غير توكيدية معتقداً أن سلوكه على نحو توكيدي قد يلقي عدم استحسان من الجماعة. أي أن إدراك الفرد للأثر الذي يتركه سلوكه التوكيدي في الآخرين يؤثر في مدى مستوى التوكيدية لديه (بدر، 2006: 21-22).

٢- العائد الفعلي للتوكيد:

يمكن لثقافة المجتمع أن تشجع وتستحسن السلوك التوكيدي لدى أفرادها، أو تكون غير متسامحة ومستهجنة لهذا السلوك. وإن العائد الذي يحصل عليه الفرد، كالدعم الإيجابي أو السلبي، أو العقاب، كنتيجة لسلوكه المؤكد، سواء من الأسرة أو الأصدقاء أو نماذج السلطة (الآباء- المدرسون- المديرون)، يشجع على انتشار السلوك التوكيدي المرتفع أو المنخفض في المجتمع (الحلاق، 2007: 62).

٣- التفاعل مع الآخرين:

يتأثر مستوى التوكيدية بدائرة علاقات الفرد، حيث لوحظ أن مرتفعي التوكيدية تكون دائرة علاقاتهم أكبر من منخفضي التوكيدية مما يقلل من فرص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. (بدر، 2006: 22)

٤- الانفتاح على الخبرة:

إن استجابات الأفراد للمواقف المختلفة يتم تعلمها من خلال الخبرات المتعددة التي يتعرضون لها، والتوكيد بوصفه استجابة من المفترض أنه لا يتحدد ولا يرتقي بالضرورة تبعاً لعمر الفرد، بل يعود لمدى ما يتعرض له ذلك الفرد من خبرات يكتسبها من خلال التفاعل المكثف مع كل من الأفراد، والأفكار، والمواضيع، والأشياء. والأمر لا يقتصر على مقدار الخبرات فقط، بل يشمل أيضاً مضمونها (شوقي، 1993: 56).

محددات السلوك التوكيدي:

اقترح فرج (1993: 55) أربعة محددات للسلوك التوكيدي وهي: محددات خاصة بالفرد، ومحددات خاصة بالطرف الآخر، ومحددات خاصة بالسياق الثقافي-الاجتماعي، ومحددات خاصة بالسياق الموقفى- النوعي.

- وقد تزايد اهتمام الباحثين منذ منتصف السبعينيات بتلك المحددات وقاموا بدراسة أدور البعض منها أمبيريقياً - سواء منفرداً أو في تفاعله مع البعض الآخر- بيد أن فحص التراث المتصل بتلك الدراسات يثير عدداً من الملاحظات يمكن أن نوجزها فيما يلي:
- حظيت فئة المحددات المتصلة بالفرد وبالطرف الآخر بالقدر الأكبر من جهد الباحثين.
- تركزت البحوث داخل كل فئة من الفئات الأربع الكبرى على محددات دون غيرها، ففيما يتصل بالمحددات الخاصة بالفرد - على سبيل المثال- نجد أن البحوث عנית بالعنصر منها كالتعلق الاجتماعي والحوار الداخلي الإيجابي والسلبي، وتوقع العواقب في حين لم يتطرق إلى محددات أخرى مثل مستوى التدين نظراً لأن السلوك التوكيدي يتشكل وفقاً لمحددات شخصية وثقافية واجتماعية، حيث أنه يصعب فهمه في ضوء عدد قليل من المتغيرات لذا فالحاجة ماسة للتعامل مع عدد أكبر من تلك المتغيرات في الدراسة الواحدة (فرج، 2003: 110-113).

وهناك متغيرات متعددة تمارس تأثيراً في تفسير السلوك التوكيدي، وهذه المتغيرات تشمل عدة فئات تحتوي كلاً منها على مجموعة من المتغيرات التي يجمعها عنصر معين، وذلك من أجل الوصول إلى معرفة طبيعتها ودورها، حيث أن محددات السلوك التوكيدي تنظم في فئات أربع وهي:

١- خصائص الفرد:

وتعتبر خصال الفرد أحد مكونات السياق التفاعلي الذي يحدث من خلاله السلوك التوكيدي، والذي يحتوي بدوره على عدد من المتغيرات وهي:

- **متغيرات ديموغرافية:** وهي الخصال العامة للفرد، كنوعه، وعمره، وسلطته، ومستوى تعليمه، وحالته، وتتحدد في العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد درجة السلوك التوكيدي.

- **متغيرات نفسية:** تتعدد المتغيرات النفسية التي لها ارتباط وتأثير في السلوك التوكيدي، ومن هذه المتغيرات كل من القلق العام، والقلق الاجتماعي، التي يعتبرها المنظرون في السلوك التوكيدي إحدى الركائز الأساسية لتفسير نشوئه. ويمكن تفصيلها كما يلي:

- **القلق العام:** يوضح ألبرت وإيمانوس (Emmanos & Alberti, 1968) في علاقة التوكيدية بالقلق في أن التوكيدية سلوك فردي يقوم على التوفيق بين مصالح الفرد الشخصية والآخرين، وبمعنى آخر الإحساس بالتوازن النفسي والراحة Comfortably، كذلك الدفاع عن حقوقه دون الإغفال عن حقوق الآخرين، ولكن دون أن يؤدي ذلك للقلق أو الشعور بالذنب (القصبي، 2008: 33).

وبمعنى آخر كلما كان مستوى القلق مرتفعاً انخفض مستوى التوكيدية وهذا ما تؤيده دراسة هيبيرت وبيرقرون (Hebert & Bergeron, 2007).

- **القلق الاجتماعي:** يظهر القلق الاجتماعي - لدى من يعانون منه- عند تفاعلهم مع جمهور من الناس فالمواجهة تؤدي بهم إلى حالة من الخوف الشديد والهلع. فيقل تواصلهم مع الآخرين. ويعتبر الشخص ذو سمة العصابية أو سمة القلق أو الانطوائي، معرضاً للظهور لديه، أعراض القلق الاجتماعي، أكثر من الشخص الذي يتسم بسمة الإلتزان الانفعالي والانبساط فهو يملك القدرة على التفاعل الاجتماعي والاتصال الجيد مع الآخرين (الحلاق، 2007: 64).

وأجرى كوكس دراسة هدفت إلى تحديد فعالية برنامج إرشادي جمعي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (5-13) سنة ممن عايشوا الإساءة. أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً واضحاً في مستوى القلق وزيادة في مفهوم الذات للأطفال من الأعمار (5-7) سنوات، ولم يكن هناك أي تغير في مستوى

مفهوم الذات لدى مَنْ كانت أعمارهم ما بين (8-13) سنة على مقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات (مقدادي، 2003: 62).

وتشير نتائج البحوث السابقة إلى أن نقص السلوك التوكيدي يصاحبه انخفاض في تقدير الفرد لذاته self-esteem، ويرتبط كذلك بالخجل (ارتباطاً عكسياً) فكلما زاد السلوك التوكيدي نقص الخجل لدى الفرد، كذلك فإن السلوك التوكيدي يزداد لدى الأفراد ذوي الضبط الداخلي عنه لدى الأفراد ذوي الضبط الخارجي (الشناوي، 1996: 359).

• **المتغيرات المعرفية:** وفقاً لمكونات نظرية الإرشاد العقلي الانفعالي فإن الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات يجب تغييرها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً ومتعقلاً في تصرفاته. وينظر إلى الأفكار والانفعالات والسلوك على أنها متفاعلة ومتبادلة التأثير والتأثر في أداء الشخصية ككل، فإذا كان تفاعلها يتم بطريقة صحيحة ينعكس ذلك على الصحة النفسية والكفاءة الشخصية والفعالية في الحياة. أما إذا تفاعلت فيما بينها بطريقة غير سليمة فإن هذا يؤثر سلباً على الفرد فيضطرب سلوكه وتضطرب علاقاته بذاته وبالأخرين (الحلاق، 2007: 64).

وتتكون العادات من تكرار الأفعال لنفس الأفكار المسيطرة، فالفكرة الواحدة قد تكون بسيطة جداً ولكن لها قوة جبارة وقد تكون السبب في النجاح أو الفشل وأيضاً في السعادة أو التأسف (الحاج، 2012: 31).

• ويؤدي الحوار الداخلي والأفكار الذاتية دوراً سلبياً أو إيجابياً في تشكل السلوك التوكيدي. إن حواراً داخلياً إيجابياً من مثل: "من حقي أن أعترض عن موعد حين لا تسمح ظروفِي"، أو "لن أخسر صديقي إذا طالبته بدين لي عليه" من شأنه أن يشجع السلوك التوكيدي لدى الفرد. أما إذا كان الحوار الداخلي سلبياً من مثل: "الأفضل ألا أتكلم، حتى لو أبديت رأيي في هذا الموضوع فلن يسمعه أحد" أو "عليّ تحمل تصرفات الآخرين، ولا داعي للمشاكل". تنعكس هذه الأفكار اللاعقلانية على مشاعر وسلوك الشخص الذي يعتنقها مما يجعله يعاني من سوء التكيف الذاتي والاجتماعي. وبذلك يمكن للأفكار اللاعقلانية أن تعوّق السلوك التوكيدي (الحلاق، 2007: 64-65).

• **توقع العواقب:** إذا كانت قدرة الفرد على التقويم الكلي لعناصر الموقف والآثار بعيدة المدى، فقد يتوقع الفرد عواقب سلبية للتوكيد على المدى القريب، ولكنه يستمر في التصرف بتوكيدية، لأنه يتوقع على المدى البعيد عواقب إيجابية (فرج، 1998: 165-166).

٢- خصال الطرف الآخر:

قد تؤدي خصال الطرف الآخر دوراً في تشكيل السلوك التوكيدي للفرد، ومن هذه المتغيرات:

- **نوع الطرف الآخر:** يكون بعض الأفراد أكثر توكيداً حين يتعاملون مع أفراد من نفس الجنس، ويكون بعضهم الآخر أكثر توكيداً مع أفراد من الجنس الآخر. وقد أكدت نتائج الدراسات ذلك، حيث جاءت متناقضة فيما بينها.

ولقد بينت نتائج دراسة ستيبين (Stebbin) أن الأفراد يؤكدون ذواتهم بدرجة أكبر مع أفراد من الجنس نفسه مقارنة بأفراد من الجنس الآخر (الحلاق، 2007: 66).

كما بينت نتائج دراسة شوقي (1999) أن الذكور أقل توكيداً حين يتعاملون مع الإناث، وأكثر توكيداً حين يتعاملون مع الذكور. في حين أن الإناث كن أكثر توكيداً حين يتعاملن مع الذكور وأقل توكيداً حين يتعاملن مع الإناث (شوقي، 1999: 170).

- **سلطة الطرف الآخر:** سلطة الطرف الآخر تمارس دوراً مهماً في تحديد السلوك التوكيدي للفرد، خصوصاً حين يكون الفرد الآخر ممن يتعامل معه بصورة مباشرة ومتكررة.

- **الألفة بالطرف الآخر:** طبيعة التفاعل بين الفرد والطرف الآخر، وأيضاً التاريخ السابق للتفاعل لها دور مهم في تحديد السلوك التوكيدي، مع الطرف الآخر، حيث أن الألفة بالآخر ومدى هذه العلاقة من حيث هل العلاقة عميقة أو سطحية؟ وأيضاً من حيث التفاعل: هل هو مكثف أو منخفض؟ كل ذلك من شأنه أن يسهم في تحديد السلوك التوكيدي (الشهري، 2005: 29).

٣- خصائص موقف التفاعل:

ضبط الموقف والمناسبة تشكل موقفاً إما أن يكون مثيراً ومشجعاً لتوكيد الأفراد فيها، أو مثبطاً لها، كما أن لأهمية الموقف والحضور المكثف للآخرين في الموقف تأثير في زيادة أو انخفاض في مستوى السلوك التوكيدي (فرج، 1998: 183).

وبين الأغا (1996: 42-43) في دراسته أن الاستجابة التوكيدية تتكون من:

الجوانب اللفظية: وتعني الكلمات التي يستخدمها الفرد، وتلك المعاني كثيرة وتختلف من فرد لآخر وكذلك تختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر.

الجوانب المعرفية: وتعني العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد، بالإضافة إلى الأفكار والآراء التي يستخدمها في تلك الاستجابة.

الجوانب العاطفية: وتعني الانفعالات والأحاسيس ومستوى المشاعر، ونغمة الصوت وحجمه، والمسافة النفسية.

الجوانب غير اللفظية: وتعني لغة الفرد، بل ولهجته، والتعبيرات الحركية والإيماءات والإشارات، وتعبيرات الوجه، ونظرة العينين (الأغا، 1996: 42-43).

ومما سبق يتضح لنا أن السلوك التوكيدي هو مجموعة استجابات تتم ضمن عمليات التواصل، فهي تقع ضمن نمطين لا بد من تطابقهما وانسجامهما، هما الاتصالات اللفظية والاتصالات غير اللفظية، ومن مظاهر عدم توكيد الذات في السلوك غير اللفظي أن الاستجابات التي يقوم بها الفرد تتميز بالوجل أو التحرك بعيداً عن الموقف، وتصاحب هذه الاستجابة حركات تملل وفرك وعصر اليدين، والتمتمة، والحشجة في الصوت. أما بالنسبة إلى الاستجابات المؤكدة فالفرد يواجه الموقف بثبات وتصاحب هذه الاستجابة النظر بثبات إلى عيني الآخر مع بقاء اليدين على الجانبين. أما الاتصالات اللفظية التي تستعمل في الاستجابة غير المؤكدة فتتضمن كلمات مثل (يمكن، لا أعرف، لو، لا أستطيع) ثم كلمات النفي. أما الاستجابة اللفظية المؤكدة فتتضمن (أنا أشعر، أنا أريد) أو كلمات تدل على التعاون مثل (دعنا، ماذا تعتقد). ومع ذلك إذا كانت الرسالة اللفظية تشير إلى أن الفرد يرغب في توكيد ذاته، ثم تأتي الرسالة غير اللفظية غير منسجمة مع الرسالة اللفظية فإن توكيد الذات لدى الفرد يكون بمرتبة متدنية (الحوسني، 2006: 22).

وتؤيد الباحثة ما ذهب إليه فرج (1988: 40) من أن السلوك التوكيدي محصلة لكل من مكوناته اللفظية وغير اللفظية، وأنه يصعب فصلهما، فحين يرفض الفرد مطلباً معيناً فقد يقول لا ويشير بكفيه أو بيديه بطريقة معينة وتدعم تعبيراته الوجهية هذا الرفض، ولذا فإننا نطلب منه في أسلوب التقرير اللفظي أن يشير إلى السلوك النهائي (وهو الرفض) ومعدل حدوثه، ولا نطالبه بأن يذكر ماذا فعل على المستوى غير اللفظي، حيث أن الأداة وإمكانات الأسلوب الحالي لا تمكن من ذلك، وإن كان هذا لا يعني استبعاد إمكانية الحصول على تقرير لفظي من المبحوث حول السلوك غير اللفظي المصاحب للاستجابة في الموقف المثير للسلوك التوكيدي.

تستنتج الباحثة مما سبق إلى أن الحاجة ماسة إلى تعزيز السلوك التوكيدي لما لانخفاضه من آثار على الفرد على الصعيد الشخصي أو الاجتماعي. وقد أجمل فرج (أبو زيتون، 2004: 56-58) تلك الآثار فيما يلي:

أولاً: ظهور شكاوى بدنية واضطرابات سلوكية منها:

أ- إن عجز الفرد عن التعبير عن مشاعره السلبية (إظهار الغضب من تصرف غير مناسب، أو الاحتجاج على أوضاع غير لائقة) وعدم تفريغ شحنة التوتر المصاحبة لها يؤدي إلى بعض الآثار السلبية كأن يتضاءل شعوره بالرضا، ويزداد إحساسه بالوحدة والاكنتاب وبالتالي ظهور بعض الأمراض النفسجسمية لديه.

ب- زيادة احتمال تورطه في أداء أنواع من السلوك المشكل نتيجة الخضوع لمحاولات الآخرين فرض وجهات نظرهم عليه وعجزه عن قول "لا" لرفاقه الذين يحاولون إغواءه بالتورط في سلوكيات لا يرغبها، كالتورط في المخدرات أو الجنوح في تصرفاتهم. فالسلوك التوكيدي المنخفض يؤدي إلى صعوبة لدى الأفراد في التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم أثناء التفاعل مع الآخرين مما يجعلهم أقل قدرة على أداء علاقاتهم الاجتماعية بكفاءة؛ وعليه فهم في حاجة أشد لتدريبهم على تلك المهارات. كما أن العنف يرتبط بالتأكيد المنخفض، ذلك أن مرتفع التأكيد يستطيع تخفيف توتراته، أولاً بأول، وحل صراعاته من خلال أساليب تأكيدية كالاحتجاج، أو أن يطلب من الآخر تغيير سلوكه، أو يعاتبه أو ينبهه إلى ضرورة الامتناع عن أفعال معينة غير مقبولة من وجهة نظره، في حين أن غير المؤكد لذاته يميل إلى تخزين ردود أفعاله، وانفعالاته، وتوتراته حتى تتراكم، وقد يحولها إلى صورة عنف بدني بعد ذلك.

ثانياً: وجود صعوبات في العلاقات الشخصية:

العجز في التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو الآخرين (كإبداء الإعجاب بصديق) قد يؤدي إلى صعوبة إقامة علاقات اجتماعية وثيقة مما يقلل من التوافق النفسي للفرد.

ومن المظاهر التي تتجسد فيها صعوبة العلاقات الشخصية الناتجة عن تدني مستوى التوكيدية للفرد:

أ- الخشية من مواجهة الآخرين والميل إلى موافقتهم ومسايرتهم، وصعوبة التعبير عن المشاعر والآراء الشخصية.

ب- العجز عن التصدي لمحاولات الآخرين استغلال الفرد والإذعان لطلباتهم ورغباتهم فكثيراً ما يضطر الفرد للتعامل مع أشخاص يسعون إلى الحطّ من قدره، وتحقيق مكاسب على حسابه، كذلك فإن الذي يسعى إلى تسفيه وجهة نظر الآخرين، أو الذي يتصيد لهم الأخطاء أو من يعمل على توريط الآخرين وتحريضهم على النزاع مثل هؤلاء الأشخاص الطفيليين يفضلون أن يكون الفرد غير مؤكد لذاته حتى يبقى مرتعاً لانتهازيتهم.

ج- صعوبة إقامة علاقات وثيقة وصحية مع الآخرين. إقامة علاقات تتسم بالندية تتطلب نمطاً من التفاعلات المتوازنة بين طرفيها، والتي لا تتطوي على خضوع أحدهما للآخر أو سيطرته عليه وانخفاض التأكيد حول دون إقامة وتوطيد علاقات وثيقة مع الآخرين.

د- التواضع الزائد عن حده في مواقف لا يناسب فيها ذلك (الذلة).

هـ- صعوبة النظر في عيون الآخرين وضعف نبرات الصوت.

و- ضعف الحزم في اتخاذ القرارات والمضي فيها.

ثالثاً: وهن في العلاقات الأسرية:

يسهم النقص في تأكيد الذات في نشوء بعض الظواهر السلبية بين أفراد الأسرة كأنقطاع الحوار، والانفجارات الانفعالية المتبادلة وهروب الأبناء، وتفاقم النزاعات بين الأخوة.

أما بخصوص ما يترتب من مزايا على ارتفاع مستوى تأكيد الفرد لذاته فتتمثل بما يلي:

(أ) إقامة علاقات شخصية وثيقة ومشبعة: فالصداقة الوثيقة هي محصلة عمليات متعددة تشغل المهارات التأكيدية مكانة بارزة فيها، فهذه المهارات ضرورية لبدء واستمرار تقوية تلك العلاقات، فالاستجابات اللفظية وغير اللفظية تمكن الطرف الآخر من تلمس رد فعلك على سلوكه، فمن خلال هذه الاستجابات تعبر له عن امتنانك وودك له. فعلى سبيل المثال من يقول لك من الزملاء "إن أداك جيداً اليوم"، أشكره وعبر له عن تقديرك لتلك المجاملة الرقيقة بدلاً من الصمت فمن مثل هذه المبادرات التأكيدية نستمد وعينا بأهميتنا لدى الآخرين.

(ب) مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة: عندما نتعرض لمواقف يلح فيها طرف آخر علينا بصورة مبالغ فيها لكي نفعل شيئاً لا نرغبه، فإن ذلك يؤدي إلى شعورنا بالضيق وعدم الارتياح.

ج) التخفيف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة: لاشك أن العلاقة بين التأكيد والتوتر علاقة عكسية فكلما زاد الأول انخفض الثاني، فإذا ما تمكنا من تنمية التأكيد فإن التوتر سيتقلص، فتدريب الفرد عن التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية يؤدي إلى تساؤل توتره وإنجازه لأهدافه ويصبح أكثر احتراماً لذاته وهي عوامل تسهم مجتمعة في جعله أكثر رضا عن حياته.

د) شيوع المشاركة الاجتماعية: إن زيادة مستوى التأكيد لدى الفرد تسهم في حثه على الانخراط في الأنشطة الاجتماعية التي يرغب في ممارستها فالشخص المؤكد لذاته أكثر قدرة على المبادرة في الأنشطة الاجتماعية والتطوعية.

نستخلص من ذلك أن الشخص المؤكد لذاته يكون قادراً على مواجهة الآخرين والدفاع عن حقوقه الشخصية دونما تعد على حقوق الآخرين، قادراً على قول "لا" عندما يقتضي الموقف منه ذلك، قادراً على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية بطريقة لا تتطوي على التهديد أو عقاب الآخر دونما توتر أو خوف، قادراً على البدء والاستمرار وإنهاء محادثة عامة (المبادرة بالتفاعل الاجتماعي)، قادراً على الرفض والطلب بأسلوب لبق، قادراً على التواصل مع الآخرين بطريقة لبقة.

ملامح الشخصية المؤكدة في ثقافة المجتمع العربي المسلم:

على الرغم من أن التوكيد شاع في الغرب في ظل فلسفة خارج نطاق الدين إلا أننا حين ننظر إلى جوهر الدين الإسلامي لنقف على موقفه من التوكيد سنجد أنه يتبنى توجهاً مختلفاً نحوه حيث ننظر إليه بوصفه وسيلة لدعم الغايات الإسلامية لأن التوكيد يساعد الفرد على إعلان معتقداته وهو يشجع المسلم على أن يكون مستقلاً فكرياً وقادر على النظر لأمر كثيرة بطريقة عقلانية فكما يقول الإمام علي ابن أبي طالب (كرم الله وجهه) "لا تعرف الحق بالرجال ولكن أعرف الرجال بالحق" (شوقي، 2009).

إن المتأمل للفكر الإسلامي يرى أنه يحصن الفرد على أن يكون مؤكداً لذاته، إذ يساعده على إعلان معتقداته التي قد تكون مختلفة عن حوله، وعدم الخجل من تبني موقف مختلف، والاستقلال بالتفكير، ورفض التبعية العمياء. وفي هذا يأمرنا الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) بذلك ويقول: "لا يكون أحدكم إمعة، يقول أنا مع الناس إن أحسنوا أحسنت، وإن أساءوا أسأت" (الترمذي، كتاب البر والصلة).

ومن أبرز سمات الشخصية المؤكدة لذاتها في الثقافة الإسلامية ما يلي (زقوت، 2011: 62-63):

١- **الجهر بالحق والقدرة على إظهار الاختلاف:** حثَّ الإسلام الفرد على أن يجهر باختلافه مع المحيطين به سواء كانوا من الأشخاص العاديين أو ممن يمثل السلطة، فقد قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): "أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر".

٢- **عدم الإذعان للمطالب غير المقبولة أو المعقولة:** الإسلام يحض الفرد على أن يعلن رفضه لما يطلب منه إذا رأى أن ذلك غير مشروع أو مقبول، ومما يدل على ذلك تلك القاعدة الإسلامية الشهيرة "لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق".

٣- **مراجعة الذات والاعتذار العلني:** يحث الإسلام على عدم التماذي في الخطأ، ويرسخ القاعدة التي تقر بأن "مراجعة الحق خير من التماذي بالباطل"، وأن هناك متسع لمراجعة الذات ما دام ذلك يخدم الصالح العام أو الخاص.

٤- **القدرة على طلب تفسيرات من الآخر حول سلوكه:** مما يسجل للإسلام أنه يحث أتباعه على أن يستفسروا من الطرف الآخر حول مبررات بعض سلوكياته التي تثير الغموض لديهم، وليس أدل على ذلك من أن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كان دائم الطلب من أصحابه أن يسألوه توضيح أو تفسير أشياء عديدة كان يفعلها أمامهم، وهو ما ينمي لديهم تلك المهارة التوكيدية الهامة.

٥- **الاعتداد بالذات:** إن شعور الفرد بقيمته يعد محركاً رئيسياً لتوكيده ذاته، وهذا عنصر مطلوب في شخصية الفرد المسلم. يقول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): "اطلبوا الحوائج بعزة نفس، فإن الأمور تجري بمقادير". ويروى أن معاوية بن أبي سفيان قال لجارية بن قداحة: "ما كان أهونك على أهلك إذ سموك جارية، فردت عليه جارية قائلاً: وما كان أهونك على أهلك إذ سموك معاوية، وهي الأنثى من الكلاب".

٦- **عدم الحياء في الحق:** قد يستغل البعض نقص الشجاعة الأدبية للآخر للحصول على مزايا منه، أو على حسابه، وقد يصعب على الفرد التراجع عن رأي تبين خطأه لأنه لا يملك القدر الكافي من الشجاعة الأدبية للتصريح، ومن هنا كان الساكت عن الحق - في الإسلام - شيطاناً أخرس. وقد خاطب الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) أصحابه قائلاً: "لا يحقر أحدكم نفسه، قالوا: كيف يحقر أحدنا نفسه؟ قال: يرى أمراً لله عليه مقال، فلا يقول فيه، فيقول

الله عز وجل له يوم القيامة: ما منعك أن تقول في كذا وكذا؟ فيقول: خشية الناس، فيقول الله: فإياي كنت أحق أن تخشى".

٧- التعبير عن المودة والمساندة والثناء على الفعل الجيد: لا تتمثل التوكيدية فقط في دفاع الفرد عن حقوقه، وحماية خصوصيته، بل أنها تساعد أيضاً على بدء علاقة مع الآخر، وتوطيدها من خلال تعبيره عن مشاعر الودية نحوه، ومساندته وقت الشدة. ويحثنا الإسلام على إرساء دعائم مجتمع التراحم بين أتباعه، فيذوبون رقة فيما بينهم وتعاطفاً ومودة، ولكنهم صناديد في مواجهة الباطل. قال تعالى: "محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم" (الفتح: 29).

ويقول رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): "إذا أحب أحدكم أخاه فليعلمه أنه يحبه". وفي هذا تشجيع على التعبير عن مشاعر المودة والحب نحو الآخرين، بل والشكر لهم، كما قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"، إن في ذلك غمطاً للحق وجوداً للآخرين، يجب ألا يقتصر سلوكه على الند وإن كان بناء، ولكن عليه أن يثني على العمل الجيد (الطهراوي، 2007: 37-41).

تستنتج الباحثة مما سبق أن التوكيدية أسلوب حياة شجع عليه الدين الإسلامي الحنيف وحث المسلم على انتهاجه، لكونه وسيلة للتعبير الشخصي والاجتماعي التي تتحقق من خلالها أهداف المجتمع والأمة. فقد حث الإسلام الفرد على الجهر بالحق وألا يخاف فيه لومة لائم، وأن يبدي وجهة نظره حتى لو اختلفت مع من حوله، ومهما كانت سلطة من أمامه.

لكن الإسلام حث في الوقت ذاته، على ألا يصير الشخص على الخطأ، وأن تكون لديه الجرأة لأن يعترف بخطأه ويراجع نفسه، وألا يستحي أن يطلب تفسيراً لسلوك أو تصرف لا يفهمه. كما حث الإنسان على أن يكون معترفاً بنفسه، وألا يذل نفسه لأحد، وألا يستحي من قول الحق، فالتوكيدية لا تعني أن يدافع الفرد عن نفسه وحقوقه فقط ولكنه يدافع عن الآخرين في الوقت عينه.

ومن واقع استقراء أدبيات علم النفس في هذا المجال، يتضح أن السلوك التوكيدي في صلبه هو مهارات اجتماعية، وهي تُكتسب من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، والتعلم وفي إطار سياق اجتماعي ثقافي؛ فإننا نلمس ضرورة وأهمية شيوع ثقافة توكيد الذات في بيئتنا العربية. والمتتبع لهذا الموضوع يرصد اهتماماً متزايداً في الثقافات الأخرى ببرامج تنمية

السلوك التوكيدي لما لها من فوائد تنعكس في التفاعلات الاجتماعية، والمرونة في التعامل مع الآخر ومواجهة الضغوط الاجتماعية.

المحور الثاني: الإرشاد النفسي للأطفال

مقدمة:

تتعاظم أهمية الحاجة إلى الإرشاد النفسي للطفل، وبخاصة في هذا العصر الذي تزداد فيه الضغوط على نحو بالغ الشدة، وذلك بالنظر إلى ما تتسم به مرحلة الطفولة من خصائص نمائية تميزها عن غيرها من المراحل الأخرى.

وقد يقابل الطفل مواقف ومشاكل واضطرابات نفسية تتطلب منه أن يتصرف حيالها وقد يصحب ذلك شعور بالقلق والحيرة - تماماً كما قد يشعر الكبار أيضاً عند مجابهتهم أي مشكلة- بما يستوجب ضرورة تقديم الخدمات النفسية اللازمة له.

أضف إلى ذلك ما تتسم به خبرات الطفولة المبكرة من تشكيل سلوك الفرد، وتلعب خبرات الطفولة دوراً هاماً في ظهور الاضطرابات النفسية فيما بعد ومن هنا يعتبر الإرشاد النفسي للطفل أمراً في غاية الأهمية للأسرة والطفل معاً.

وللإرشاد النفسي كثير من المجالات؛ فهناك الإرشاد التربوي، والإرشاد المهني، أو الوظيفي، وكذلك الإرشاد لتنمية المواهب، والإرشاد العلاجي، وكذلك لا يقتصر الإرشاد على سن معينة، أو مرحلة عمرية دون أخرى من مراحل نمو الإنسان؛ فالإرشاد يقدم في كل المراحل العمرية، حتى إنه يقدم للأم الحامل قبل الولادة، وهذا يعني أهمية الإرشاد بالنسبة إلى الإنسان في مختلف مراحل العمر.

وتجدر الإشارة إلى عدم وجود فروق جوهريّة بين الإرشاد والعلاج النفسي سواء في طبيعة العلاقة أو في العملية أو في الطرق والأساليب الفنية أو في الأهداف والنتائج (بشكل عام) أو حتى في أنواع العملاء المشتركين.

ولكن للسهولة ولأسباب عملية أو حتى اجتماعية، فإن الإرشاد النفسي يشير إلى العمل مع أفراد أقل خطورة في اضطرابهم أو عملاء لديهم مشكلات محددة مع اضطراب عام في الشخصية، وعادة يتم ذلك في بيئة غير طبية. أما العلاج النفسي، فيشير إلى العمل مع حالات أكثر شدة في اضطرابها، وعادة ما يتم ذلك في بيئة طبية (الشناوي، 1995: 22).

ويرى كثير من الممارسين أن التمييز بين الإرشاد والعلاج النفسي عملية كمية أكثر من كونها عملية نوعية في طبيعتها، وبين زهران (1980) أن: "عملية الإرشاد النفسي

وعملية العلاج النفسي خطواتهما واحدة مع فرق في درجة التركيز والعمل، وأن هناك فرق في العمل، فالعمل في الإرشاد النفسي أكثر استبصاراً ويتحمل قدراً أكبر من المسؤولية والنشاط في العملية أكثر من جانب المريض في العلاج النفسي" (زهران، 1980:23).

وهذا الرأي الذي تؤيده الباحثة، فالإرشاد النفسي والعلاج النفسي مصطلحان يشيران إلى ممارسة الشيء عينه من الناحية المعرفية، ومن ناحية المهارات، ومن حيث الالتزام الأخلاقي، ومن حيث مجال المشكلات. وإن كانت ثمة فروق تستدعي استخدام كلا المصطلحين فهي فروق شكلية تفرضها بعض الجوانب الاجتماعية التي تجعل الذهاب إلى المرشد مقبولاً أكثر من الذهاب للمعالج في بعض الأحيان. كما أن التفرقة في المسمى قد تفرضها المؤسسة؛ فالذين يعملون في المجال الصحي يميلون إلى استخدام اصطلاح العلاج النفسي، على حين أن الذين يعملون في مجالات أخرى قد يميلون إلى استخدام مسمى الإرشاد لوقعه التعليمي في ذهن المستمع.

مفهوم الإرشاد النفسي:

ثمة تعريفات كثيرة للإرشاد النفسي بوجه عام، والإرشاد النفسي التربوي بوجه خاص، حتى أن بعضها مزج بين الإرشاد والتوجيه، في إطار شمولية العملية الإرشادية، وأهدافها الذاتية والاجتماعية.

وترجح الباحثة تعريف "بيركس وستيفلر" للإرشاد النفسي الذي عرفه على أنه: "علاقة مهنية بين مرشد مدرب ومسترشد. وهذه العلاقة تتم في إطار شخص لشخص، وقد تشمل أحياناً أكثر من شخص" (الشماس، 2005).

أساليب الإرشاد النفسي وطرقه:

تتنوع أساليب الإرشاد النفسي وطرقه بتنوع النظريات والبحوث العلمية التي تناولت عملية الإرشاد وتعددتها، فضلاً عن تعدد المفاهيم والتعريفات المختلفة لعملية الإرشاد، فمنها الإرشاد الفردي، والإرشاد الجمعي، والإرشاد المباشر، وغير المباشر، والإرشاد بالعمل، والإرشاد الديني، كما أن هناك من يوفق بين طريقتين من طرق الإرشاد النفسي، كالإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي.

وتهدف عملية الإرشاد النفسي - على اختلاف الطرق المستخدمة بها- إلى لتحقيق عدة عوامل من بينها: فهم الفرد لنفسه عن طريق إدراكه لمدى قدراته ومهاراته واستعداداته وميوله، وإدراكه المشاكل التي تواجهه مهما كان نوعها، إلى جانب فهم بيئته المادية والاجتماعية، واستغلال إمكاناته الذاتية وإمكانات بيئته، وتحديد أهدافه في الحياة على أن تكون هذه الأهداف واقعية ويمكن تحقيقها وتتفق وفكرته السليمة عن نفسه.

كما يعين الإرشاد النفسي الفرد على رسم الخطط السليمة التي تؤدي إلى تحقيق أهدافه، وتأخذ بيده نحو التوافق مع نفسه ومع مجتمعه والتفاعل معه تفاعلاً سليماً.

وتتناول هذه الدراسة أساليب الإرشاد النفسي التالية: الإرشاد الفردي، الإرشاد الجمعي. كما ستعتمد الدراسة أسلوب التوكيد الذاتي في النظرية السلوكية المعرفية كمنهج إرشادي.

الإرشاد الفردي:

إن هدف إنزال الكتب وإرسال الرسل هو بناء النفس الإنسانية (محمد، 2010: 171)، وبتأمل أهداف نزول الكتب السماوية وبعثة الأنبياء والرسل سنجد أنها تتطوي على مشروع تغيير يستوعب كل مناحي الوجود البشري على الصعيد الفردي والاجتماعي، وهو ما يعبر عنه بـ "إخراج الناس من الظلمات إلى النور" (محمد، 2010: 226-227).

قال تعالى: "الر كتاب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور بإذن ربهم إلى صراط العزيز الحميد" (إبراهيم: 1).

ذلك أن أول وأهم قضية يجب أن يتوجه إليها الإنسان ويركز عليها هي إصلاح نفسه، فالعلم أو المال أو القوة أو الجمال أو أي إمكانية أخرى إذا كانت تحت تصرف نفس شريرة أو تحكمها قرارات شهوانية من وحي الهوى، فإنها قد تجلب الخسارة والشقاء والدمار لصاحبها وللآخرين. لذا كان من الطبيعي أن تركز النصوص الدينية على مسألة الاهتمام بإصلاح النفس كمنطلق لإصلاح الإنسان والحياة (محمد، 2010: 169).

وبذلك، فإن الرسائل المقدسة قد أرست منذ بدء الخليقة نهج الإرشاد الفردي واعتمدته منهجاً لإصلاح الفرد والمجتمع بشكل عام.

ويعرف الإرشاد الفردي بأنه: "العملية الرئيسية في التوجيه والإرشاد وهو تعامل المرشد مع مسترشد واحد وجهاً لوجه" (بطرس، 2010: 157) في مقابلة تسودها المشاعر الإيجابية لحل مشكلة ما وتعتمد فاعليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد، وهي علاقة مخططة بين الطرفين (المصري، 2010: 115).

وهو يعني مساعدة الفرد على حل مشكلاته الشخصية والانفعالية والاجتماعية والنفسية من خلال العلاقة المهنية القائمة بين المرشد والمسترشد في جو مفعم بالدفع والأمن والارتياح النفسي والقبول والتقبل المتبادل، ويستخدم المرشد أو المعالج النفسي أساليب الإرشاد النفسي المعروفة أثناء تقديم الخدمة النفسية للفرد بشكل يساعد المسترشد على التخلص من مشكلته (العاسمي، 2009: 159).

ويعد الإرشاد الفردي أهم مسؤولية مباشرة في برنامج التوجيه والإرشاد كما يعد نقطة الارتكاز لأنشطة أخرى في كل من عملية الإرشاد وبرنامج التوجيه (المصري، 2010: 115).

الإرشاد الجمعي:

يعرف الإرشاد الجمعي بأنه: "أحداث ووقائع تتم داخل جماعات ذات تنظيم رسمي تجمعي، يقودها قائد متمرس (مرشد أو معالج). وتهدف تلك الجماعة إلى إحداث تحسين عاجل في اتجاهات الأعضاء والقادة وسلوكهم. وتحدث تلك التغيرات نتيجة لتفاعلات محدودة ومحكومة داخل الجماعة" (العاسمي، 2009: 161).

وعرفه جازدا (1980، Gazda) بأنه: "العملية الديناميكية الشخصية المتبادلة بين أعضاء المجموعة الإرشادية والمركزة على الأفكار الشعورية والسلوك وما يتصل بذلك من إجراءات علاجية، مثل التنفيس الانفعالي والثقة المتبادلة والاهتمام والتفهم والتقبل والمساندة والتأييد المتبادل بين أعضاء المجموعة، من أجل تحقيق النمو النفسي لهؤلاء الأعضاء

ومساعدتهم في مواجهة مشكلاتهم. وغالبا ما تتشابه المشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجههم، وذلك في جماعات محددة" (جمل الليل، 2001: 11).

وأشار جازدا (Gazda,1978) إلى أن الإرشاد الجمعي أخذ يحتل مكانة في المؤسسات التربوية منذ أواخر الخمسينيات وبداية الستينيات لإحداث تغييرات في السلوك النمائي. فالإرشاد الجمعي يهدف إلى توفير فرص نمائية، إذ يزود المشاركين بالحوافز والدوافع لإحداث تغييرات إيجابية في حياتهم من خلال قيامهم بالتصرفات والإجراءات التي تحقق لهم الحد الأقصى من النمو الذاتي والوصول إلى طاقاتهم من خلال سلوكيات تؤدي بهم إلى تحقيق الذات. ويمثل الإرشاد الجمعي أيضا فرصة علاجية للأشخاص الذين يظهرون سلوكيات تؤدي إلى قهر الذات وهم غير قادرين على قلب المواقف دون الإرشاد الجمعي. فبواسطة الإرشاد الجمعي يستطيع المسترشدون الخلاص من هذه السلوكيات ودون معاناة انفعالية (طشوش، 2002: 20). وقد استخدمت هذه الدراسة طريقة الإرشاد الجمعي للتدريب على السلوك التوكيدي.

ويرى إبراهيم (1997: 290) أن الإرشاد الجمعي "أسلوب من أساليب الإرشاد النفسي يقوم على علاقة بين مرشد نفسي ومجموعة مسترشدين من أجل تقديم خدمات الإرشاد خلال الجلسات الإرشادية، ويقوم على مبدأ أن مجموعة من الأفراد قد يتشابهون معاً في الظروف والخصائص ولديهم مشكلة واحدة، وأن بعض أسبابها اجتماعية ولا تُحل إلا على المستوى الجماعي، وهو بمثابة تغذية راجعة لكل فرد داخل جماعة المسترشدين وفيها يسود قانون الأخذ والعطاء ولعب الدور، وتعلم مهارات الاتصال وهو يستخدم في الحالات التي لا تحتاج إلى سرية المعلومات، ويكون الهدف من استخدام وتدريب أعضاء الجماعة على المهارات الاجتماعية" (الصقر، 2012: 28).

ويضع سغان (2006: 44) مفهوماً شاملاً للإرشاد الجماعي باعتباره "أسلوباً إرشادياً يقدم به خدمات الإرشاد النفسي لعدد من المسترشدين لا يقل عن (3) أعضاء، اجتمعوا معاً بحرية ليشكلوا جماعة إرشادية لها تنظيم رسمي متفق عليه ولها أهداف متفق عليها أيضاً، وتتضمن إحداث التغيير في أفكارهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم، بغرض تحسين توافقهم الشخصي

والاجتماعي وتمتعهم بالصحة النفسية الإيجابية، ويقود الجماعة الإرشادية مُرشدٌ مُؤهل علمياً للعمل مع الجماعة، وليس لديه مشكلات أو اضطرابات أو توجهات سلبية تعوق العمل الجمعي بل هو مُشارك ومُيسر ومُتقبل ومُعالج، وتحدث التغيرات نتيجة تنفيذ برنامج إرشادي مخطط له من قِبَل المُرشد النفسي والأعضاء، ونتيجة العلاج التلقائي غير المُخطط له الناتج من التفاعل الدينامي بين الأعضاء" (الصقر، 2012: 28).

وتؤدي مصاحبة الجماعة إلى تخفيض القلق الذي يحس به المشاركون في الجماعة لإدراكهم التشابه بينهم في المشكلات التي يعانون منها، كما يتم في الإرشاد الجمعي خلع الأقنعة التي يرتدونها عادة، مما يسمح لهم التعبير عن ذواتهم ومشاعرهم، وما يجول في خواطرهم في جو آمن وودي إذ يعد مجالاً هاماً للتنفيس الانفعالي، وهو يعطي أيضاً مجالاً للأخذ والعطاء، ويحظى كل عضو داخل الجماعة الإرشادية على الاحترام المتبادل (طشطوش، 2002: 21).

ويفضل أن يتراوح عدد أعضاء الجماعة الإرشادية ما بين (6-9) أشخاص تطوعوا للدخول في عملية الإرشاد الجمعي للاستفادة من هذه الخبرة. ويؤكد سوليفان (Sullivan) أن الجماعة الإرشادية يجب أن تكون صغيرة وثابتة، والعضوية فيها تطوعية. ويقود الأعضاء مرشد مدرب محترف في مهارات قيادة الجماعات الإرشادية، لديه الإعداد النظري والتدريب العملي في هذا المجال، ويستخدم المرشد العملية التفاعلية بين الأعضاء بشكل بناء ومقصود، وعليه أيضاً أن يعطي العناية لإحساس أفراد الجماعة بكرامتها، وأن يعزز السلوكيات المرغوبة التي تظهر داخل الجماعة، وأن يوضح دور كل فرد بالجماعة، وأن يوضح دور كل فرد بالجماعة، وأن يؤسس فكرة تحمل المسؤولية من قبل كل عضو في الجماعة الإرشادية (طشطوش، 2002: 21).

وترى الباحثة أن الإرشاد الجماعي أو الإرشاد الجمعي - كما يشير إليه البعض - هو طريقة من طرق الإرشاد النفسي الذي يتم استخدامه في حالة تشابه المشكلات التي يعاني منها المسترشدون، وذلك من أجل مساعدتهم على إحداث التغير المناسب في سلوكهم. وفي هذه

الدراسة، فإن الإرشاد الجماعي يتضمن إرشاد عدد من الأطفال الإناث اللاتي يعانين من انخفاض في السلوك التوكيدي وذلك من أجل التعزيز من ذلك السلوك.

أهمية الإرشاد الجماعي في المجال التربوي:

أرجعت عزة حسين (1989) أهمية الإرشاد الجماعي في المجال التربوي إلى مجموعة من الجوانب المهمة، تتمثل في أنه:

- ١- يساعد الفرد على معرفة حقيقة ذاته.
- ٢- ينمي ثقته في إدراكات الآخرين له وللمجتمع من حوله.
- ٣- يساعده على فهم الآخرين بشكل أفضل، بل ويتعلم كيف يحسن الاستماع إليهم وما يعبرون عنه، بطريقة تتكامل مشاعر وأفكار الفرد نحو ذاته ونحو الآخرين.
- ٤- من خلال المشاركة في الإرشاد الجماعي يتعلم الفرد أن يكون أكثر فاعلية ونشاطاً للمشاركة في المواقف الاجتماعية بحيث لا يخشى مقابلة الناس ومشاركتهم الحديث.
- ٥- يساعد في إعادة اختبار قيم الفرد الإيجابية وبناء قيم جديدة تزوده بمناخ صحي للتحكم في مشاعره وأفكاره ليتعلم كيف يكون مسؤولاً عن سلوكه.

في حين أن المناقشة الجماعية تزود المرشد بالإطار المرجعي وتمده بالتوجيه السليم لما يبذله من جهود نحو عملائه (الصميلي، 2009: 27).

وإلى جانب ما ذكرته إبراهيم، أضافت حسين (2012: 158) جوانب أخرى لبيان أهمية الإرشاد النفسي الجماعي، من بينها:

- ١- التخلص من الشعور بالاختلاف حيث يؤدي وجود المريض بين المرضى الآخرين في جو الجماعة العلاجية إلى الإقناع بأنه ليس وحده الشاذ، وأنه ليس مختلفاً عن الآخرين وأن المشكلات النفسية تدخل ضمن الصعوبات العامة.

٢- التخفيف من مقاومة المرض للتحدث عن مشكلاته التي قد لا يبوح بها أو يناقشها في جلسات العلاج الفردي وذلك عندما يكتشف أن غيره من أعضاء الجماعة يشاركونه نفس المشكلات.

٣- الاستبصار الجديد: حيث تهيئ الجماعات العلاجية للمريض رؤية جديدة لنفسه ولمشكلاته إذ تعتبر الجماعة بمثابة مرآة يرى فيها نفسه كما يرى من هم أسوأ حالاً فيهدئ روعته ويخفف إحساسه بخطورة حالته ويزداد عنده الأمل في الشفاء، وكذلك وجوده إلى جانب من هم أحسن منهم حالاً بما يساعده على تقييم المشكلة ووضعها في موضعها الصحيح. وتؤدي المناقشات الجماعية إلى حدوث استبصار جدي وروية جديدة أكثر وضوحاً تهدأ المفاهيم الخاطئة لدى المريض (حسين، 2012: 158-159).

الإرشاد السلوكي المعرفي:

الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي أحد طرق وأساليب الإرشاد والعلاج النفسي، والذي جاء كرد فعل للإرشاد النفسي السلوكي التقليدي الذي اهتم بالجوانب المعرفية من عمليات عقلية وطرق تفكير، فجاء الإرشاد المعرفي وأعطى الاهتمام لهذه الجوانب وانطلق من فكرة مؤداها أن الإنسان يخلق إلى حد كبير معاناته وتعاسته واضطرابه الانفعالي بما يتبناه من أفكار ومعتقدات غير عقلانية، وأنه يحافظ على استمرار هذه الاضطرابات بتغذيتها بحديثه الداخلي السلبي الذي يتضمن احتقار الذات وامتهانها، وعلى الرغم من اهتمام الإرشاد المعرفي بالعمليات العقلية المعرفية إلا أنه اتسم بالتوازن والمرونة واستفاد من الفنيات السلوكية. وكان أرون بيك Beek، أول من استخدم الفنيات السلوكية بجانب الفنيات المعرفية التي وضعها المعرفيون في رؤيتهم للعلاقة بين الأفكار والمعتقدات غير العقلانية والاضطراب (علام، 2012: 3).

وهو: "إستراتيجية تصلح لتعديل سلوك الفرد الذي يعاني من مشكلات، ويؤكد على تحليل الفرد والتحكم فيه" (القرني، 2008: 27).

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على إعداد برنامج إرشاد بالاستناد إلى نظرية الإرشاد السلوكي المعرفي. وينطلق هذا النموذج من فكرة مؤداها أن الحديث أو العبارات التي يقولها

الأفراد لأنفسهم تحدد السلوكيات والتصرفات التي يؤدونها، وكذلك الطريقة التي يسلكون بها، والسلوك يتأثر بالعديد من الأنشطة مثل الاستجابات البدنية، وردود الفعل الانفعالية، والمعارف، والتفاعل الداخلي المتبادل بين الأشخاص، والحديث الذاتي الداخلي أحد هذه الأنشطة.. (علام، 2012: 11).

ويعترف المتخصصون في العلاج السلوكي المعرفي الحديث -ويسلمون- بأن عدداً كبيراً من الاستجابات الإنسانية سواء الوجدانية منها أو السلوكية، وكذلك الاضطرابات النفسية والسلوكية إنما تعتمد إلى حد كبير على المعتقدات الفكرية الخطأ التي يكونها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به. وكانت تلك هي البداية التي دفعت المعالجين النفسيين إلى وضع واستحداث مفاهيم وآراء مختلفة عن أهمية العوامل العقلية والمعرفية في الاضطرابات النفسية.

وقد ذهب ألبرت أليس (Ellis A.A.) صاحب نظرية العلاج العقلي العاطفي (ويشار عامة إلى العلاج العقلي الانفعالي السلوكي بالعلاج المعرفي السلوكي) إلى أنه من الطبيعي والمنطقي أن نجد كل أنواع العلاج النفسي تحاول أن تعلم الناس أن يفكروا وأن يشعروا وبالتالي أن يسلكوا بطريقة ملائمة ومختلفة، ومعنى ذلك أن نجاح العلاج النفسي أو نجاح الشخص في إحداث التغيير الموجب يجب أن يكون مرتبطاً بمدى التحسن في طريقة تفكيره (سليمان، 2004، 173-174).

وأكد أليس ضرورة إدراك وفهم المسترشدين أن إساءة فهمهم، وتعبيرهم بالألفاظ غير المنطقية، يؤثر سلباً على مشاعرهم، وسلوكهم، ويهدف "أليس" من وراء التدريب التوكيدي إلى مساعدة المسترشدين استبدال المعتقدات، والاتجاهات الخاطئة، بمعتقدات واتجاهات منطقية والتي تقود إلى إرشاد الأفراد ليكونوا أكثر توكيداً لذاتهم (مقدادي، 2003: 46).

وتركزت نظرية ميكنبوم (Meichnbaum, 1977 & 2003) حول توضيح المفاهيم التي تتعلق بالتحصين ضد التوتر وتوكيد الذات، من خلال جمع المعلومات التي توضح حالة المسترشد قبل بدء برنامج الإرشاد لمعرفة الخبرة الشخصية المؤلمة للمسترشد، مثل الشعور بالألم، أو التوتر، أو الغضب، والذي يؤثر في صحته النفسية. ثم العمل على إكسابه مهارات

التوافق من خلال تغيير الأفكار السلبية، والتحدث مع الذات، أو التعلم الداخلي، والعمل على تنظيم المجال الإدراكي لديه، والتدريب على التعبير عن المشاعر والأفكار التي تتناسب مع مواقف حياته اليومية. ثم تجريب هذه المهارات أو تكرارها في مواقف الحياة ومتابعة تطبيقها (أبو عيطة وأحمد، 2005: 175).

وعرض باترسون (1986) ملخصاً لنظرية العلاج السلوكي المعرفي عند "ميكنبوم حيث ببن أنها " ليس مجرد علاجاً سلوكياً مضافاً إليه بعض الأساليب المعرفية كما حدث في مجموعة من الطرق التي اقترحها بعض المعالجين السلوكيين، الذين قرروا أهمية الأساليب المعرفية مثل جولد فرايد ودافيسون، وكذلك أوليري وويلسون، بينما تتجه طريقة ميكنبوم نحو المعرفية أكثر من اتجاهها نحو السلوكية. وتهتم نظرية ميكنبوم بما يحدث الناس أنفسهم ودوره في تحديد سلوكهم. وبذلك فإن محور الإرشاد يركز على تغيير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه - أي التي يحدث بها نفسه - وذلك بشكل مباشر أو بشكل ضمني الأمر الذي ينتج عنه سلوك وانفعالات تكيفية بدلا من السلوك والانفعالات غير المتكيفة. وبذلك فإن العلاج ينصب على تعديل التعليمات الذاتية التي يحدث بها المسترشدون أنفسهم بحيث يمكنهم أن يتعاملوا مع مواقف المشكلات التي يواجهونها. وبالإضافة إلى إمكانية استخدام الأساليب الخاصة بنموذج ميكنبوم بشكل منفرد فإنه يمكن إدماجها مع الأساليب السلوكية المعروفة، وكذلك مع الطرق الخاصة بإعادة البناء المعرفي (الشناوي، 1995: 138-139). ويوضح جيلدارد أن الأفكار والمعتقدات والألفاظ غير المنطقية لدى الأفراد - وفقاً لنظرية الإرشاد السلوكي المعرفي - تساهم بشكل كبير في السلوك غير المؤكد للذات، وهم يعتبرون أن هذه المعتقدات ذات طبيعة لا إرادية، ذلك أنهم يفتقرون إلى تأكيد الذات في كل المواقع، مما يجعلهم يشعرون في أجواء من عدم الراحة (جيلدارد، 2005: 55).

ويعتبر السلوك التوكيدي في النظرية السلوكية المعرفية أسلوباً مهماً في تدريب التلميذات في المرحلة الابتدائية (مرحلة الطفولة المتأخرة) التعبير عن مشاعرهن وأفكارهن بطريقة ملائمة دون انتهاك حقوقهن.

وللنظرية السلوكية المعرفية تطبيقات وتدخلات علاجية يمكن الاستفادة منها، واستخدامها في تعديل سلوك وأفكار تلميذات المرحلة الابتدائية (مرحلة الطفولة المتأخرة). كما أنها تتناسب مع العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة؛ إذ يعد العلاج السلوكي المعرفي Cognitive Behavior Therapy محاولة هادفة للمحافظة على كفايات تعديل السلوك باستخدام الأنشطة المعرفية للفرد من أجل التعامل مع السلوك. وأن العلاج السلوكي المعرفي يمثل "السلوكية المنهجية" Methodological Behaviorism التي تتمثل بالتطورات الحديثة في علم النفس التجريبي، وهي تتضمن الأساليب المعرفية والسلوكية معاً (أبو عيطة وأحمد، 2005: 175).

وتتضمن برامج الإرشاد المعرفي السلوكي المقدمة للأطفال العديد من الفنيات المعرفية والسلوكية. وأكد كل من جنسبرج وسيلفرمان وكارتنس Ginsburg, Silverman & Kurtines (1995: 529-537) على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية في البرنامج المعرفي السلوكي الجماعي للأطفال، لأنها طريقة هامة لمساعدتهم على التعامل مع مشاعر الخوف والقلق في مواقف التقييم الاجتماعي، والتي يتم التدريب عليها عن طريق النمذجة والممارسة السلوكية، وتتضمن مهارات الابتسامة والضحك، وتحية الآخرين، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وتلبية الدعوات، ومهارات التحدث والتعزيز اللفظي. وقد وضعوا برنامجاً يتكون من اثني عشرة جلسة بواقع جلسة أسبوعياً لمدة (45) دقيقة تقدم للأطفال، وجلسة أسبوعياً للوالدين لمدة (15) دقيقة الذين يتم مقابلتهم بشكل منفصل عن أطفالهم، حيث تركز الجلسة الأولى على مظاهر القلق لدى الأطفال كالحديث الذاتي والسلوك، في حين تتضمن الجلسات الثانية إلى الرابعة التدريب على الاسترخاء، واستخدام التعزيز، ويتم التدريب على المهارات الاجتماعية في الجلسات الخامسة إلى السابعة، وعلى مهارات التحكم الذاتي في القلق (تقييم ومكافأة الذات) في الجلسات الثامنة إلى العاشرة ثم مراجعة المفاهيم والمهارات المقدمة في البرنامج في الجلسات الحادية عشرة إلى الثانية عشرة (العطية، 2006: 67).

استخدامات المدخل السلوكي المعرفي في خدمة الفرد:

تتمثل الأطر النظرية للمدخل السلوكي المعرفي في الأساليب التي قدمها كل من إليس (Ellis, 1962) العلاج العقلاني الانفعالي، وميكنبوم (Meichnbaum, 1977) التعديل السلوكي، وبيك (Beck, 1970-1976) العلاج المعرفي، حيث يقوم على دمج فنيات العلاج السلوكي بفنيات العلاج المعرفي، على أساس أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، ويتعامل مع الاضطرابات من منظور ثلاثي الأبعاد معرفياً وانفعالياً وسلوكياً، ويعتمد على الشرح والإقناع، وعلى إقامة علاقة علاجية تعاونية، تتحدد في ضوءها المسؤولية الشخصية للمريض في إحداث التغيير العلاجي (الميزر، 2009: 105-106) (أبوعيشة، 2012: 225).

ويؤكد الكثير من المعالجين فاعلية استخدام العلاج السلوكي المعرفي مع الأطفال، حيث يرى رونين (Ronen, 1994: 276-278) أن للعلاج السلوكي المعرفي فاعلية في تعديل اضطرابات الطفولة ما قبل المراهقة (11-13) سنة مثل: التبول اللاإرادي والنشاط الزائد والمخاوف، وأيضاً مع الأطفال الصغار من (5-11) سنة حيث يستطيعون الاستفادة منه (الميزر، 2009: 106-107).

ويرى إبراهيم وزملاؤه أن عزل اضطرابات الأطفال ومشكلاتهم السلوكية، عن الطريقة التي يفكرون بها في أنفسهم وفي المحيطين، وما يردده الطفل من أقوال لنفسه عندما يواجه المواقف، هي مصدر رئيس من مصادر الاضطراب. ولذلك يهتم العلاج السلوكي المعرفي عن غيره بأساليب علاج إدراك الطفل واتجاهاته. وتتحدد مصادر القصور المعرفي المؤدية إلى اضطرابات الطفولة في: نقص المعلومات والخبرة، التوقعات السلبية، المعتقدات وأخطاء التفكير، الأسلوب المعرفي. ومن بين تلك العوامل يعطي العلاج السلوكي المعرفي اهتماماً بالأسلوب المعرفي (إبراهيم، 1993: 119-120).

الافتراضات النظرية التي يقوم عليها المدخل السلوكي المعرفي:

- يركز السلوك، وما يبدو من أقوال بدرجة كبيرة على المعرفة والمدرجات أكثر مما يركز على السلوك الظاهري (الزرا، 1992: 302-303).
- التفكير والانفعال والسلوك في علاقة متبادلة، فمن الخطأ القول بأن تغيير الانفعال وحده يؤدي إلى تغيير التفكير، أو أن تغيير التفكير يؤدي إلى تغيير في الانفعال، لأن تغيير التفكير يؤدي إلى تغيير في الانفعال، والعكس صحيح (إبراهيم، 1994: 165).

• يتضمن التعلم المعرفي العمليات الوسيطة بين المثيرات والاستجابات. حيث يتضمن تنظيم موقف التعلم وإعادة بنائه، حيث يتمكن العميل من التفاعل مع المتغيرات البيئية، ولذلك يتحدد دور المعالج بمعرفته للأبنية العقلية المعرفية ومساعدة العميل على تطوير أبنية معرفية جديدة، ووضعها في بناء منظم يسهل عليه استرجاعها (قطامي، 1990: 200).

ويقوم الاتجاه السلوكي المعرفي على الاختيار، بمعنى أنه يسمح للمعالج باختيار الأساليب العلاجية من العديد من الاتجاهات العلاجية الأخرى، وخاصة الاتجاهات المعرفية. ومن تلك الاتجاهات العقلاني الانفعالي، والاتجاه المعرفي والعلاج السلوكي (الميزر، 2009: 108).

أساليب (فنيات) العلاج السلوكي المعرفي:

صنف كل من سكوت ودریدن (Scott & Dryden, 1996) أربعة أنواع للعلاج السلوكي المعرفي تتمثل في: مهارات التعامل، حل المشكلة، البناء المعرفي، بناء العلاج المعرفي (الميزر، 2009: 110).

ولقد تنوعت الفنيات والتدخلات العلاجية للنظرية السلوكية المعرفية التي استخدمتها الباحثة في الدراسة الحالية ما بين أساليب معرفية وأخرى سلوكية، وتتمثل في: إعطاء جرعات معرفية، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، قلب الدور، التعزيز، والواجبات المنزلية. ويمكن شرحها كما يلي:

١- إعطاء جرعات معرفية:

وفيها يتم تبصير عضو الجماعة الإرشادية (التلميذة)، وتعريفها بمهارة السلوك التوكيدي المطلوبة، وتوضيح فوائدها، وتبيان المشكلات المترتبة على نقصها، والربط بين المشاعر والأفكار والسلوك، وتوضيح الأفكار الخاطئة من خلال التحليل المنطقي وإعادة تنظيم البناء المعرفي للشخص، وتعريفها بالحقوق المشروعة لها، بالاستعانة ببعض الفنيات المساعدة

مثل، الاكتشاف الموجه (وهي التي تكتشف فيها عضو الجماعة الإرشادية(العضو) الأفكار البديلة لأفكارها السلبية بتوجيه غير مباشر من المرشدة) والانفتاح على الخبرة، والتدريب على النقد الذاتي، والإقناع المنطقي.

ويهدف هذا الأسلوب إلى إعادة بناء وتنميط المدركات من خلال الاستخدام المستمر للإجراءات، مثل: التحليل اليومي لاكتشاف سوء توظيف الأفكار. ويحقق هذا الأسلوب أهداف عملية الملاحظة الذاتية وتوليد بنية حديث الذات من خلال تحديد معاناة العميل من قصور في الأفكار والمدركات التي أدت إلى حدوث المشكلة(الميزر، 2009: 108).

٢- النمذجة Modeling:

يتميز الطفل بالتقليد، وكل ما لدى الطفل من سلوك وفعل في الحياة ما هو إلا خليط لسلوك وأفعال القدوات الذين صادفهم في طريقه. وإن كان هدف المربين إيجاد حركة خاصة أو فعل معين عند الطفل، عليهم وضع النموذج الحامل لتلك الخصال في طريقه. وكلما كان هذا العمل أقرب إلى الطفولة كلما كان تأثيره أقوى لأن الطفل عندما يصل إلى مرحلة التمييز سيكون صاحب خط وسبيل وآداب جديدة (قائمي، 2004: 204).

وذلك ما يعرف بـ "النمذجة"، التي تعرف على أنها: "عملية موجهة تهدف إلى تعليم الفرد كيف يسلك، وذلك من خلال الإيضاح، أو هي التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد نتيجة لملاحظته لسلوك الآخرين". وغالباً ما يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الآخرين، فالإنسان يتعلم العديد من الأنماط السلوكية مرغوبة كانت أو غير مرغوبة من خلال ملاحظة الآخرين و تقليدهم، و تسمى عملية التعلم هذه بمسميات مختلفة منها: التعلم بالملاحظة، التعلم الاجتماعي، التقليد، التعلم المتبادل (الفسفوس، 2006: 46).

بين أنتوني روبرنز أن أفضل إستراتيجية في تحقيق كل هدف تتخذه هي أن تعثر على نموذج قدوة لشخص ما تمكن من تحقيق ما تريد تحقيقه تعرف على ما تعلمه وفعله وتحكى به. والشخص الوحيد الذي يعتبر قدوة في أفعاله وأقواله هو النبي الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) لأنه كان خلقه القرآن الكريم. يقول الشاعر: فتشبهوا إن لم تكونون مثلهم .. إن التشبه بالكرام فلاح(أبوالحجاج، 2010: 22).

تستخدم النمذجة في الإرشاد والعلاج النفسي إما لزيادة سلوك مرغوب فيه وإما لإنقاص سلوك غير مرغوب فيه أو تغييره (إزالته) (الشناوي، 2001: 294).

وفي الدراسة الحالية استخدمت الباحثة النمذجة لإنقاص السلوك غير المرغوب فيه أو تغييره (السلوك غير التوكيدي).

وتجد الباحثة أن موقف النمذجة والأسلوب الذي تتم به يشتمل على بعض الجوانب التي تؤثر على نتائجها، حيث أن النموذج الذي يتلقى مكافأة (تعزيزاً) يكون أكثر مرغوبة للتقليد من جانب المشاهدين عما لو كان عقاباً على السلوك المفروض. وأداء النماذج للسلوكيات النمذجة في مواقف متنوعة من شأنه أن يزيد من أثر النمذجة. وقد لوحظ أنه في وجود نماذج متعددة تكون أفضل عما لو اقتصرنا على نموذج واحد. وتعمل سهولة المحتوى المقصود نمذجته على زيادة التعرف على آثار النمذجة (الشناوي، 1997: 38-39).

ويتضمن أسلوب النمذجة أشكالاً متعددة منها: نماذج رمزية، ونماذج سلوكية. ويرى محمد السيد (1998: 644) أن: النماذج الحية تقيد أكثر عن النماذج الضمنية.

وتقوم النمذجة على أسس عرض نماذج سلوكية، مباشرة، حية أو تخيلية لإيصال المعلومات حول النموذج السلوكي المرغوب تشكيله، ويتم ذلك من خلال قيام المرشدة أو أحد الأعضاء داخل أو خارج المجموعة، لمشاهدة النموذج أو تخيله من قبل المتدربات، ثم يتطلب من العضو أن تلعب أو تكرر هذا السلوك، وهو ما ينقلنا إلى الفنية التالية، وهي لعب الدور.

ويتحقق من خلال النمذجة، تعلم سلوك حقيقي جديد، وإتاحة فرصة مناسبة لملاحظة السلوك في ظروف تعليمية ملائمة، إضافة إلى مساهمة هذه الفنية في خفض القلق، والخوف لدى المتدربات.

٣- لعب الأدوار وقلبها:

تقوم المرشدة (الباحثة) والطفل بأداء أدوار في موقف يشعر فيه الطفل بالقلق والاضطراب، فتلعب المرشدة (الباحثة) دور الطفل والطفل يلعب دور الطرف الآخر في

الموقف، ويلاحظ الأطفال كيفية أداء المرشدة في الموقف ثم تقلب الأدوار ويلعب كل فرد دور الآخر. وهذه الفنية هامة جدا خاصة مع الأطفال لأنهم يتعلمون بالتقليد كيفية الأداء السلوكي الظاهري في موقف الاضطراب والقلق (علام، 2004: 91).

ويعني لعب الدور: التدريب على أداء دور أو سلوك جديد قبل حدوثه الفعلي، بغرض زيادة قدرة الفرد على إتقان الدور الاجتماعي، وتعلم المهارات الاجتماعية وتدريبه على التحكم في الاندفاع ومواجهة الإحباط والعجز في المواقف الاجتماعية الحاسمة (إبراهيم، 1998: 219-220).

وهو قيام الطالب بتمثيل أدوار معينة أمام المرشد كأن يمثل دور الأب أو دور المعلم أو تمثيل أدوار أمام جماعة من المشاهدين حيث يكشف المسترشد من خلال التمثيل مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه. كما أن لعب الأدوار يسهل عملية تقبل المشاكل لأننا نفهم المشاكل بطريقة أفضل إذا عرضت علينا وأنها نتعلم في الحياة من المثل والنماذج التي نشاهدها. ويوفر لعب الدور للفرد فرصة للتعلم والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين وهذا الأسلوب مفيد في علاج المشكلات الاجتماعية ومشكلتي الخوف والخجل (الفسفوس، 2006: 46).

يتضمن هذا الأسلوب العنصرين العاطفي المثير والسلوكي وحسب هذه الوسيلة يقوم المرضى بتمثيل (سلوكيا) كيفية تفاعلهم مع الآخرين كي تثار عواطفهم وينفعلون، وبالتالي يقوم المرشد باستخدام هذه المشاعر ليبين للعميل الأفكار اللاعقلانية التي تقف وراءها (الزيود، 2008: 267).

وتعد فنية لعب الأدوار من الوسائل التي تساعد المسترشد (العضو) على إدراك الخبرات المناسبة ومواجهة مشاعر الخوف مطالبته بعكس وتمثيل الأدوار (جمل الليل، 2001: 307).

ويتم في هذه الفنية اختيار المواقف المناسبة والتدرج فيه بدءاً من مواقف بسيطة يقوم بها المدرب لضمان أكبر نسبة نجاح، وتقوم المتدربات بأداء الأدوار المطلوبة، بعد أن يكن قد

تعرضن لأمثلة نموذجية، ويمكن أن يتم تكرار السلوك حتى بلوغ أكبر درجة إتقان ممكنة، ويكون في إطار هذه الفنية، فنيات مساندة من قبيل الإفصاح عن المشاعر.

وتتمثل خطوات لعب الدور بالتالي:

- إعداد المجموعة المشاركة: ويتضمن تحديد المشكلة، وعرضها، وتعريف الطفل بها، وتفسير المشكلة، ومناقشة الآراء المتعلقة بالمسألة، وشرح إجراءات سير نشاط لعب الدور.
- تعيين المشاركين: ويتضمن تحديد الأدوار، ووصف سمات مؤدي الدور، واختيار الممثلين وتحديد دور كل منهم، وإعداد وتنظيم المسرح.
- إعداد المشاهدين: ويتضمن تحديد الأمور التي ينبغي ملاحظتها، وتحديد مهام الملاحظة.
- العرض: ويتضمن بدء أداء الدور، والاستمرار في الأدوار، وإيقاف التمثيل، وإعادة التمثيل.
- المناقشة: وتتضمن مراجعة عملية أداء الدور، مناقشة محور الدور، وتطوير التمثيل.
- إعادة العرض: ويتضمن تأدية الأدوار المعدلة، التي تمت مراجعتها وتحسينها، واقتراح خطوات تالية للتحسين.
- المناقشة والتقييم: وتتضمن تحويل النقاش إلى حلول واقعية عملية عن طريق مناقشة الأطفال في رأيهم في النهاية.
- المشاركة في الخبرات وتعميمها: وتتضمن ربط المشكلة بالخبرات الحقيقية، والوصول إلى تعميمات، واشتقاق مبادئ عامة للسلوك، بهدف الوصول إلى تعميمات أكثر اتساعاً (الميزر، 2009: 117-118).

إن عملية العلاج باللعب تتيح للطفل التعبير واتخاذ السلوك وفقاً لما يشعر به ويقوم بتمثيله أو أدائه بنفسه، في ظل ظروف محببة له، تتيح له مواجهة مشاعره وتعلم ضبطها والتحكم فيها، وإدراك معنى القوة من خلال هذا التحكم.

٤- التعزيز:

وهو إثابة الطالب على سلوكه السوي، بكلمة طيبة أو ابتسامه عند المقابلة والثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية مناسبة، أو الدعاء له بالتوفيق والفلاح أو إشراكه برحلة مدرسية

مجاناً والاهتمام بأحواله ... وغيرها؛ مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف (العثمان، 2011: 82).

والتعزيز نوعان:

أ- **التعزيز الإيجابي:** يتم ذلك بإثابة الفرد على السلوك السوي. وتضم أشكال التعزيز أي شيء مادي أو معنوي يؤدي إلى رضا الفرد عندما يقوم بالسلوك المرغوب، مثال ذلك: (الطعام والنقود والحلوى والحب والاحترام والدرجات المرتفعة).

وكلما كان التعزيز قويا ومرغوباً كلما أدى ذلك لسرعة وثبات تعديل السلوك من أجل الحصول عليه. أي أن التعزيز الإيجابي مثير ومعدل لتعليم السلوك المطلوب (زهران، 2005: 249).

وهناك عوامل تزيد من فعالية التعزيز الإيجابي في التحكم في السلوك منها: الرغبة في الشيء المستخدم في الإثابة والتعزيز، والحاجة إليه، وسرعة تقديم التعزيز فور صدور السلوك المرغوب، وتقديره بقدر معتدل (بين القلة التي لا تحفز وبين الكثرة التي تؤدي إلى التشبع) (زهران، 2005: 249) (الخطيب، 2010: 157).

ب- **التعزيز السلبي:** ويتعلق بالمواقف السلبية والبغضة والمؤلمة فإذا كان استبعاد حدث منفر يتلو حدوث سلوك بما يؤدي إلى زيادة حدوث هذا السلوك فإن استبعاد هذا الحدث يطلق عليه تدعيم أو تعزيز سلبي. ويمكن استخدام هذا الأسلوب في حالات علاج كثيرة مثل الانطواء، والعدوان.. وغيرها (العثمان، 2011: 82).

أنواع المعززات:

راعت الباحثة التنوع في المعززات المقدمة لتلميذات الجماعة الإرشادية في هذه الدراسة وتمثلت في الآتي:

أ. المعززات الغذائية: ذات الأثر البالغ في تعديل السلوك إذا ما كان إعطاؤها للتلميذة (عضو الجماعة الإرشادية) متوقفاً على تأديتها لذلك السلوك، وتشمل المعززات الغذائية كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد.

ب. المعززات المادية: وتشمل المعززات المادية الأشياء التي تحبها التلميذة (كالألعاب، الألوان، الصور، النجوم، شهادات التقدير، الأقلام). وبالرغم من فعالية هذه المعززات إلا أن هناك من يعترض على استخدامها ويقول أن تقديم معززات خارجية للفرد مقابل تأديته للسلوك المطلوب منه يعتبر رشوة من قبل المعالج.

وبالبحث لا تتفق مع هذه المقولة وترى إن المعززات بعد تأدية السلوك المطلوب مكافئة والمعززات قبلها تعد رشوة.

ج. المعززات الرمزية: وهي رموز قابلة للاستبدال (النجوم الذهبية والفضية) تحصل عليها التلميذة عند تأديتها لأنشطة البرنامج الإرشادي وتستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

د. المعززات الاجتماعية: ولها إيجابيات كثيرة جداً ونادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع ومن الأمثلة على المعززات الاجتماعية؛ الابتسام والثناء والانتباه والتصفيق، الربت على الكتف والمصافحة، التحدث إيجابياً عن التلميذة أمام زميلاتها والمعلمات والوالدين، التعزيز اللفظي كقول: أحسنت، عظيم، هذا عمل ممتاز.

٥ - الواجبات المنزلية:

الواجب المنزلي أسلوب مهم في تعلم المهارات الاجتماعية وهذا الأسلوب يساعد الأطفال على تعميم التغيرات الإيجابية التي قد أنجزوها خلال الجلسات العلاجية ونقلها للمواقف الحية، كما يساعد على تقوية وتدعيم الأفكار أو المعتقدات الصحيحة الجديدة (إبراهيم، وآخرون، 1993: 132).

ترجع أهمية أسلوب الواجب المنزلي في العلاج السلوكي المعرفي للأسباب التالية: أنه يساعد على تطوير وتنمية المهارات من خلال الممارسة التكرارية، كما يساعد على تطبيق

الطرق التي تم التدرب عليها في الجلسات العلاجية في الظروف البيئية الطبيعية (الميزر، 2009: 118).

أي أنه تطبيق عملي لما تعلمته التلميذة في المدرسة أو في تفاعلاتها وعلاقاتها الاجتماعية مع الآخرين في حياتها.

٦- التغذية الراجعة:

تعتبر التغذية الراجعة جزءاً أساسياً في العلاج الجماعي حيث يحصل عضو الجماعة عليها من خلال الجلسات داخل المجموعة وعادة تنصب هذه التغذية على أفكارهم غير العقلانية والهزيمة للذات وحثهم على استخدام أفكار عقلانية مناقضة لأفكارهم غير العقلانية (العزة، 2000: 199).

التغذية الراجعة هي معلومات تقدم للأطفال عقب أداء المهارة من حيث صحة أدائها أو عدم صحتها والتي في ضوءها يسهل عليهم تقييم مستوى الأداء لديهم عندما يصل الطفل في أداء المهارة بشكل جيد يقدم لهم المدرب المدح والثناء (حسين، 2010: 238).

وتعد التغذية الراجعة فنية أساسية لاكتساب المهارات الاجتماعية حيث أنها تعمل على تزويد الطفل بمعلومات عن الجوانب الإيجابية في أدائه للمهارة والجوانب السلبية التي تحتاج إلى تعديل فيقدم له المدرب الاقتراحات اللازمة والتي تحسن من أدائه للمهارة (حسين، 2010: 238).

٧- الاسترخاء:

الاسترخاء رياضة جسدية نفسية فكرية فيها يخضع الإنسان جسده بوظائفه الإرادية بتلقائية واللاإرادية بالسيطرة العصبية لمحض إرادته، فهي تعمل على انسجام الجسد مع النفس والعقل. إذن الاسترخاء يعتبر مدرسة عجيبة يعلمنا الصبر والسيطرة على النفس، ويتطلب التحرر من الشعور بالخصام والعداء تجاه أنفسنا والتحرر من التعقيد والتفوق على الغير (رسلان، 2012: 86).

الاسترخاء يعرف بالمعنى العلمي بأنه توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر (إبراهيم: 1980: 104).

وهناك العديد من وسائل الاسترخاء، وقد اخترت منها التنفس العميق ذلك أن التنفس بعمق من الوسائل الجيدة لمقاومة الآثار السلبية وتخفيف حدة الضغط. فالتنفس الواعي يعزز مقدرتنا على مواجهة أي ظروف محتملة بوعي ورباطة جأش. فنحن نكتسب عبر التنفس المقدرة على مواجهة كل ما يطرأ على حياتنا وعملنا بصورة إبداعية، كالتغلب على الأمراض والاضطرابات النفسية (جوديت كرافيتز، 2004: 21).

ويتم التنفس العميق بتمرين بسيط عبر أخذ شهيق ببطء عن طريق الأنف مع مد عضلات البطن، ثم أخرج الزفير عن طريق الفم مع شد عضلات البطن لإخراج كل الهواء من الرئتين (زيدان، 2005: 250).

على أن تستمر التلميزة على هذا التمرين حتى تشعر بأن معدل تنفسها قد عاد إلى المعدل الطبيعي وتشعر بهدوء نفس كبير. ويوضح ملحق (10) قائمة التدريب على الاسترخاء.

خصائص التلاميذ في المرحلة الابتدائية "الطفولة المتأخرة":

تتراوح مرحلة الطفولة المتأخرة بين سن السادسة إلى الثانية عشرة، وترتبط تلك المرحلة بذهاب الطفل إلى المدرسة، بكل ما تمثله من انفصال نفسي عن الوالدين، ثم خضوعه لنظم هيئات أو مؤسسات من غير الأسرة.

وتعرف الطفولة المتأخرة بأنها: "المرحلة التي تمتد من العام السادس وحتى الثانية عشرة وتنتهي هذه المرحلة ببلوغ الطفل، ودخوله مرحلة مختلفة كثيراً عن سابقتها وهي مرحلة المراهقة" (العيسوي، 1993: 16).

ويتم في هذه المرحلة اكتساب المعارف الأولية والقيم والعادات والتقاليد ويتعلم فيها أنماط سلوكية متعددة. ومن هنا تتضح الأهمية التربوية لهذه المرحلة، حيث يجب التفريق الواضح للطفل بين ما هو خير وما هو شر (الزبيدي، 1429: 111).

ولعل أهم المشاكل السلوكية التي يتم رصدها في هذه المرحلة: الخوف، السرقة والعدوان، ضعف الثقة بالذات (غانم، 2006: 382).

ولعل أهم الخصائص النمائية التي تتسم بها التلميذة (الطفلة) في مرحلة الطفولة المتأخرة (6-12) عاماً ما يلي:

١- النمو الحركي:

في الطفولة المتأخرة تتميز حركات الطفل بقدر كبير من الرشاقة والسرعة والقوة وحسن التوقيت والإنسانية، كما يستطيع توقع حركاته الذاتية وحركات الآخرين، كما يمكن استيعاب وتعلم الحركات الجديدة والمواءمة الحركية لمختلف الظروف (عبد المعطي وقناوي، 2000: 79).

٢- النمو الجسمي:

يقصد بالنمو الجسمي تلك التغيرات التي تحدث في البنية الخارجية للطفل، مثل الطول والعرض والوزن، وتتميز مرحلة الطفولة المتأخرة بالنمو الجسمي البطيء، وذلك بالمقارنة بمراحل الطفولة الأولى. ونتيجة للتغيرات الجسمية المبكرة لدى الإناث ودخولهن مرحلة المراهقة بصورة أسرع من الذكور - بعد سن العاشرة - تحدث طفرة في النمو، وذلك في الطول والوزن لصالح الإناث (حمام ومصطفى، 2003: 164-165).

٣- النمو الانفعالي والاجتماعي:

بمجرد التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية تتاح له فرص أكثر وبيئة اجتماعية أكثر اتساعاً، للتفاعل الاجتماعي، ومن خلال التفاعل الاجتماعي يكتسب الطفل العواطف والعادات الانفعالية، ويتعلم الأخذ والعطاء وآداب الحديث، وينمو لديه الشعور بتحمل المسؤولية والضبط الذاتي، ويكتسب عادات وتقاليده المجتمع، كما يكتسب الطفل الأدوار الجنسية الملائمة لجنسه (التمهيط الجنسي) ويصبح لديه القدرة على التقويم الذاتي (سعفان، 2010: 121-122).

٤- النمو الخلفي:

تستطيع الحديث عن النمو الخلفي لى طفلى المرحلة الابتدائية، لأن "الأنا الأعلى" the super Ego والذى هو جزء من الأنا الذى تجمع به معايير المجتمع من خلال تأثير الوالدين وبعض العوامل الاجتماعية والثقافية المحيطة بالطفل هذا النظام بفرعيه الضمير والأنا المثالى، يبدأ تطوره مع دخول الطفل المرحلة الابتدائية (سعفان، 2012: 121-123).

٥- النمو العقلى:

يتميز النمو العقلى فى مرحلة الطفولة المتأخرة بالنمو السريع، وتمثل الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام وسائط تلك البيئة الاجتماعية، كما يرتبط النمو العقلى بالنمو الاجتماعى والانفعالى. كما يتأثر النمو العقلى بالمتغيرات النفسية المصاحبة مثل القلق، والإحباط، وهو ما يمكن تجنبه عن طريق الممارسات السوية فى نطاق الأسرة والمدرسة. كما تتميز تلك المرحلة بزيادة نسب ذكاء الطفل المرتبط بالقدرات العقلية الأخرى مثل الذاكرة والانتباه (حمام ومصطفى، 2003: 167).

ولأن هذه المرحلة مرحلة انتقالية بين مرحلتى الطفولة والمراهقة، لذلك فالميزة السائدة فيها، أن الطفل يحاول السيطرة على نفسه، ولا يسمح لانفعالاته أن تغلب منه، وميله للمرح ملحوظ، ويود أن يشعر بالأمن والطمأنينة، ويحب أن يحظى بالتقدير ممن حوله، لذلك يجب أن يساعد الكبار صغارهم فى تحقيق السيطرة على انفعالاتهم وبالتالي يساعدوهم على كسب أساس سليم من أساس الصحة النفسية. ويجب ملاحظة تقدير إحساس الطفل بفرديته، فى امتلاكه للأشياء وفى التعبير عن آرائه، وفى إعطائه بعض المسئوليات البسيطة، لأن الأطفال المُهمل تقديرهم سواء فى المنزل أو المدرسة، غالباً ما يتجهون نحو الجناح بأساليبه المختلفة، البسيط منها والمعقد (حلمى، 2010: 168).

ويتطور النمو العقلى للطفل بدخوله المدرسة فتقوى ذاكرته ويستطيع أن يحتفظ بخصائص الأشياء، ولذلك يمكن أن يحتفظ بالمعايير الأخلاقية وخصائص السلوك الذى ينطبق عليه هذه المعايير الأخلاقية، كما يستخدم الطفل المنطق (وإن كان مازال معتمداً على المحسوس) ويستطيع التعميم وباستخدام المنطق والتعميم يستطيع الطفل فهم الأسباب الكامنة وراء السلوك، ثم تعميم الحكم الأخلاقى على الأنماط السلوكية التى بينها تشابه، مع الوضع فى

الاعتبار أن استخدم المنطق أو التعميم لا يتم بكفاءة كما عند الراشد، ولكنه يتم بطريقة جزئية أو بسيطة؛ لأن أي ظاهرة نمائية تتم من البسيط إلى المعقد، ولذلك نتوقع أن الطفل خلال مرحلة الطفولة المتأخرة تنمو لديه القدرات العقلية بشكل أفضل، فيستطيع فهم المعايير الأخلاقية والاتجاهات الأخلاقية، كما أنه يأتي بالأنماط السلوكية التي تتفق مع هذه المعايير والاتجاهات، أما في مرحلة المراهقة، فإنه لا يكتفي بذلك ولكن قد يكون له موقفا (مؤيدا أو معارضا) لهذه المعايير والاتجاهات لأن عقل المراهق أصبح قادرا على التجريد.

وتستنتج الباحثة مما سبق عرضه لخصائص التلاميذ في المرحلة الابتدائية المتأخرة، بأنه يجب مراعاة ما يلي خاصة عند تقديم برامج تعزيز السلوك التوكيدي، وإحداث نوع من التكيف المناسب لهم:

- أن تتضمن الخبرات المقدمة لهم - من خلال الأنشطة المتنوعة - مواقف اجتماعية يحتاجها أثناء تفاعله مع مجتمعه مما يساعده على كيفية التعامل مع أقرانه.
 - مساعدتهم على تحمل المسؤولية والتعاون وحسن المعاملة من خلال ممارسة الأنشطة المقدمة لهم.
 - جعل الأنشطة المقدمة لهم مشبعة بعوامل النجاح وفي مستوى قدراتهم.
- وفي ضوء هذه الحقائق، تأمل الباحثة أن يساعد البرنامج الإرشادي المقدم في هذه الدراسة الحالية هؤلاء الأطفال على تعزيز السلوك التوكيدي من خلال العمل التعاوني في جماعات والمشاركة في الأنشطة.

أهمية الإرشاد النفسي للأطفال:

تتضح أهمية الحاجة إلى الإرشاد النفسي للأطفال، إذا تعرفنا على نوع الخدمات الإرشادية التي يقدمها الإرشاد النفسي للأطفال في الجانب النمائي والوقائي والعلاجي والتي نعرض لها باختصار كالآتي:

١- نظراً لأن مشكلات الطفل مازالت حديثة فيمكن بالخدمات الإرشادية التحكم في أسبابها وتعديلها قبل أن تتفاقم عبر مراحل النمو التالية، ويصبح لها آثار سلبية على مفهوم الذات للطفل وتوافقه وصحته النفسية.

٢- باعتبار أن مدارك ومعارف وخبرات ومهارات الطفل مازالت محدودة، فإن مساعدة الطفل على استبصاره بذاته، وتزويده بالمعارف والخبرات والمهارات النقية والفعالة، ومساعدته على فهم خصائص وإمكانيات البيئة التي يعيش فيها وذلك عن طريق خدمات الإرشاد التعليمية والتدعيمية، يمكن للطفل من خلال الاستفادة من هذه الخدمات الإرشادية أن يتعلم كيفية التوافق مع المواقف الجديدة، ويتعلم كيفية إشباع بعض الحاجات وإرجاع إشباع البعض الآخر، ويتعلم أيضاً كيفية اختيار بديل مناسب من عدة بدائل، ويتعرف على حدود حقوقه وواجباته، وبالتالي يتعلم مواجهة مشكلاته فيما بعد بنجاح وبشكل مقبول.

٣- يجمع علماء النفس على أن الأعوام الأولى من حياة الطفل لها أهمية خاصة؛ لأنها المسؤولة عن تكوين الطفل فيما بعد، وفي ضوء ذلك، إذا اكتسب الطفل أنماط سلوكية غير مرغوبة ولم تعدل أو إذا وجد شذوذ أو انحراف في نمو الطفل في الأعوام الأولى ولم يعالج، أو إذا تربى الطفل في بيئة منزلية أو مدرسية غير سوية ولم تعدل، إذا حدث ذلك، فقد يكون من الصعب حل هذه المشكلات أو الحد من الشذوذ والانحراف خلال مراحل النمو التالية للطفل، في ضوء ذلك يتضح أهمية الاستفادة من الخدمات الإرشادية العلاجية في الأعوام الأولى من حياة الطفل، وعند حدوث المشكلة أو ظهور الانحراف أو الشذوذ مباشرة (سعفان، 2010: 43-44).

ثانياً:

الدراسات السابقة

١- الدراسات العربية

من الدراسات العربية التي تناولت السلوك التوكيدي:

دراسة للمشاقبة (2004) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إرشاد جمعي في تطوير الذات والمهارات الاجتماعية وخفض سلوك الإدمان لدى المدمنين على المخدرات.

حيث تم توزيع أفراد العينة والبالغ عددهم (20) فرداً من المدمنين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، خضع أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشاد جمعي على مدى ستة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً. ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، حيث أظهرت هذه المجموعة تحسناً في مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية، كما أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك الإدمان بين المجموعتين ولصالح التجريبية (في أبو زيتون، 2004: 64).

كما هدفت دراسة مقدادي (2004) إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجيات العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم. حيث تم توزيع أفراد العينة والبالغ عددها (45) طفلاً، إلى ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة)، إحدى المجموعتين التجريبيتين تلقت برنامجاً تدريبياً في تأكيد الذات على مدى سبعة أسابيع. ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب التوكيدي والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (مقدادي، 2004).

كذلك هدفت دراسة أبي زيتون (2004) إلى التعرف إلى فاعلية التدريب على تأكيد الذات في خفض درجة الانقياد لضغوط جماعة الرفاق وتنمية مهارات تأكيد الذات. حيث تم توزيع أفراد العينة والبالغ عددهم (60) طالباً. حدد (20) طالباً من كل مدرسة، حيث وزعوا بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات انقسمت كل منها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً إرشادياً جماعياً في تأكيد الذات لمدة

سنة أسابيع. ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج إرشاد جمعي في تأكيد الذات والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (أبو زيتون، 2004).

وفي دراسة لمياس (2002) هدفت إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي لتطوير مهارات التواصل لدى طلبة التعليم المهني الثانوي في الأردن من ضعيفي التواصل. حيث تم إعداد برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الإرشاد المعرفي الانفعالي، تضمن اثنتي عشرة جلسة، كما تم إعداد مقياس لقياس مهارات التواصل، طبق على المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد البرنامج التدريبي، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05-a)، ولصالح المجموعة التجريبية (في أبو زيتون، 2004:63).

وأجرت طشوش (2002) دراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى الأطفال. وبلغ عدد أفراد العينة (60) طفلاً من المرحلتين العمريتين (9-10) أعوام و(14-15) عاماً من الذكور، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية وعددها (30) طفلاً والمجموعة الضابطة وعددها (30) طفلاً، وقد طبق البرنامج الإرشادي الجمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية على المجموعة التجريبية من خلال (14) جلسة إرشادية تدريبية على مدى شهرين.

ولقد أظهرت النتائج وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى الأطفال الذين تلقوا التدريب على البرنامج.

وكما هدفت دراسة شوقي (1993) إلى الكشف عن العوامل المحددة للسلوك التوكيدي، حيث طبقت الدراسة على عينة من 288 طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية والجامعة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن من العوامل المؤثرة على التوكيد هي التشجيع، الاقتداء، العائد الفعلي للتوكيد، التنشئة الأسرية، الانفتاح على الخبرة، التفكير النقدي، التدين، والتفاعل مع الآخرين. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الأكثر تنبؤاً بالسلوك التوكيدي هي الانفتاح على الخبرة وأساليب التنشئة الأسرية.

ولقد طبقت الأشهب (1988) برنامجاً تدريبياً في توكيد الذات في الجماعات، استهدفت تحديد مدى فاعلية برنامج التدريب على توكيد الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. وتألّفت عينة الدراسة من (24) طالبة يعانين من عدم توكيد الذات في ضوء حصولهن على علامات سالبة على مقياس راتوس لتوكيد الذات الذي عربته وكيفته الباحثة للبيئة الأردنية. وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تألفت كل منهما من (12) طالبة تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً في توكيد الذات من خلال الإرشاد الجمعي.

وباستخدام أسلوب تحليل التباين (ANCOVA) اتضح بأن برنامج الإرشاد الجمعي لتدريب على توكيد الذات ذو فاعلية في معالجة حالات عدم توكيد الذات.

٢- الدراسات الأجنبية:

دراسة فيربون وشين (Feuerborn & Chinn, 2012) التي هدفت إلى التعرف على ممارسات وتصورات المعلمين حول دعم ممارسات تطبيق السلوك التوكيدي بالمدرسة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (69) من معلمي ما قبل الخدمة والمعلمين الممارسين في الولايات المتحدة الأمريكية. وذكر المعلمون أهمية الدعم الأسري والاتصال مع الأسر في عملية دعم السلوك التوكيدي لدى الطلاب. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمعرفة احتياجات الطلاب الأكاديمية، والوجدانية، والسلوكية، والاجتماعية، والطرق التي يوظفها المعلمون للإبقاء على هذه الاحتياجات، كأدوات للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها فعالية تطبيق الممارسات التي تدعم السلوك التوكيدي لدى الطلاب في المدارس في تنمية سلوكياتهم بشكل إيجابي (Feuerborn & Chinn, 2012).

أما دراسة ويلسون (Wilson, 2011) فقد هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الابتدائية حول تقديم مبادرة جديدة في إطار دعم التدخلات الخاصة بالسلوك التوكيدي.

وقد تكونت عينة الدراسة من (50) معلم من الذين يستخدمون برنامج دعم السلوك التوكيدي بداية بمرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الخامس الابتدائي بإحدى المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية. ومن الجدير بالذكر أن تطبيق برنامج دعم السلوك التوكيدي

عظيم الأثر على تعديل سلوكيات الطلاب التخريبية والمدمرة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على الملاحظات المباشرة خلال أيام الدراسة حيث يتفاعل المعلمون مع الطلاب أو يتقابلون سوياً في مكان واحد، والمقابلات الشخصية للوقوف على تأثير برنامج التدخلات المعنية بدعم السلوكيات التوكيدية في عملية إدارة المعلمين الفصلية في مقابل الممارسات الخاصة بأساليب الانضباط التقليدي، وقد تم تجميع البيانات من خلال بيانات طبيعية بداية من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى التعليم الابتدائي، كأدوات للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها اتجاهات المعلمين السلبية نحو تطبيق برنامج جديد لدعم السلوك التوكيدي في النظام المدرسي. واستحسن بعض المعلمين لتطبيق برنامج دعم السلوك التوكيدي في النظام المدرسي. ومحدودية فعالية تطبيق برنامج دعم السلوك التوكيدي من وجهة نظر المعلمين في قدرته على تمكينهم من إدارة السلوكيات المعيقة لدى الطلاب في المدرسة والفصل على السواء. وكذلك ترجع اتجاهات جزء كبير من المعلمين السلبية تجاه تطبيق برنامج دعم السلوك التوكيدي في افتقار المعلمين لجانب الثقة في الذات، قلة معلوماتهم بدرجة بالغة، وزيادة معدل الأعمال المسندة إليهم (Wilson, 2011).

وفي دراسة كيم وسيستاني (2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج التدريب التوكيدي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من المكفوفين، وبعد خضوع عينة الدراسة والمكونة من (26) من الأطفال الأكفاء لبرنامج في التدريب التوكيدي اشتمل على تدريبهم على مهارات المطالبة بالحقوق والتعامل مع رفض الطلبات وعلى مهارات تأكيد الذات، أظهرت النتائج تحسناً واضحاً لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهاراتهم الاجتماعية (في أبو زيتون، 2004: 63).

كما قام كيم (2001) بدراسة هدفت إلى استقصاء تأثير التدريب على تأكيد الذات في زيادة المهارات الاجتماعية للمراهقين ذوي الاعتلالات البصرية. واستخدم البرنامج التدريبي الإستراتيجية المعرفية، وعلى مدار أحد عشر أسبوعاً. ولقد أشارت المقارنات الإحصائية إلى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الديموغرافية ودرجات الاختبار القبلي، كما أشار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) إلى عدم وجود فروق في المجموعة الضابطة على أي من المتغيرات التابعة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وأشارت المعلومات الوصفية إلى تحسن في المتغيرات التابعة من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي (في أبو زيتون، 2004: 63).

وأجرى هيندرسون (Henderson, 2000) دراسة استهدفت محاولة علاج الخجل عند الأطفال من خلال تدريبهم على تأكيد الذات من خلال لعب الأدوار، وأجريت الدراسة على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، طبق عليهم برامج للتدريب على مهارات التفاعل اللفظي، والتحدث والاستماع من خلال لعب الأدوار لمدة ١٠ أسابيع، وأكدت الدراسة انخفاض درجة الخجل لدى عينة البحث، وأصبح الأطفال أكثر نجاحاً وفاعلية في الاتصال بالآخرين، وأكثر ثقة في أنفسهم، وأكثر قدرة على التعبير عن آرائهم وعلى درجة كبيرة من الكفاءة أي أكثر تأكيداً لذواتهم (Henderson, 2000).

وفحص سريكمار (Sreekumar, 2000) العوامل المؤدية إلى الجنوح لدى الشباب في كندا، فقد ذكر أن العاملين الأوليين المؤيدين لجنوح الأحداث هما اتجاهات الشباب ليكونوا عدوانيين، ومضادين للمجتمع. ومن خلال الدراسة الحالية تم دراسة العلاقة ما بين الجنوح والسلوك العدواني وعلاقتهما بالإجرام. وقد استخدم البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية الذي صممه جولد شتاين وجليك (Goldstein and Glick) في عام (1986) إذ أثبت هذا البرنامج فعاليته مع مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة، وتم استخدام البرنامج للمقارنة بين مجموعتين: المجموعة الأولى من الجانبين المسجونين وطبق البرنامج عليهم بطريقة الإرشاد الجمعي، أما المجموعة الثانية فقد تم إرشادهم بطريقة فردية.

كان الهدف من الدراسة هو خفض السلوك العدواني وزيادة الكفاءة الاجتماعية وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة المشاركين، وقد أظهر البرنامج الإرشادي فعاليته لمعظم المشاركين الشباب؛ اعتماداً على درجاتهم على مقياس السلوك العدواني والتغذية الراجعة التي قدموها (طشطورش، 2002:30).

أما دراسة كاترين تومبسون (1999) التي هدفت إلى تنمية السلوك التوكيدي لدى المراهقين وتحسين المهارات المعرفية والسلوكية لدى المراهقين.

وتكونت عينة الدراسة من (68) مراهقاً من المرحلة الثانوية (من مدارس نيويورك). وزعوا إلى ثلاث مجموعات: تجريبية والثانية ضابطة والمجموعة الثالثة ضابطة أيضاً.

وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدم مقياس مهارات تأكيد الذات. واستخدم برنامج التدريب التوكيدي، وقد طبق على المجموعة الأولى التجريبية، باستخدام التعليمات وأداء الدور والمجموعة الثانية ضابطة لكل من الاختبارات المعرفية والأدائية أما المجموعة الثالثة فهي ضابطة ثابتة للاختبار المعرفي فقط.

وتكون البرنامج من إحدى عشرة جلسة، مدة الواحدة أربعون دقيقة بواقع جلسة أسبوعياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الذين تعرضوا للبرنامج كان أداءهم أفضل بصورة دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطين على المقاييس المعرفية للتوكيد مما يشير إلى أن المراهقين يمكن أن يكتسبوا السلوك التوكيدي (الحلاق، 2007: 31).

ويتفق رأي الباحثة مع تمسبون في تحديد مدة الجلسة بـ 20 دقيقة يتراوح بين الأربعون وخمس وأربعون دقيقة.

كما درس سيسيل (Cecil، 1997) أثر برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، وتحسين مهارات التوكيدية وزيادة الشعور والتعاطف مع الآخرين، وتحسين ضبط الذات. وقد صمم هذا البرنامج آرنولد جولدشتاين إستناداً على نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي. وتمثلت مجموعة الدراسة التجريبية من متطوعين من المدارس أما المجموعة الضابطة فكانوا من الذين حولوا من مرشدي المحاكم.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ للمجموعة التجريبية في السلوك التعاوني، وتحسين مهارات السلوك التوكيدي، وزيادة التعاطف مع الآخرين وتحسين ضبط الذات (في جبران المخطي، 2005).

أما دراسة هاينز (Haynes, 1996) التي هدفت إلى تنمية المهارات التوكيدية لدى الأشخاص الخجولين. والتخلص من الأفكار والمعلومات الذاتية السلبية. فقد تكونت عينة الدراسة من (24) شخصاً خجولاً من الراشدين (في الولايات المتحدة الأمريكية)، وقسم هؤلاء إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تألفت كل منها من (12) متدرباً، طبق برنامج التدريب على المهارات التوكيدية على المجموعة التجريبية. وطبقت بعض القياسات السيكومترية على المجموعتين، كأدوات للدراسة، ثم تدريب المجموعة التجريبية على برنامج التدريب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا انخفاضاً ملحوظاً في مستوى الخجل ونقصاً في الأفكار والمعلومات السلبية الموجودة لديهم، وزيادة في قدراتهم المدركة والفعلية في مواقف التفاعل الاجتماعي، وتحسن في مستوى مهارات توكيد الذات، هذا مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطرأ على سلوكهم أي تغيير نتيجة لعدم تعرضهم للبرنامج التدريبي (في الحلاق، 2007: 33).

أما دراسة سترافينسكي (Stravynski، 1994) والتي هدفت إلى تنمية مهارات السلوك التوكيدي عند عينة الدراسة، واختبار كفاءة برنامج التدريب في علاج اضطراب

الشخصية الانسحابية. وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً (في كندا) متوسط أعمارهم (17) سنة وزع هؤلاء الطلاب على أربع مجموعات فرعية. أما أدوات الدراسة فقد تضمنت برنامج تدريبي لتنمية مهارات توكيد الذات، احتوى نماذج توكيدية، ومعلومات وتعليمات عن المهارات التوكيدية، ومقياس مهارات توكيد الذات، ومقياس للسلوك الاجتماعي.

وكشفت النتائج عن حدوث تحسن جوهري في أداء مجموعات التدريب الثلاث بعد انتهاء جلسات التدريب، في مهارات توكيد الذات وفي السلوك الاجتماعي (في الحلاق، 2007: 36).

وأجرى كل من Kiselice et al (1994) دراسة تجريبية لبحث فعالية برنامج مقترح لتخفيف آثار الضغوط الدراسية لدى عينة من المراهقين وتكون البرنامج من محورين:
الأول: حول تعديل البنية المعرفية المرتبطة بالأداء الأكاديمي.

والثاني: للتدريب التوكيدي لبعض المهارات الاتصالية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية أسلوب مجادلة الأفكار المعرفية في تخفيف إدراك المواقف المرتبطة بالتحصيل الدراسي كعوامل مهددة، وأيضاً أشارت النتائج إلى فاعلية التدريب التوكيدي في مهارات المواجهة وتخفيف آثار القلق المرتبط بالضغوط وتم تقييم آثار البرنامج بعد أربعة أسابيع، وأشارت النتائج إلى فاعلية محور التوكيد في المواجهة بدرجة أعلى من فاعلية التعديل المعرفي (محمود، 2006: 432).

وتوصلت دراسة كل من Elliott & Gramling (1990) إلى إسهام السلوك التوكيدي في القدرة على ضبط ومواجهة الضغوط واقترحت الدراسة عدة مهارات توكيدية ذات دلالة في مواجهة الضغوط، ومن أهمها: مهارة الحصول على الدعم الاجتماعي ومهارة رفض الإذعان لضغوط الأقران ومهارة الاستجابة الفورية المباشرة على المواقف (القدرة على التصرف) وأن للسلوك التوكيدي فاعلية في مواجهة الضغوط المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية (محمود، 2006: 432).

أما دراسة ستارك (Starke, 1987) فقد هدفت إلى تنمية مهارات توكيد الذات لدى المعوقين حركياً وتنمية أسلوب المناقشة لدى المجموعة التجريبية (من ذوي الإعاقة الحركية). وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً جامعياً ممن لديهم إعاقات حركية متنوعة، بحيث تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: الأولى خضعت لتدريب في توكيد الذات، والثانية لأسلوب

المناقشة والدعم أما الثالثة فكانت ضابطة وضعت على قائمة الانتظار. وكأدوات للدراسة استخدم برنامج تدريبي لتنمية مهارات تأكيد الذات وكذلك مقياس تأكيد الذات، واختبار الملاحظة السلوكية. وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة الأولى التي خضعت للتدريب على تأكيد الذات حصلت على فروق ذات دلالة بين الدرجات القبلية والدرجات البعدية على اختباري الملاحظة السلوكية واختبار مشاهد لعب الدور، بينما لم تحصل المجموعتان الثانية والثالثة اللتان لم تخضعا للتدريب التوكيدي على فروق ذات دلالة احصائية في هذا المجال (الحلاق، 2007: 38).

وفي دراسة تجريبية أجراها Howkins et.al.(1986) ، هدفت لخفض مستوى الاعتماد على العقاقير (الإدمان) كأحد آثار الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة (ن=130) خضع أفراد العينة لبرنامج لتنمية المهارات الاجتماعية (تدريب على السلوك التوكيدي) وتنمية أسلوب حل المشكلات. وتم استخدام فعاليات المناقشة الجماعية والنموذج ولعب الأدوار والتغذية الراجعة. توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين أساليب مواجهة الضغوط وتدعيم التفاعل الاجتماعي وتجنب الإفراط في الاعتماد على العقاقير وعند المتابعة ثبت فعالية البرنامج في التغلب على حالات الارتداد للتعاطي (محمود، 2006: 431).

ومن الدراسات التي تناولت تأثير برامج التدريب التوكيدي على تأكيد الذات تلك التي قام بها وكسمان (1984) على عينة تكونت من (46) من الطلبة غير المؤكدين لذواتهم، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اشتمل برنامج التدريب على تأكيد الذات على استراتيجيات العلاج السلوكية والمعرفية التالية: إصدار التعليمات، تكرار ممارسة السلوك، النمذجة، والواجبات البيتية، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب أظهرت تحسناً ملحوظاً في سلوك تأكيد الذات بعد الانتهاء من البرنامج وعلى العكس من المجموعة الضابطة التي لم تظهر أي تحسن (في أبو زيتون، 2004: 62).

وكذلك دراسة Langelir(1981) التي تناولت آثار نوعين من التدريب التوكيدي على تأكيد الذات، هما القلق وتحقيق الذات. وبينت الدراسة أن معيار مجموعة التدريب التوكيدي تشمل تقنيات منتقاة من العلاج السلوكي مثل العرض، التدرب على السلوك، تمثيل الأدوار بجانب المحاضرات والنقاشات، العلاج بالقراءة والتغذية السمعية البصرية المرتدة. وتم اختبار آثار معيار مجموعة التدريب التوكيدي باستخدام وبدون استخدام التغذية المرتدة عبر الفيديو على مقاييس التقارير الذاتية على تأكيد الذات، القلق وتحقيق الذات. وتم اختيار 36 طالباً خريجاً بمجال علم النفس والإرشاد بشكل عشوائي لتوزيعهم في مجموعة من ثلاث

مجموعات. المجموعة التجريبية الأولى تلقت 12 جلسة من التدريب التوكيدي بدون خبرات الفيديو؛ المجموعة التجريبية الثانية وتلقت بعض من التدريب التوكيدي ولكن تم استخدام خبرات الفيديو؛ وثالثها مجموعة ضابطة غير معالجة.

وتم الحصول على نتائج الاختبارات القبلية والبعدية من جميع المواد عبر جدول راتوس للتوكيد RAS، مقياس IPAT للقلق، واختبار الاتجاهات الشخصية POI. علاوة على ذلك، تم متابعة المجموعة التجريبية لمدة 6 شهور. وسيطرت النتائج على فعالية التدريب التوكيدي للطلاب الخريجين، وكانت هذه النتائج ثابتة لمدة 6 شهور. وتشمل مكاسب طويلة المدى في التأکید. وأكدت النتائج الدعم المتزايد لاستخدام مجموعة التدريب التوكيدي لدى طلاب الجامعة (زقوت، 2011: 139).

وقام كل من Schill et. Al.(1981) بدراسة للتعرف على أساليب مواجهة الضغوط لدى مرتفعي ومنخفضي السلوك التوكيدي. وتوصلت الدراسة إلى أن مرتفعي السلوك التوكيدي يستخدمون أساليب مواجهة ناجحة في التغلب على الضغوط بدرجة أكبر من منخفضي السلوك التوكيدي وتمثلت في استخدامهم لأساليب مواجهة تتركز على المشكلة، التعبير عن المشاعر، والبحث عن مساعدات التفاوض بينما استخدم منخفضو السلوك التوكيدي أساليب تتركز على تهدئة الانفعالات واللجوء إلى ميكانيزمات دفاعية هروبية (محمود، 2006: 431).

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد أنها أشارت إلى فاعلية برامج التدريب التوكيدي في تعزيز السلوك التوكيدي وتحسين المهارات الاجتماعية مثل دراسة Langelir (1981)، ودراسة وكسمان (1984) ودراسة الأشهب (1988)، ودراسة سترافينكسي (Stravynski, 1994)، ودراسة مقدادي (2004)، ودراسة المشاقبة (2004)، ودراسة أبو زيتون (2004)، ودراسة طشطوش (2002)، ودراسة ستارك (Starke, 1987).

كما أظهرت نتائج الدراسات المعروضة فاعلية برامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية (منها التوكيدية) كأسلوب نمائي وعلاجي لتعزيز السلوك التوكيدي، ومن هذه الدراسات دراسة الأشهب (1988).

وفي ضوء الدراسات السابقة وتوصياتها ولأهمية السلوك التوكيدي لدى تلميذة الطفولة المتأخرة، فقد قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي جمعي مستند إلى نظرية الإرشاد السلوكي

المعرفي قائم على تأكيد الذات والمهارات الاجتماعية من أجل تعزيز السلوك التوكيدي لتلميذة الطفولة المتأخرة. ذلك أن مهارات سلوك تأكيد الذات مهارات محورية ومركزية وضرورية تمكن الفرد من العيش المستقل ومن التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة، وقد استهدفت هذه الدراسة فئة من تلميذات الطفولة المتأخرة الأقل تأكيداً للذات.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث:

- الهدف وهو تعزيز وتنمية السلوك التوكيدي (توكيد الذات).
- إعداد برنامج لتعزيز السلوك التوكيدي.
- استخدام فنيات متنوعة لتعزيز السلوك التوكيدي منها (لعب الدور - تبادل الأدوار - المناقشة الجماعية - النمذجة).
- التقويم القبلي والبعدي للبرنامج.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

- استهدفت الدراسات السابقة، وبرامج التدريب لتعزيز السلوك التوكيدي، فئات متعددة (طلاب، آباء وأبناء، وغيرهم). وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، من حيث الفئة التي استهدفتها بالإرشاد والتدريب وهي فئة تلميذات المرحلة الابتدائية (الطفولة المتأخرة).
- وتعتبر هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - أول دراسة بحرينية اهتمت بتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.
- لم تذكر معظم الدراسات السابقة التي استعرضتها الباحثة الإجراءات المتبعة لمعرفة أثر نتائج تطبيق البرنامج الإرشادي بعد عدة أشهر. وفي هذه الدراسة الحالية تابعت استمرار أثر التدريب لتعزيز السلوك التوكيدي بعد تطبيق البرنامج بأربعة أشهر.
- وقد قدمت الدراسات العربية والأجنبية، معلومات هامة للجانب النظري لموضوع لدراسة الحالية ولإعداد البرنامج الإرشادي.

ثالثاً:فروض الدراسة:

بناءً على أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وانطلاقاً مما جاء في الإطار النظري، والدراسات السابقة صيغ الفرض الرئيسي لهذه الدراسة، ويتمثل في تعزيز فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة بغرض تنمية وتعزيز السلوك التوكيدي، لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. وتتفرع عن هذا الفرض الفروض الآتية:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياسين القبلي والبعدي؟
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التوكيدي في القياسين القبلي والبعدي؟
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، ورتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياس القبلي؟
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، ورتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياس البعدي؟
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياسين البعدي والتتبعي؟

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

- ❖ مقدمة.
- ❖ منهج الدراسة.
- ❖ مجتمع الدراسة وعينتها.
- ❖ أدوات الدراسة.
- ❖ إجراءات الدراسة.
- ❖ الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

مقدمة:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، والعينة والأدوات، وخطوات الدراسة، وإجراءات تطبيق برنامج الدراسة، وإجراءات التطبيق، وأخيراً المعالجة الإحصائية على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة:

استهدفت الباحثة المنهج التجريبي لإرشاد التلميذات في المرحلة الابتدائية؛ متغيراً مستقلاً لتعزيز السلوك التوكيدي لديهن كمتغير تابع. ووجد أن المنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج التجريبي، ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين، تمثل أحدهما التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة، وذو القياس القبلي والبعدي.

ولقد وصف المنيزل والعتوم، (2010: 218-219) المنهج التجريبي بأنه يمتاز بالتفرد من بين جميع مناهج البحث، وذلك لأنه المنهج الوحيد الذي يستطيع أن يختبر حقيقة الفرضيات حول السبب- النتيجة. ويذهب إلى ما وراء التعرف على العلاقات القائمة، أي على الأقل تقرير ولو بشكل جزئي الأسباب التي أدت إلى حدوث أو تغيير في الظاهرة.

كما أن للتجريب فضلاً على العلم، إذ أن العلم لكي يحقق أهدافه في تفسير الظواهر والتنبؤ بها وضبطها لابد له من أن يكشف العلاقات السببية بين العوامل المتضمنة فيها والمؤثرة عليها. (محمد، 2011: 17)

والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها البحث التجريبي بسيطة تدور حول شيء معين، ثم لاحظ ماذا يحدث. وطبقاً لهذا التصميم تم إجراء القياسات الآتية للمجموعتين التجريبية والضابطة:

- القياس القبلي للسلوك التوكيدي لدى المجموعتين: التجريبية والضابطة، قبل التطبيق.
- القياس البعدي للسلوك التوكيدي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة على المجموعة التجريبية.

- القياس التتبعي للسلوك التوكيدي لدى المجموعة التجريبية، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ومن مميزات هذا التصميم أنه يعمل على ضبط الكثير من العوامل التي تؤثر في الصدق الداخلي كالتاريخ، والنضج، والاختبار، وأدوات القياس، وتسرب المفحوصين، والتفاعل بين هذه المتغيرات. (المرسومي، 2011:155)

والجدول التالي يوضح شكل التصميم التجريبي للدراسة الحالية:

جدول (3)

يوضح التصميم التجريبي للدراسة الحالية

المعالجة				المجموعة	التوزيع
القياس التتبعي بعد أكثر من 3 أشهر	القياس البعدي	البرنامج الإرشادي	القياس القبلي		
ق ٣	ق ٢	✓	ق ١	التجريبية	عشوائي
×	ق ٢	×	ق ١	الضابطة	عشوائي

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلميذات الصف السادس، في المرحلة الابتدائية، بمملكة البحرين في العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣)، والبالغ عددهن (١١٠٩) طالبةً بحسب بيانات (موقع وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢)

عينة الدراسة:

أ- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عددها (62) تلميذة بمدرسة عالي الابتدائية للبنات، وتتراوح أعمارهن بين (11-12) عاماً؛ بمتوسط حسابي قدره (11.5) عاماً. وذلك بغرض حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ومدى مناسبتها للبيئة بمملكة البحرين، وذلك بالطرق الإحصائية المناسبة.

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تم تحديد عينة الدراسة الأساسية، ثم حصر التلميذات بمدرسة عالي الابتدائية للبنات ممن يتراوح عمرهن الزمني بين (11-12) سنة عن طريق سجلات المدرسة والذي تمثل في جميع تلميذات الصف السادس الابتدائي وبلغ عددهن 64 تلميذة.

وقد روعي عند اختيار عينة البحث أن تتوفر الشروط التجريبية لجميع أفرادها

كالتالي:

- أن يتراوح العمر الزمني لجميع أفراد العينة ما بين (11-12) سنة لأن التلميذات في هذه المرحلة العمرية تظهر حاجتهن إلى تنمية المهارات الاجتماعية والشخصية (السلوك التوكيدي).

- عدم وجود عاهات أو أمراض تحتاج معها تربية خاصة لأن ذلك يؤثر على تدريبهن وتعزيز السلوك التوكيدي لديهن.

- أن تكون التلميذات من المنتظمات في الدراسة، ولا يتغيبن عن المدرسة سواء بالاشتراك في أنشطة رياضية أو غيره.

- أن تتجانس المجموعتان الضابطة والتجريبية في المرحلة العمرية والسنة الدراسية؛ لأن التباين في المجموعتين قد يؤثر في النتائج.

- أن يتساوى العدد بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد استبعدت الباحثة بناءً على الشروط السابقة 3 تلميذات، اثنتان منهن من ذوي الاعاقة في برنامج التربية الخاصة، وواحدة منهن تتغيب باستمرار لمشاركتها في أنشطة رياضية. وبذلك أصبحت العينة تتكون من (61) تلميذة.

قامت الباحثة بتطبيق مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحثة وكانت النتيجة أن عدد الطالبات التي اتضح وجود انخفاض في السلوك التوكيدي لديهن عددهن (15) تلميذة. وتم استبعاد واحدة منهن لأنها تتغيب باستمرار لمشاركتها في أنشطة رياضية. وبذلك أصبحت العينة (14) تلميذة وهي عينة الدراسة النهائية، وقد قسمت إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية. قوام كل واحدة منهما (7) تلميذات.

تجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

نقصد بالتجانس تشابه الخصائص بين مفردات مجتمع الدراسة بعضها أو جميعها. والتجانس نوعان، الأول يتعلق بالتجانس التام، والثاني: يتعلق بالتجانس شبه التام. (الضحيان، حسن، 2002:227).

يتحقق التجانس بين المجموعتين في هذه الدراسة كما يلي:

- ❖ من حيث الجنس: حيث إن جميع مفردات الدراسة من الإناث أي تقع في مستوى واحد من مستويات متغير الجنس الذي ينقسم إلى مستويين هما: ذكر وأنثى.
- ❖ من حيث العمر الزمني: تراوحت أعمار التلميذات في المجموعتين بين (11-12) سنة بمتوسط عمري قدره (11.5) سنة.
- ❖ السنة الدراسية والبيئة: أن التلميذات في المرحلة الدراسية نفسها (سادس ابتدائي) وهم في الوقت نفسه ملتحقات بمدرسة حكومية واحدة.
- ❖ ونفس المشكلة: حيث أن جميع عضوات الجماعة الإرشادية تعانين من انخفاض في السلوك التوكيدي.

مما سبق يتضح أن جميع التلميذات تتفق تماماً في مجموعة من المتغيرات (وبينهن تجانس تام)، فأى مفردة يتم اختيارها من مجتمع الدراسة سوف تكون ممثلة لذلك المجتمع نظراً لأن جميع خصائص تلك المفردة هي نفسها خصائص مجتمع الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١. مقياس السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).

وفيما يلي عرض لخطوات إعداد المقياس:

وصف المقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياس للسلوك التوكيدي (ملحق رقم 2)، وقد اعتمدت

الباحثة في تصميم مقياس السلوك التوكيدي على ما يأتي:

(أ) قامت الباحثة بالاطلاع على المقاييس والأدوات ذات العلاقة بقياس السلوك التوكيدي من مثل: مقياس المهارات التوكيدية إعداد زقوت (2011)، مقياس توكيد الذات لراتوس الذي أعدته الأشهب للبيئة الأردنية (1988)، مقياس التوكيدية الذي أعده "أراثوس" ونقله للبيئة السعودية الشناوي (١٩٨٦ م)، وعدله العتيبي (١٩٨٦ م) ليناسب البيئة السعودية (في القحطاني، 2009:120)، ومقياس التوكيدية للبيئة المصرية إعداد سامية القطان (في حسين، 2006: 72-74).

(ب) قامت الباحثة باستطلاع آراء مجموعة من المعلمات والمرشدات الاجتماعيات العاملات في مدارس وزارة التربية والتعليم، حول المظاهر المختلفة للسلوك التوكيدي التي يظهرها الأطفال داخل غرفة الصف.

(ج) قامت الباحثة بملاحظة مجموعة من الأطفال المؤكدين لذاتهم ومنهم غير المؤكدين لذاتهم في مواقف مختلفة في المدرسة وخارجها.

(د) قامت الباحثة بعد ذلك بصياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية بطريقة راعت فيها البساطة والوضوح.

وقد وصل عدد العبارات المقترحة إلى (32) عبارة، تم عرضها للتحكيم على عدد من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس كلية الآداب في جامعة البحرين، وبناء على ملحوظات الأساتذة المحكمين وتوصياتهم تم الاحتفاظ بالعبارات التي اتفق عليها.

وتكون المقياس بعد التحكيم (ملحق رقم 3) من (30) عبارة تمثل كل منها مظهراً من مظاهر السلوك التوكيدي في المواقف المختلفة. وقد عملت الباحثة دراسة استطلاعية على (64) تلميذة في الصف السادس لإحدى مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين والتي تضم عينة الدراسة الحالية.

وعلى ضوء ملاحظات التلميذات تم إعادة الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس وحذف فقرتين.

وتكون المقياس بصورته النهائية (ملحق رقم 4) من (28) عبارة وكل عبارة متبوعة بثلاث اختيارات (كثيرا، متوسط، قليلا)، بوزن (3، 2، 1) درجات على التوالي للفقرات الإيجابية المؤكدة للذات وهياالفقرات ذوات الأرقام (3، 5، 6، 7، 8، 11، 13، 14، 16، 18، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 28).

وبوزن (1، 2، 3) درجات على التوالي للفقرات السلبية غير المؤكدة للذات وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 4، 9، 10، 12، 15، 17، 19، 20، 25). وتتراوح العلامة الكلية على المقياس بين (إذا خرجت مجموع الدرجات في الفقرات الموجبة (41) والدرجات في الفقرات السالبة فوق (11) درجة والتي مجموعها (51) درجة، وتدل الدرجة الأقل من (51) على المقياس على سلوكغير توكيدي، أما الدرجة الأعلى من (51) درجة فتدل على سلوك توكيدي.

ولقد اشتمل المقياس على سبعة أبعاد هي:

- ١- التوكيد في المعاملات التجارية: وتكشف عن هذا البعد الفقرات رقم 2، 15، 20.
- ٢- التذمر للتخلص من الظلم: وتكشف عن هذا البعد الفقرات رقم 21، 27.
- ٣- التعبير عن الذات دون حساسية: وتكشف عن هذا البعد الفقرات رقم 1، 12، 17، 24، 26.
- ٤- المجادلة أو المناقشة العامة: وتكشف عن هذا البعد الفقرات رقم 3، 4، 5، 23.
- ٥- التلقائية: وتكشف عن هذا البعد الفقرات رقم 7، 13، 14، 16.
- ٦- الطلاقة اللفظية: وتكشف عن هذا البعد الفقرات رقم 6، 8، 19، 22، 25، 28.
- ٧- تجنب المواجهة في مكان عام: وتكشف عن هذا البعد الفقرات رقم 9، 10، 11، 18.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس:

إن المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها الاختبار، والدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف محددة تتمثل في قياس الظاهرة المدروسة. (المرسومي، 2011: 177)

وقد تم التحقق من صدق مقياس السلوك التوكيدي (إعداد الباحثة) من خلال:

الصدق الظاهري:

لتحقيق هذا الصدق عرضت فقرات المقياس على هيئة من المحكمين من أساتذة قسم علم النفس كلية الآداب في جامعة البحرين (ملحق رقم 2) طلب منهم الحكم على مدى ملائمة الفقرات لقياس السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. ولإبداء رأيهم في صدق المضمون لفقرات المقياس ومدى وضوح العبارات وإبداء رأيهم فيما يتعلق بالصياغة اللغوية. وقد تم الإبقاء على العبارات ذات نسبة الاتفاق العالية، وتم حذف العبارات التي لم يتفق عليها فتم حذف فقرتين من الفقرات المقترحة وهما (20، 23) وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات الأخرى.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة باحتساب معامل الثبات لمقياس السلوك التوكيدي بطريقة التجزئة النصفية. وهذه الطريقة تعتمد على تقسيم مفردات المقياس إلى قسمين، أو نصفين ثم يجري ربط الدرجات في كلا النصفين، وغالباً ما يتم تقسيم المفردات إلى مجموعتين: الأولى تحتوي المفردات ذات الأرقام المفردة، والثانية ذات الأرقام الزوجية. (عودة، مكاي، 1993: 185).

مؤدى ذلك أن يجرى اختبار واحد لمرة واحدة على مجموعة من الأفراد ثم يقسم الاختبار إلى نصفين ليصحح كل نصف على حدة، وتحدد درجته، ثم تحسب العلاقة بين درجات الأفراد في النصفين.

وقد بلغ ثبات المقياس (0,66) وهذه النتيجة تدل على أن ثبات المقياس مقبول وكاف لأغراض الدراسة.

٢. البرنامج الإرشادي لتلميذات المرحلة الابتدائية: (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي يعتمد على أسلوب الإرشاد الجمعي، وقائم على الإرشاد السلوكي والمعرفي.

والملاحق رقم (8) يوضح جلسات البرنامج الإرشادي إذ من خلاله يمكن توظيف عدد من الفنيات لتحقيق الهدف. وقد استعانت الباحثة ببعض فنيات الإرشاد السلوكي والمعرفي، المختلفة مثل: (التعزيز - لعب الدور - المناقشة الجماعية). وقد عرضته على مجموعة من الأساتذة المختصين في الإرشاد النفسي، والتربية، وعلم النفس بجامعة البحرين وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الكويت ملحق (7) والذين تفضلوا مشكورين بإبداء مرائياتهم، وملاحظاتهم في البرنامج من حيث البناء والجلسات.

مقدمة:

تنوعت البرامج الإرشادية، وأصبحت مطلباً ملحاً للتعامل مع الكثير من الظواهر السلوكية، ولقد أثبتت فاعلية كبيرة. ويوجه البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية لتلميذات المرحلة الابتدائية ويهدف إلى تعزيز السلوك التوكيدي لديهن، ويقوم على أساس أن استخدام الإرشاد السلوكي والمعرفي يؤدي إلى تعزيز سلوك التلميذات، فيما يتصل بالسلوك التوكيدي.

تعريف البرنامج الإرشادي:

يعرفه زهران بأنه "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً أو جماعياً للمسترشدين بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "عملية منظمة ومخططة بدقة، من حيث البناء والتنفيذ والتقييم والمتابعة، والقائمة على مبادئ الاتجاهات النظرية وفنياتها، في صورة إرشاد جمعي وفي ضوء علاقة إرشادية يسودها الألفة والاحترام والمشاركة الفاعلة؛ لتحقيق الأهداف الإرشادية المنشودة.

التخطيط العام للبرنامج:

اشتملت عملية التخطيط للبرنامج على عدة أطر نظرية وعملية إجرائية، ينطلق البرنامج الإرشادي منها على مرحلتين:

المنطلقات النظرية التي انطلق منها البرنامج أثناء عملية التخطيط:

١- إعداد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، وتحديد مدة البرنامج، ومكان تطبيقه، وتحديد العينة التي سوف يطبق عليها البرنامج، ومواصفاتها، وتحديد الأدوات المستخدمة، وإعدادها، ثم وضع محتوى الجلسات الإرشادية، والقيام بعملية التقييم.

٢- إن السلوك الإنساني يتأثر بثقافة الفرد، ومعتقداته وأفكاره، وخبراته وبطرق تفسيره للمثيرات؛ لذا فلا بد أن تكون محددات التعلم، والإرشاد التي ستتدرب عليها التلميذات، تتناسب مع طبيعة ثقافتهن، ودرجة تعليمهن حتى نضمن كفاءة تحقيق البرنامج الإرشادي للأهداف المرجوة.

٣- إن السلوك الإنساني قابل للزيادة والنقصان، عن طريق المعززات بأنواعها، لذا فالباحثة ستحرص خلال برنامجها الإرشادي الذي تقوم بإعداده، على ضرورة تعزيز التلميذات في حال تنفيذهن للواجبات المنزلية والمهام التي يتدربن عليها، وتوجهن لها الباحثة.

٤- السلوك الإنساني سلوك متعلم، أي أن ما يتعلمه الفرد من التدريب والتجربة والخبرة مع محيطه الاجتماعي سيتم نقله إلى المواقف الأخرى المماثلة الأمر الذي سيضمن لتلميذات عينة الدراسة اللاتي سيتم تدريبهن على البرنامج الحالي، أي أن آثار الإرشاد والتدريب لتعزيز السلوك التوكيدي ستنتقل إلى العديد من المواقف الاجتماعية المماثلة.

٥- إن السلوك محكوم بتوابعه (التغذية الراجعة)؛ إذ أن نتائج السلوك تؤثر في احتمال حدوثه مستقبلاً، من هنا يأتي حرص الباحثة على ضرورة حث التلميذات المتدربات على تقديم

التغذية الراجعة لبعضهن، عقب الانتهاء من تنفيذ ما تدرين عليه من أنشطة في البرنامج، ثم مناقشة الصعوبات في بداية الجلسة اللاحقة؛ حتى تعم الفائدة التلميذات المسترشدات جميعهن.

المنطلقات الإجرائية للبرنامج: كيفية تحديد السلوك المراد الإرشاد والتدرب عليه:

وينطلق البرنامج الإرشادي؛ الذي تقوم الباحثة بإعداده، وتصميمه من خلال عدة إجراءات على النحو التالي:

١- قامت الباحثة بتحديد المرحلة العمرية لتلميذة المرحلة الابتدائية (طفولة متأخرة)، المراد إرشادها.

٢- قامت الباحثة بتحديد هل هذا السلوك المطلوب تعزيزه وتنميته لدى التلميذة بالمرحلة الابتدائية يعد سلوكاً مطلوباً ومقبولاً من المجتمع بعامة أم من الأسرة والبيئة المدرسية فقط، إذ تم الاستقرار على أن السلوك المستهدف بالبرنامج يخص كل الناس.

٣- مدى توفر الإمكانيات المرتبطة بجلسات البرنامج الإرشادي.

تخلص الباحثة من خلال استعراضها للمنطلقات النظرية والإجرائية إلى الوصول إلى فلسفة البرنامج، وكيفية بنائه، وخطوات العمل، والأسس، والأهداف التي يقوم عليها البرنامج، وهي كالتالي:

فلسفة بناء البرنامج:

تعتمد فلسفة بناء البرنامج الذي قامت الباحثة بإعداده اعتماداً أساسياً على علم النفس الإنساني التي ترى أنه:

- لا يوجد إنسان في حالة سُكون بل هو في عمل دائم لأنه يريد الأفضل.
- إن الخبرات الشخصية والمشاعر والانفعالات الذاتية لها أهمية كبرى في علاقتها بالوجود الإنساني .
- كما تعتمد فلسفة بناء البرنامج على مسلمات التربية السيكولوجية وهي:

- ١- لا يستخدم الإنسان كل الإمكانيات لديه.
- ٢- يستطيع الإنسان تحقيق النمو الذاتي.
- ٣- قابلية الإمكانيات البشرية للنمو وفي مقدمتها مهارات التفكير واتخاذ القرار.

بناء البرنامج:

حرصت الباحثة على مراعاة بعض الأمور التي يعتمد عليها عند بناء البرنامج الإرشادي؛ ليساعد على تحقيق أهدافه:

- ❖ البرنامج قائم على إطار نظري واضح، مستمد من مفاهيم: علم النفس، والنظرية السلوكية والمعرفية بفنياتها المختلفة.
- ❖ مناسبة إجراءات البرنامج لأفراد العينة بالدراسة.
- ❖ مرونة البرنامج إذ لم يتصف البرنامج بالجمود، بل تم تصميم الجلسات تبعاً لمتطلبات بعض المواقف التي فرضتها كل جلسة، مع الالتزام بالخطوط العريضة للبرنامج.
- ❖ أن يتضمن البرنامج خبرات توضح للتلميذات أهمية ومدى الاستفادة من هذا البرنامج في شتى مجالات حياتهن.
- ❖ التنظيم؛ إذ حرصت الباحثة على مراعاة التنظيم الجيد لمواد البرنامج، وجلساته بحيث تحتوي كل جلسة على معلومات وأنشطة تمارسها المتدربات.
- ❖ احتواء كل جلسة من جلسات البرنامج على مهارات تحقق أهداف الجلسة.
- تركيز البرنامج على فنيات الإرشاد السلوكي والمعرفي، مثل (التعزيز - الواجبات المنزلية - الاسترخاء - لعب الدور).
- تم مراعاة التسلسل المنطقي لجلسات البرنامج بحيث تكون مترابطة، ومتتابعة.
- أن يعتمد البرنامج على أمثلة واقعية حتى يكون ذلك دافعاً جيداً لأفراد العينة.
- اتسمت جلسات البرنامج بالحيوية، والفاعلية، والمشاركة، والانتباه من المتدربات وذلك لأنها تمس الواقع الحياتي الذي يعيشه وتتعلق بأهم الجوانب التي تشغل بال كل متدربة منهن.
- اشتمل البرنامج على أدوات سهلة التطبيق، حيث اتسم المقياس الذي احتوى عليه البرنامج بسهولة التطبيق.

خطوات بناء البرنامج:

مر بناء هذا البرنامج بعدد من الخطوات أهمها:

- الاطلاع على الدراسات السابقة ، والأدبيات النظرية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- التعرف والاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي صممت لتنمية المهارات الاجتماعية وكذلك برامج خاصة لتنمية وتعزيز السلوك التوكيدي واستمدت الباحثة الإطار العام للبرنامج، وبناءه وأهدافه وخطواته وأنشطته من: (مقدادي، 2004)، (الدحاحة، 2013)، (علام، 2004)، (إبراهيم، 1980)، (حسين، 2004)، (الأشهب، 1988)، (جلدار، 2005)، (الدحاحة، 2010)، (عبد الكريم، وخطاب، 2010)، (القحطاني، 2009)، (عطار، 2009)، (العاسمي، 2009)، (الصقر، 2012)، (عباس، 2006)، (زقوت، 2011)، (أبو زيتون، 2004)، (وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية)، (أبو أسعد، 2011)، (السكرانة، 2009)، (السكرانة، 2011)، (محمد، 2011).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثة قد أجرت اتصالاً شخصياً مع الدكتور باسم الدحاحة¹ الذي منحها ترخيصاً بالاستفادة من أحد البرامج الإرشادية التي أعدها.

- التعرف على خصائص العينة ومدى حاجتهن لهذا البرنامج.
- تحديد أهداف البرنامج وصياغتها.
- تحديد المهارات التي سيتم تدريب التلميذات عليها وإكسابها لهن.
- صياغة محتوى البرنامج في عدد من الجلسات، التي تحتوي على أهم المعلومات والمهارات التي ينبغي تزويد أفراد المجموعة بها والفنيات المستخدمة في هذه الجلسات.
- مراعاة التدرج في محتوى البرنامج.
- تحديد بعض الإجراءات والأساليب التي سيتبعها أفراد المجموعة أثناء البرنامج.
- عرض البرنامج على المحكمين.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

إن البرنامج الإرشادي الذي قامت الباحثة بتطبيقه يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ، شأنه في ذلك شأن عمليات التوجيه والإرشاد النفسي، والذي يركز على مبادئ

¹ يشار إلى أن الدكتور باسم الدحاحة هو أستاذ في علم النفس بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.

متنوعة، منها بعض الأسس العامة، وأسس نفسية وتربوية واجتماعية وفسولوجية وكذلك أسس أخلاقية. والباحثة في هذا الإطار تستعرض الأسس التي تمت مراعاتها عند بناء البرنامج الإرشادي وذلك انطلاقاً مما ذكره المهتمون بالإرشاد النفسي مثل (حسين، 2004) (العاسمي، 2009: 27) وهي كالتالي:

١- الأسس العامة:

راعت الباحثة الأسس العامة التي يقوم عليها الإرشاد والعلاج النفسي، والتي منها ثبات السلوك الإنساني النسبي، ومرونة السلوك الإنساني، وحق الفرد في الحصول على الخدمات الإرشادية والعلاجية في مراحل حياته المختلفة، وفي تقبل المسترشد كما هو بدون أية قيود أو شروط، وفي الحصول على حرية تقرير المصير واتخاذ القرار.

٢- الأسس النفسية:

راعت الباحثة أهمية المرحلة العمرية التي تمر بها تلميذات المرحلة الابتدائية بالصف السادس وهي مرحلة الطفولة المتأخرة وما تتصف به هذه المرحلة من خصائص في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية والجسمية، إضافةً إلى التأكيد على مبدأ الفروق الفردية في المحيط الدراسي، ووجود فئة من التلميذات تحتاج إلى تقديم الخدمة الإرشادية.

٣- الأسس التربوية:

أدركت الباحثة ضرورة الاهتمام بالتلميذة كعضو في المجموعة، وتوضيح الدور المناط بها داخل المؤسسة التربوية، ومساعدة البيئة المدرسية على تحسين الجو المدرسي، ومع التأكيد على أن تكون أهداف البرنامج متوافقة مع أهداف العملية التربوية في مراعاة التوازن في الجوانب الفكرية والانفعالية والاجتماعية وذلك لدى التلميذات بالابتدائية.

٤- الأسس الأخلاقية:

راعت الباحثة الأطر المحددة لأخلاقيات العمل الإرشادي من خلال الاهتمام بما

يلي:

أ- النظر إلى الموقف المراد التعامل مع من جميع الزوايا.

- ب- التأكيد على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات الإرشادية.
- ت- التأكيد على تكون العلاقة الإرشادية مع التلميذات قائمة على الثقة المتبادلة والاحترام، الأمر الذي يسهل العمل الإرشادي ويزيد فرص نجاحه.
- د- الإخلاص في العمل والحرص على بذل أكبر قدر ممكن من الجهد.
- هـ- الحرص على إظهار الاحترام لجميع أفراد المجموعة المطبق عليها البرنامج الإرشادي.

٥- الأسس الاجتماعية:

يضبط سلوك المسترشدة المعايير الاجتماعية التي تتلقاها عن طريق التربية، وما تفرضه عليها الأدوار الاجتماعية المختلفة. وهكذا، اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أسلوب الإرشاد الجمعي والذي يتيح الفرصة للعضوات في التفاعل وعقد العلاقات والشعور بالكينونة ويجعلهن يشعرن وكأنهن وحدة اجتماعية حقيقية.

٦- الأسس الفسيولوجية:

تضمن هذا البرنامج استخدام فنية الاسترخاء وتمثل في التنفس العميق والذي يؤثر على الجانب الفسيولوجي من خلال تخفيف ضغط الدم وتوتر العضلات، كما أن الجانب الفسيولوجي يؤثر على الجوانب المعرفية والانفعالية بشكل إيجابي.

عناصر البرنامج:

اعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة وهي:

الجانب المعرفي:

ويتمثل في المعلومات المتقدمة للتلميذات عن مفهوم السلوك التوكيدي، ومدى تأثيره عليهن في الجوانب المدرسية و الأسرية وجوانب الحياة المختلفة.

الجانب الوجداني:

واشتمل على تدعيم توجهات التلميذات الايجابية عن ذاتهن إذا أصبح سلوكهن توكيدياً.

الجانب المهاري:

ويتمثل في التدريب على المهارات المختلفة مثل الاسترخاء بالتنفس العميق،
والمهارات الاجتماعية.

أهداف البرنامج الإرشادي:

يعد تحديد أهداف البرنامج الإرشادي من الخطوات الرئيسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم البرنامج، وتتنوع الأهداف المرجو تحقيقها من أهداف عامة وتعرض الباحثة في هذا الإطار لأهداف البرنامج الإرشادي وهي كالتالي:

(١) هدف عام:

وهو تعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في هذه الدراسة.

(٢) هدف تربوي:

وذلك بإعطاء التلميذات فكرة عامة عن السلوك التوكيدي، ومدى تأثير ومضار انخفاضه عليهن في الجوانب المدرسية والأسرية وجوانب الحياة الاجتماعية الأخرى.

(٣) هدف إرشادي:

ويتحقق بإعطاء التلميذات الفنيات والمهارات التي تساعدهن على تعزيز السلوك التوكيدي لديهن.

(٤) أهداف أخرى يمكن حصرها فيما يلي:

١. تعريف التلميذة بمفهوم السلوك التوكيدي، وتمييزه عن العدوان والانسحاب، وتزويدها بحصيلة واسعة من الاستجابات التوكيدية في مواقف متنوعة.
٢. تعديل البنية المعرفية للتلميذة: وذلك بالتعرف على المعوقات المعرفية التي تحول دون توكيد التلميذة لذاتها بسبب الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي تتبناها مثل "إذا عبرت عن رأيي سأصبح وقحة"، ولوم الذات على السلوك التوكيدي، وبعد ذلك نقوم بإحلال أفكار ومعتقدات عقلانية منطقية بدلا منها مثل: "سيحترمني الناس كثيرا حينما أعبر عن رأيي وأطالب بحقوقى دون إيذائهم" وأن يدعم ذاته على السلوك التوكيدي، وأن يحترمها فاحترام الآخرين لنا يبدأ من احترامنا لأنفسنا.
٣. تنمية الشجاعة الأدبية لدى التلميذة بحيث تتمكن من مواجهة الآخرين، وأن تعتذر عن خطأ ارتكبه بحق أحدهم، أو مدح فكرة جيدة قالتها لإحدى زميلاتهما.... الخ.

٤. القدرة على قول كلمة (لا) عندما يقتضي الموقف ذلك دون توتر أو قلق.
٥. مساعدة التلميذة غير المؤكدة لذاتها على التعبير عما تشعر به وتفكر فيه وترغب في عمله.
٦. تطوير قدرة التلميذة على التواصل بفاعلية مع الآخرين.
٧. أن تتقن التلميذة مهارة رفض طلبات الآخرين التي لا تتسجم مع رغباتها.

مراحل تطبيق البرنامج:

١. مرحلة البدء: وتم فيها التعارف وبناء الألفة وشرح أهمية الإرشاد الجمعي.
٢. مرحلة الانتقال: وتم التركيز في هذه المرحلة على مفهوم السلوك التوكيدي، ومناقشة الفنيات المستخدمة لتعزيز السلوك التوكيدي.
٣. مرحلة العمل البناء: وتم في هذه المرحلة التطبيق والتدريب على استخدام الفنيات المستند عليها هذا البرنامج، والتي منها إعادة البناء المعرفي ولعب الدور والنمذجة والاسترخاء.
٤. مرحلة الانتهاء: تم فيها تلخيص ما سبق تناوله في الجلسات، وإنهاء العلاقة الإرشادية، وتقييم البرنامج الإرشادي وجلسة المتابعة.

الجدول الزمني للبرنامج:

يطبق البرنامج على مدى ستة أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً، ومدة كل جلسة تتراوح ما بين (45-50) دقيقة، وبذلك يبلغ إجمالي عدد الجلسات (12) جلسة. وبدأت جلسات البرنامج بتاريخ 15 أبريل 2013، وانتهت بتاريخ 28 مايو 2013، ويضاف لهذا العدد جلسة القياس القبلي وأخرى للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. وتم القياس البعدي بتاريخ 28 مايو 2013، والقياس التتبعي بتاريخ 29 سبتمبر 2013.

مكان تطبيق البرنامج:

تم تقديم البرنامج الإرشادي التدريبي بقاعة خاصة، تم تجهيزها لأغراض البرنامج، في مدرسة عالي الابتدائية للبنات، بمملكة البحرين.

تكلفة تنفيذ الدراسة:

تم بناء وتنفيذ البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية بتمويل شخصي من الباحثة.

الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

تنقسم هذه الفنيات الإرشادية إلى:

١- فنيات معرفية (Cognitive Techniques)

تستهدف تغيير أفكار المسترشد اللاعقلانية واللامنطقية وطريقة تفكيره اللاعقلانية وإكسابه طرق تفكير أكثر منطقية وعقلانية بما يساعده فيما بعد على اكتساب فلسفة عقلية في الحياة تقلل من الحوار الذاتي السلبي الذي يؤدي لخلق أفكار لا منطقية أخرى . (علام، 2004: 89)

٢- فنيات انفعالية (Emotive Techniques)

تستهدف مشاعر المسترشدة وأحاسيسها وردود أفعالها تجاه المواقف المختلفة والخبرات السابقة المتعلقة بمشاكلها وتساعد في تغيير قيم المسترشدة المحورية. (علام، 2004: 89)

٣- فنيات سلوكية (Behavioristic Techniques)

تستهدف مساعدة المسترشد في التخلص من السلوك غير المرغوب فيه وحثه على تعديل هذا السلوك وإكسابه سلوك اجتماعي توافقي وتعزيز ذلك السلوك الجديد حتى يتم استدخاله من خلال المسترشد في سلوكياته بحيث يتقبله ويعتاد عليه معرفيا وسلوكيا. (علام، 2004: 90)

الفنيات المستخدمة في الدراسة الحالية:

اتسمت الفنيات في الإرشاد السلوكي المعرفي بالتنوع والكثرة واختارت الباحثة منها ما يناسب البرنامج في تعزيز السلوك التوكيدي، وسوف تتعرض الباحثة للفنيات الأساسية

المستخدمة في البرنامج لدى تلميذات المرحلة الابتدائية والإرشاد السلوكي المعرفي إلا أنه قد يستخدم فنيات أخرى وذلك إذا تطلب موقف ما أو فكرة في البرنامج ذلك حتى يتحقق هدف البرنامج لتعزيز السلوك التوكيدي لدى التلميذات. وسوف تعرض الباحثة لتلك الفنيات المستخدمة من خلال التعريف بالفنية وآليات استخدامها وهي كالتالي: إعطاء جرعات معرفية، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، قلب الدور، التعزيز، والواجبات المنزلية. وقد تم التعرض لها تفصيلاً في سياق الفصل الثاني من هذه الدراسة.

الفئة المستهدفة بالبرنامج:

يستهدف هذا البرنامج تلميذات المرحلة الابتدائية ممن أظهرت نتائج تطبيق مقياس السلوك التوكيدي أن لديهن انخفاضاً في السلوك التوكيدي.

تراوحت أعمار التلميذات اللاتي خضعن للبرنامج الإرشادي ما بين (11-12) سنة. والمدرسة التي تم فيها التطبيق هي إحدى المدارس الابتدائية بالمحافظة الوسطى بمملكة البحرين تعرف باسم (مدرسة عالي الابتدائية للبنات).

الأسلوب الإرشادي المستخدم في البرنامج:

يقوم البرنامج أساساً على تبني طريقة الإرشاد الجمعي، وذلك لما له من مزايا وفوائد كبيرة ومتعددة عن غيرها من طرق الإرشاد الأخرى، كذلك تعتبر عملية الإرشاد الجمعي عملية ديناميكية تعمل عضوات المجموع الإرشادية من خلالها للتوافق داخل مجموعة الزميلات ومع المرشدة لاستكشاف المشاكل والمشاعر التي يسعين إلى تغييرها أو تعديلها لتزداد إمكانياتهن في التعامل مع مشاكلهن وحلها بصورة أفضل. (للاستزادة انظر الإطار النظري للبحث)

جدول (4)

يوضح العقبات المتوقعة والإجراءات الاحترازية الواجب اتخاذها لبرنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي

رقم	العقبات المتوقعة	الإجراءات الاحترازية
١	الشعور بالقلق والتوتر في بداية اللقاء.	إضفاء جو من الدعابة والراحة والتفاؤل بهدف خفض مستوى القلق عند الأعضاء الذين يشعرون به كأول لقاء.
٢	- وجود مقاومة تتمثل بعدم المشاركة - ظهور أنماط من الأفراد مثل الجاذب للانتباه أو المعارض.	- التركيز على توظيف مهارات الإرشاد الجمعي المتمثلة بالتعاطف والإصغاء وعكس المشاعر وغيرها. - إظهار الاهتمام الفاعل وتعزيز البدء بالمشاركة. - أن تتحلى المرشدة بمهارة الوقف وان تقول: أن الحديث عن مشاعر الآخرين وأخبارهم لا يفيدنا لأنهم ليسوا هنا وليس له علاقة بمشاعرنا وسلوكياتنا الحالية، فما يهمنا هو مشاعرنا نحن وما يتعلق به.
٣	شعور البعض بأنه من الأفضل عدم المشاركة لأنه قد يظهر بمظهر الغبي أو الكاذب.	التركيز على أهمية بناء الثقة وتقليل المقاومة من خلال تعزيز أسس التواصل.
٤	مقاومة ورفض البعض في المشاركة في تأدية التمارين.	مشاركة المرشدة في تأدية بعض التمارين بالإضافة إلى الحصول على تغذية راجعة.

٥	عدم قدرة الأعضاء على التفريق ما بين السلوك غير التوكيدي للذات (العدوانية والإذعان) والسلوك التوكيدي للذات.	تفعيل مشاركة الأعضاء مع بعضهم بحيث تعزز المرشدة محاولات الاتصال وتساؤلات الأعضاء على بعضهم.
٦	نقص في المهارات التي تؤهل العضو للقيام بلعب الدور.	- أن تشارك المرشدة في لعب الدور. - أن يعطي الفرصة والأولوية لمن يرغب بذلك وان يشجع القيام بالسلوكيات الهادفة مع تزويد الأعضاء بالتغذية الراجعة والاستجابة الصحيحة.

بناء الجلسات الإرشادية:

تتكون كل جلسة إرشاد من عدد من العناصر الأساسية حسب البرنامج المُعد من قبل الباحثة مما يأتي:

١. موضوع الجلسة.
٢. الفترة الزمنية: وهي عبارة عن المدة الزمنية التي تستغرق لتحقيق الأهداف خلال الجلسة الإرشادية.
٣. أهداف الجلسة الإرشادية: وهي عبارة عن سبب الجلسة وهو تحقيق غايات معينة ترغب المرشدة في الوصول إليها، ويتم تعريف المُسترشِدات بهذه الأهداف، ليتعاونوا في تحقيقها مع المرشدة.
٤. الفنيات المستخدمة: ويقصد بها المهارات التي تستخدمها المرشدة لتحقيق الأهداف خلال الجلسة الإرشادية مثل: (إعطاء جرعات معرفية، النمذجة، التعزيز، لعب الدور، الاسترخاء).

٥. الإجراءات: وهي الطرق والأنشطة والمهارات والفنيات التي ستقوم بها المرشدة مع المسترشدين لتحقيق الأهداف.

٦. التقويم: وفيها تقوم المرشدة بتقييم أداء المسترشدين ومدى استفادتهم ودرجة تحقق أهداف الجلسة الإرشادية، وتتم بعدة طرق منها: الملاحظة المباشرة للمسترشدة من قبل المرشدة، الأسئلة الشفوية.

٧. عرض مواقف للتدريب خارج الجلسات (واجبات منزلية): وهو عبارة عن تدريب تعزيزي لما تم تناوله في نفس الجلسة، ويتم مناقشته بداية كل جلسة. ويعرض الجدول التالي ملخصاً للجلسات الإرشادية التي طبقتها الباحثة في هذه الدراسة.

جدول (5)

ملخص الجلسات الإرشادية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	بناء العلاقة الإرشادية	١- أن يتم التعارف بين المرشدة والتلميذات (أعضاء الجماعة الإرشادية، ويمكن التعبير عنها بالأعضاء) ٢- أن تتعرف التلميذات (أعضاء الجماعة الإرشادية) على تفاصيل البرامج الإرشادية، الفنيات، والمهارات التي سوف تستخدم في البرنامج. ٣- أن تكون التلميذات (الأعضاء) اتجاهها إيجابياً نحو البرنامج الإرشادي. ٤- أن تبدي التلميذات (الأعضاء) الشعور بالألفة والانسجام.	١- إعطاء جرعات معرفية ٢- التغذية الراجعة ٣- التعزيز	(45) دقيقة

		٥- أن توقع التلميذات (الأعضاء) على عقد الاتفاق المعدلتتنفيذ محتوى البرنامج.		
	١- إعطاء جرعات معرفية ٢- المناقشة الجماعية ٣- النمذجة ٤- لعب الدور وقلبه ٥- التغذية الراجعة ٦- التعزيز ٧- الواجبات المنزلية	١- تقوم المرشدة بتوضيح شامل لمفهوم السلوك التوكيدي، وما نعني به بأسلوب مبسط يراعي فيه خصائص طالبات المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا). ٢- أن تميز التلميذات (الأعضاء) بين السلوك التوكيدي والسلوك غير التوكيدي. ٣- التوكيدي (السلي) والسلوك العدوانى فى العلاقات البينشخصية. ٤- توضيح مفهوم السلوك التوكيدي وأصوله فى التراث الإسلامى.	ماذا نعني بالسلوك التوكيدي؟	الثانية
	١- إعطاء جرعات معرفية ٢- المناقشة الجماعية ٣- النمذجة ٤- لعب الدور وقلبه ٥- التغذية	أن تكتسب التلميذات (الأعضاء) الوعى بسلوكياتهن التوكيدية وغير التوكيدية.	الوعى بالسلوك التوكيدي	الثالثة

	الراجعة ٦-التعزيز -٧ الواجبات المنزلية			
(45)دقيقة	١-اعطاء جرعات معرفية -٢ المناقشة الجماعية ٣-النمذجة ٤-لعب الدور وقلبه ٥-التغذية الراجعة ٦-التعزيز -٧ الواجبات المنزلية	مساعدة الأفراد في التعرف على المعتقدات غير المنطقية والعبارات الذاتية السلبية التي تمنعهم من التوكيد.	التشكيل المعرفي	الرابعة
(45)دقيقة	١-اعطاء جرعات معرفية -٢ المناقشة الجماعية ٣-النمذجة ٤-لعب الدور وقلبه ٥-التغذية الراجعة	تدريب الأعضاء على مهارة التقدم بالطلب الممكن والمشروع، دون تردد أو خوف مسبق من الرفض، أو الشعور بالندم والإحراج.	اطلب ولا تتردد	الخامسة

	٦-التعزيز -٧ الواجبات المنزلية			
(45)دقيقة	١-اعطاء جرعات معرفية -٢ المناقشة الجماعية ٣-النمذجة ٤-لعب الدور وقلبه ٥-التغذية الراجعة ٦-التعزيز -٧ الواجبات المنزلية	١- التدريب على السلوك الاجتماعي الملائم ومهارات التواصل مع الآخرين من خلال المبادأة والتفاعل في العلاقات. ٢- تدريب الأعضاء على القدرة على التصرف والتحدث أمام الآخرين دونما خوف أو خجل.	الجسارة الاجتماعية	السادسة
(45)دقيقة	١-اعطاء جرعات معرفية -٢ المناقشة الجماعية ٣-النمذجة ٤-لعب الدور وقلبه ٥-التغذية الراجعة ٦-التعزيز -٧ الواجبات	مساعدة الأفراد على قول "لا". في المواقف التي تتطلب ذلك.	قل: "لا"	السابعة

	المنزلية			
(45) دقيقة	١- إعطاء جرعات معرفية ٢- المناقشة الجماعية ٣- النمذجة ٤- لعب الدور وقلبه ٥- التغذية الراجعة ٦- التعزيز ٧- الواجبات المنزلية	أن نتعرف التلميذات (أعضاء الجماعة الإرشادية) على قواعد وطرق "لا"	قواعد وطرق قول لا	الثامنة
(45) دقيقة	١- إعطاء جرعات معرفية ٢- المناقشة الجماعية ٣- النمذجة ٤- لعب الدور وقلبه ٥- التغذية الراجعة ٦- التعزيز ٧- الواجبات المنزلية	التدريب على مهارة التعبير عن الآراء سواء اتفقت أو اختلفت مع الآخرين، فالتعبير يكون صادقاً ونابغاً من قناعة شخصية راسخة دونما تأثر برأي الأغلبية أو المؤثرين.	التعبير عن الآراء	التاسعة

العاشر	الإفصاح عن المشاعر	التدريب على مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، بتطبيق المشاعر من خلال سلوك لفظي وغير لفظي.	١- إعطاء جرعات معرفية ٢- المناقشة الجماعية ٣- النمذجة ٤- لعب الدور وقلبه ٥- التغذية الراجعة ٦- التعزيز ٧- الاسترخاء ٨- الواجبات المنزلية	(45) دقيقة
الحادية عشر	الدفاع عن الحقوق الشخصية	التدريب على مهارة المحافظة والدفاع عن الحقوق الشخصية دون التعدي على الآخرين.	١- إعطاء جرعات معرفية ٢- المناقشة الجماعية ٣- النمذجة ٤- لعب الدور وقلبه ٥- التغذية الراجعة ٦- التعزيز ٧- الواجبات	(45) دقيقة

	المنزلية			
(45)دقيقة	١-اعطاء جرعات معرفية ٢- المناقشة الجماعية ٣-النمذجة ٤-لعب الدور وقلبه ٥-التغذية الراجعة ٦-التعزيز ٧- الواجبات المنزلية	أن تعبر التلميذات (الأعضاء) عن آرائهن حول مدى استفادتهن من الجلسات السابقة، وإجراء القياس البعدي للبرنامج الإرشادي.	قياس مستوى التحسن (القياس البعدي)	الثانية عشر

تقييم فاعلية برنامج الإرشاد:

للتحقق من صدق البرنامج عرضت الباحثة البرنامج الإرشادي على عدد من المحكمين وبلغ عددهم (8) محكمين من أساتذة علم النفس الإرشادي، وعلم النفس بجامعة البحرين والمملكة العربية السعودية والكويت (ملحق رقم 7))، وتم عرض مجموعة من جلسات البرنامج عليهم في صورتها المبدئية، وذلك لإبداء رأيهم في البرنامج من حيث:

- ١- مدى مناسبة الزمن المتاح لكل جلسة.
 - ٢- الإجراءات، والفنيات المستخدمة؛ لتحقيق أهداف الجلسة.
 - ٣- أساليب التقويم المستخدمة في كل جلسة.
- تم تعديل جلسات البرنامج بناء على ملاحظات وآراء السادة المحكمين والتي تمثلت في:

- ١- زيادة الوقت المخصص لبعض الجلسات؛ نظراً لأهداف وأنشطة الجلسة التدريبية.
- ٢- اعتماد نموذج بيك في الأسلوب الإرشادي المعرفي.
- ٣- وقد تم مراعاة آراء السادة المحكمين، بحيث أصبح البرنامج في صورته المعدلة القابلة للتطبيق.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

قبل التطبيق:

- مراجعة الدراسات السابقة، والأدبيات النظرية المرتبطة بالموضوع.
- بناء مقياس للسلوك التوكيدي.
- بناء البرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد السلوكي المعرفي.
- حساب الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.
- تم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة الحالية بمدرسة عالي الإعدادية للبنات. (ملحق (١))
- تم زيارة المدرسة بهدف معرفة عدد التلميذات في المدرسة في المرحلة العمرية المستهدفة، ووجد أنه عدد كاف لإجراء الدراسة.
- تم مقابلة مديرة المدرسة، وتعريفها بالهدف من الدراسة الحالية؛ فأبدت تعاوناً كبيراً مع الباحثة، وأعربت عن استعدادها لمساعدة الباحثة، وتوفير الإمكانيات المتاحة.
- تم التعرف بين الباحثة وأفراد العينة؛ بهدف أقامت علاقة ألفة مع التلميذات؛ وإزالة الرهبة أو الشعور بالرفض التي قد تبديها التلميذات.

أثناء التجربة:

- القياس القبلي (ق ١) لأداة الدراسة:
- تم إعطاء كل تلميذة عرضاً لأسباب البرنامج الإرشادي:
- سوف تعلم مجموعة من المهارات التي ستساعد التلميذة في التعبير عن رأيها ومشاعرها وأخذ حقوقها بدون توتر أو قلق أو إيذاء الآخرين.

- سوف تزيد من القدرة الشخصية عن طريق تعليم المهارات الضرورية لتوصيل احتياجاتهن ورغباتهن بطريقة فعالة.

وبعد تحديد التلميذات التي سيطبق عليها مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحثة، وهن جميع تلميذات الصف السادس وعددهن (64) تلميذة، تم تطبيق المقياس بشكل جمعي في نفس الوقت، والمكان غرفة الدراسة، واليوم. وحرصت الباحثة على شرح تعليمات المقياس للتلميذات واستغرق للإجابة عليه نصف ساعة من الزمن تقريبا.

- التحقق من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- في ضوء الخطوة السابقة تم رصد نتائج التطبيق القبلي وتم تحديد أفراد العينة وقوامها (14) تلميذة كل منهن تعاني من انخفاض السلوك التوكيدي (12) مجموعة تجريبية، (12) مجموعة ضابطة؛ إذ تم استبعاد الحالات لا تنطبق عليها الشروط كما هو موضح سلفاً.

تنفيذ البرنامج:

- إعداد مكان التطبيق، وتجهيزه، والأدوات اللازمة لذلك؛ إذ خصصت غرفة واسعة، وجيدة التهوية والإضاءة، وبعيدة عن الضوضاء ومصادر التشتت، تتدرب فيها تلميذات المجموعة التجريبية.
- إذ تم التأكد من تناسب مساحة الغرفة مع أعداد المتدربات، وطريقة جلوسهن حول طاولة الاجتماعات، إضافة إلى تحديد موقع المدربة في المواجهة ومشاركة المتدربات في أثناء التدريب.
- تم تعريض تلميذات المجموعة التجريبية وحدها لفعاليات البرنامج التدريبي، في حين واصلت المجموعة الضابطة نشاطها المدرسي المعتاد.
- العمل خارج الجماعة: تم تواصل الباحثة مع الآباء وكان بهدف إدماجهم وإشراكهم في عملية إرشاد أطفالهم. ومن أشكال التعاون الأخرى هو العمل مع المعلمات وإجراء تواصل مع المديرية والمديرة المساعدة، والمرشدة الطلابية في المدرسة للحصول على مزيد من المعلومات والتغذية الراجعة بشأن التلميذات اللاتي نعمل معهن. إن عملي كمرشدة سوف يكون أصعب إذا تعاملت بشكل تنافسي مع هؤلاء الأشخاص في حين أنه يجب أن أعمل بشكل تعاوني، فحينما تشترك المعلمات والأعضاء الآخرون في المدرسة في العملية الإرشادية والمدخلات

التي نقدمها للتلميذات (عضوات الجماعة الإرشادية) فإن ذلك سوف يسهم إلى حد كبير في نجاح العملية الإرشادية.

• تم تدوين بعض الملاحظات للباحثة، أثناء تطبيق جلسات البرنامج، والتي تمثلت في الآتي:

- انتباه التلميذات (عضوات الجماعة الإرشادية) أثناء إعطائهن جرعات معرفية ، وترقبهن بحماس للعب الدور، وقلب الدور أثناء تأدية فنيات البرنامج الإرشادي.
- سعادة التلميذات (عضوات الجماعة الإرشادية) عند تقديم المعززات المتنوعة.
- لم تواجه الباحثة أي صعوبات من شأنها إعاقة تقديم البرنامج الإرشادي، إذ أبدت إدارة مدرسة عالي الابتدائية للبنات تعاوناً ملحوظاً، أثناء تطبيق البرنامج.

➤ القياس البعدي لأداة الدراسة:

❖ تم تطبيق مقياس السلوك التوكيدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعداً (ق ٢) في نفس الوقت واليوم والمكان (غرفة الإرشاد) في نهاية البرنامج الإرشادي واستغرقت التلميذات (عضوات الجماعة الإرشادية) ٢٠ دقيقة تقريباً؛ للإجابة على أسئلة المقياس.

❖ تم إعادة تطبيق مقياس السلوك التوكيدي (إعداد الباحثة) على المجموعة التجريبية بعد نهاية البرنامج بأكثر من ثلاث شهور ونصف (مقياس تتبعي) (ق ٣).

❖ تم رصد النتائج ؛ تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية.

➤ التقييم النهائي للبرنامج:

بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي حرصت المرشدة (الباحثة) على تقييمه التقييم النهائي بعدة طرق ابتداءً بالمستفيد الأول منه وهو التلميذة في العينة التجريبية، وذلك أولاً بسؤالها عن رأيها في البرنامج من حيث: المرشدة، والوسائل المستخدمة، سير البرنامج وبتقديم استبيان ليزودنا بمعلومات عن خبراتهن وما تعلمنه من الجماعة الإرشادية وأن يخبرننا فيما إذا نجحنا في جهودنا معهن أولاً.

وفيما يلي عرض لتلك الأسئلة:

- ١- هل كان لخبرات عضوات الجماعة الإرشادية أي آثار سلبية عليك؟
- ٢- كيف أصبحت حياتك مختلفة الآن؟ وهل تشعرين بأنك قمت بأي تغييرات سلوكية مهمة في حياتك؟
- ٣- منذ بداية جلسات الإرشاد الجمعي مع عضوات الجماعة، هل شجعت الآخرين ليصبحوا مندمجين في الجماعة الإرشادية؟

وكانت استجاباتهن لهذه الأسئلة بأنهن استفدن من البرنامج وسعيدات بما تعلمن وتدربن عليه، وقد شجعن زميلاتهن على الالتحاق ببرنامج إرشادي جمعي كالذي حصلن عليهن الآن وقدمن شكرهن للمرشدة. (ملحق 10)، كذلك تم سؤال أولياء أمور التلميذات المسترشدات عن مدى رضاهن عن البرنامج الإرشادي المقدم لبناتهن، وتأثيره على بناتهن؛ فقدمن شكرهن للباحثة وما عملته من أجل بناتهن (ملحق 11)؛ لما وجدوه من أثر على سلوك التلميذات وتصرفهن بتوكيدية في بعض المواقف الحياتية.

وكذلك عمدت الباحثة إلى توجيه نفس السؤال على المعلمات اللاتي يقمن بتدريس تلميذات العينة التجريبية؛ فكان ردهن متفقاً مع رأي أولياء الأمور بأن شكرت المعلمات الباحثة على ما بذلته من جهد في تقديم البرنامج الإرشادي لتلميذات المدرسة وأنهن لاحظن تطوير وتعزيز سلوك التلميذات التوكيدي في الصف، (ملحق 12)، بالإضافة لتلك الوسائل في التقويم طبقت المرشدة مقياس السلوك التوكيدي المطبق في القياس القبلي (ق ١) والقياس البعدي (ق ٢) كمقياس تتبعي (ق ٣) كما ذكر سلفاً.

خامساً: الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS، وقد ركزت الأساليب الإحصائية المستخدمة على ما يأتي:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس السلوك التوكيدي قبل البرنامج وبعده.
- إذ أن حجم عينة الدراسة الحالية من النوع الصغير (ن=14) (7) تجريبية و(7) ضابطه، فقد تم استخدام أساليب إحصائية لا بارامترية لمعالجة البيانات التي تم الحصول

عليها؛ إذ تعد الأنسب لطبيعة متغيرات الدراسة الحالية، وحجم العينة، وقد تمثلت هذه الأساليب في:

- اختبار مان وتني (Mann-Whitney): لدراسة الفروق بين رتب المتوسطات للمجموعات المستقلة.
- اختبار كروسكال ويلز: لدراسة الفروق بين رتب المتوسطات للمجموعات المترابطة.
- اختبار التجزئة النصفية: للتأكد من ثبات مقياس السلوك التوكيدي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة، ومناقشتها، والتوصيات

أولاً: نتائج الدراسة:

- نتائج الفرض الأول.
- نتائج الفرض الثاني.
- نتائج الفرض الثالث.
- نتائج الفرض الرابع.
- نتائج الفرض الخامس.

ثانياً: توصيات الدراسة.

ثالثاً: مقترحات الدراسة.

مقدمة:

يتم في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها، ثم مناقشتها وتفسيرها لكل فرض على حدة والتعقيب على النتائج، مع بيان أهم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج كما يلي:

أولاً: نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي) على مقياس السلوك التوكيدي".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (مان-ويتني) Mann-Whitney للمجموعات غير المترابطة، لبيان الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوكيدي لتلميذات المرحلة الابتدائية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (6)

يوضح قيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين رتب المتوسطات للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار مان وتني.

الاختبار	العدد	رتب المتوسطات	قيمة Z	الدلالة
القبلي	7	4	-3,134	*0,002
البعدي	7	11		

*دالة عند 0,01 لصالح التطبيق البعدي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس

السلوك التوكيدي، وبالتالي يتم قبول الفرض وهو ينطوي على وجود تحسن في تعزيز السلوك التوكيدي للتلميذات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، مما يدعو بشكل عام لرفض الفرض الأول.

ولمعرفة مقدار التحسن في المجموعة التجريبية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي لها، في الجدول (9) المشار إليه في سياق الفرض الرابع.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

يتضح مما سبق عدم صحة الفرض الأول؛ إذ إن التحسن الذي حدث في مستوى السلوك التوكيدي لتلميذات عينة الدراسة في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن يؤكد أن هذا التحسن يعود إلى المدخل الذي استخدم في هذا البرنامج وهو مدخل الإرشاد السلوكي المعرفي، وكذلك استخدام الإرشاد الجمعي، إذ ارتفعت متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية) على مقياس السلوك التوكيدي".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (مان-ويتني) Mann-Whitney للمجموعات غير المترابطة لبيان الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوكيدي لتلميذات المرحلة الابتدائية والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (7)

يوضح قيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين رتب المتوسطات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبارمان وتتي.

الاختبار	العدد	رتب المتوسطات	قيمة Z	الدلالة
القبلي	7	6.07	-1,1283	0,199
البعدي	7	8.93		

غير دالة عند 0,01

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجاتهن في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي للدرجة الكلية؛ إذ لم يوجد تحسن فيها بين القياسين القبلي والبعدي على أفراد المجموعة الضابطة التي لم تشهد تطبيق البرنامج الإرشادي مما يدعونا بشكل عام إلى قبول الفرض الثاني.

وللتأكد من ذلك تم حساب المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على المقياس القبلي لتعزيز السلوك التوكيدي للدرجة الكلية فبلغ (58.714) بانحراف معياري قدره (4.82)، وبلغ المتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (61.714) بانحراف معياري قدره (5.64)، وهذه النتيجة تعد مؤشراً مهماً على عدم تغير السلوك التوكيدي للمجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

يمكن تفسير هذا الفرض من خلال المعالجة التجريبية التي تعرضت لها المجموعة التجريبية، ولم تتعرض لها المجموعة الضابطة، ومدى تأثير هذه المعالجة على أفراد المجموعة الضابطة؛ إذ لم يشارك أفراد المجموعة الضابطة من تلميذات عينة الدراسة في أي نشاط للبرنامج الإرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لديهن.

وتعني النتائج السابقة أن مستوى السلوك التوكيدي لدى تلميذات المجموعة الضابطة لم يتغير، ولم يحدث فيه أي تعديل، وذلك مابين القياس القبلي والقياس البعدي إذ لم تكن النتائج بين القياسين دالة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (زقوت، 2011)؛ (مقدادي، 2003)؛ (علام، 2004)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود أي تحسن لدى أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي برنامج إرشادي الذي تم تطبيقه على أقرانهم من أفراد المجموعة التجريبية، ذلك أن التلميذات عندما يتعرضن لمواقف الحياة اليومية وما تتضمنه من مشكلات وصعوبات وعند استخدام التلميذة لمهارات وسلوكيات الدفاع والمواجهة عن الذات والتي تتلخص في امتلاكها للفنيات التي تمكنها من النجاح في ذلك، وهذا ما تفقده تلميذات المجموعة الضابطة، في حين توفرت هذه المهارات والفنيات لدى عضوات المجموعة التجريبية، فأسهم في تعزيز السلوك التوكيدي لديهن.

وترى الباحثة من خلال هذا العرض السابق أن الحاجة ماسة إلى تقديم البرامج الإرشادية والتدريبية لتلميذات المرحلة الابتدائية، وكذلك أولياء أمورهم والمرشدين في المدرسة والقائمين على تربية الأبناء لكي يتعلموا كيفية تعزيز السلوك التوكيدي لدى الأبناء، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (زهرا، 1994: 29) في أن الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي تعد من أهم الحاجات التي توجه للفرد، مثلها الحاجة إلى الأمن والحب والنجاح، ولا بد أن يتم ذلك بطرق علمية صحيحة ومدرسة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، ورتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياس القبلي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (مان- وتني) Mann-Whitney للمجموعات غير المترابطة، لبيان الفروق بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة على مقياس السلوك التوكيدي لتلميذات المرحلة الابتدائية والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (8)

يوضح نتائج اختبار مان وتتي

لدلالة الفروق بين التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	الاختبار	رتب المتوسطات	قيمة z	الدلالة
التجريبية	القبلي	6.57	-0, 832	0,405
الضابطة	القبلي	8.43		

غير دالة عند 0,01

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، ورتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) على مقياس السلوك التوكيدي في القياس القبلي؛ مما يؤيد صحة الفرض الثاني.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

يمكن تفسير نتائج هذا الفرض من كون المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستين من حيث المرحلة العمرية والسنة الدراسية، والبيئة المدرسية المقدم فيها البرنامج الإرشادي، والتوحد في المشكلة المعالجة، ولم تتلق كلا المجموعتين التجريبية والضابطة شيئاً من المعالجة الإرشادية مما لم يطرأ عنه أي تغيير في تعزيز السلوك التوكيدي.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، ورتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على

مقياس السلوك التوكيدي في القياس البعدي(بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (مان- وتني) Mann- Whitney للمجموعات غير المترابطة، لبيان الفروق بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك التوكيدي، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (9)

يوضح نتائج اختبار مان وتني

لدلالة الفروق بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	الاختبار	رتب المتوسطات	قيمة Z	الدلالة
التجريبية	البعدي	11.00	-0, 832	*0,002
الضابطة	البعدي	4.00		

* دالة عند 0,01 لصالح المجموعة التجريبية

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، ورتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإرشادي؛ مما يؤيد عدم صحة الفرض الرابع.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

يمكن تفسير نتائج هذا الفرض من خلال المعالجة التجريبية التي تعرضت لها المجموعة التجريبية؛ إذ شاركت تلميذات المجموعة التجريبية في عدة أدوار من خلال النمذجة ولعب الدور وقلب الدور، والتي تضمنت مهارات السلوك التوكيدي المطلوب تدريبهن عليها على مدار الجلسات الإرشادية، كل ذلك كان له تأثير إيجابي على إرشاد تلميذات المجموعة

التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق شيئاً مما يؤكد فاعلية الإرشاد السلوكي المعرفي في تعزيز وتنمية السلوك التوكيدي.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي في القياسين البعدي (بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج) والقياس التتبعي (بعد أربعة أشهر تقريباً)".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (كروسكال ويلز) لبيان الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي والتطبيق التتبعي على مقياس السلوك التوكيدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (10)

يوضح نتائج اختبار كروسكال ويلز

لدلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي والتطبيق التتبعي للمجموعة التجريبية

المجموعة	الاختبار	رتب المتوسطات	قيمة كا ²	الدلالة
التجريبية	القبلي	4.00	15, 142	*0,001
	البعدي	16.64		
	التتبعي	12.36		

* دالة عند 0,01 لصالح المجموعة التجريبية

يتضح من الجدول السابق وجود استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقدم في الدراسة الحالية.

ولبيان مقدار ثبات التحسن بعد فترة المتابعة على مقياس السلوك التوكيدي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية والجدول التالي يوضح نتائج هذا القياس:

جدول (11)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

المقياس		القياس القبلي		القياس البعدي		القياس التتبعي	
السلوك التوكيدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	السلوك التوكيدي
	56.1429	4.375	82	12.423	72.428	5.503	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود تغير ملحوظ في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التوكيدي بعد فترة المتابعة مما يؤكد استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات قيم القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح القياس التتبعي (بنسبة طفيفة). وهذا يعني حدوث تغير في سلوك أفراد العينة والذي يعني حدوث تراجع بسيط في تعزيز السلوك التوكيدي بعد التحسن الذي حدث في القياس البعدي.

- وعند قيام الباحثة باختبار العينة بعد أربعة أشهر من تطبيق البرنامج، تبين لها حدوث تغير طفيف على العينة التجريبية، أي حدوث فقدان للتعلم والمكتسبات التي اكتسبتها التلميذة (عضو الجماعة الإرشادية) من البرنامج، ويمكن إرجاع هذه التغيرات إلى سببين هما:

• عدم فاعلية طريقة التدريب: أي بمعنى أن استخدام الباحثة في البرنامج أساليب النمذجة والتعزيز أدى إلى احتمالية اعتماد التلميذة (عضو الجماعة الإرشادية) على التكرار للحصول على التعزيز، وهذا الانتقاد له احتمالية قليلة في حدوثه.

• سلبية بيئة التلميذة (عضو الجماعة الإرشادية): أي وجود عوائق من الأهل والمدرسة، أدت بالتلميذة إلى الإخلال بالبرنامج وعدم تنفيذ تعاليمه أثناء تواجدها مع الأهل أو الأصدقاء والمعلمات، ويرجع ذلك إلى عدم تفهم الأهل والمعلمات إلى حاجة هذه التلميذة وكيفية التعامل معها؛ وتجدر الإشارة إلى تغير معلمات التلميذات (عضوات الجماعة الإرشادية) بسبب انتقالهن للمرحلة الإعدادية، وبسؤال الباحثة للتلميذة عن سلوكها التوكيدي بعد أربعة أشهر أجابت بأنه (تغير قليلاً بسبب تعامل بعض معلمات المرحلة الإعدادية). وهذا الانتقاد تؤيده الباحثة بشدة وتعتبره السبب الأكبر الذي أدى إلى تغير الدرجات.

ولا يعني ذلك أن البرنامج المعد ليس له أهمية، بل على العكس من ذلك كما ستزداد أهميته في حالة تجاوز السببين السابق ذكرهما والعمل على إبعادهما. ونصل بذلك إلى أن البرنامج قد أحدث أثراً إيجابياً وقد تأكدت فاعلية البرنامج في تعزيز السلوك التوكيدي.

وبصورة عامة يتضح من النتائج السابقة للدراسة الحالية فاعلية أسلوب الإرشاد الجمعي القائم على الإرشاد السلوكي والمعرفي لتلميذات المرحلة الابتدائية؛ إذ ارتفعت متوسطات درجات تلميذات عينة الدراسة في السلوك التوكيدي طبقاً لمقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحثة فضلاً عن استمرار فاعلية تأثير البرنامج إلى ما بعد فترة المتابعة والتي بلغت أربعة أشهر.

وتتسق هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مقدادي (2004)، ودراسة كيم وسيستاني (2003)، ودراسة كيم (2001)، ودراسة سترافينكسي (1994)، ودراسة وكسمان (1984). والتي هدفت جميعها إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي تدريبي على السلوك التوكيدي (تأكيد الذات) لمجموعة من الأفراد غير المؤكدين لذواتهم، وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في

السلوك التوكيدي لدى المجموعة التجريبية وعلى العكس من المجموعة الضابطة التي لم تظهر أي تحسن.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة طشطوش (2002)، ودراسة الأشهب (1988)، ودراسة سيسيل (1997) والتي هدفت إلى استقصاء تأثير برنامج إرشاد جمعي لتدريب الطلبة على السلوك التوكيدي (تأكيد الذات)، وأظهرت نتائجها فاعلية عالية لأسلوب الإرشاد والتدريب على السلوك التوكيدي من خلال الإرشاد الجمعي في معالجة انخفاض السلوك التوكيدي، حيث كان الفارق دالاً إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج إرشاد وتدريب على السلوك التوكيدي.

وربما ترد نتيجة الدراسة الحالية إلى أن برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي مكن التلميذات المشاركات من التزود بمجموعة من خبرات السلوك التوكيدي ساعدت في زيادة مهارات تلميذات المجموعة التجريبية في كيفية المطالبة بحقوقهن والدفاع عنها بطريقة مناسبة، كما تعلمن البعض من المهارات اللفظية وغير اللفظية، والكثير من المهارات الاجتماعية، كما تم مساعدتهن على التبصر بأخطائهن السلوكية وبيان البديل الصحيح لها، وأصبحن قادرات على التعبير عن آرائهن ومشاعرهن الإيجابية والسلبية بسهولة وبدون قلق، وأصبحن قادرات على مواجهة الآخرين والتواصل معهم بصرياً ولفظياً مما زاد في ثقتهم بأنفسهن وبالتالي تنمية مهاراتهم في السلوك التوكيدي.

وربما ترد نتائج الدراسة الحالية إلى أن البرنامج الإرشادي المقدم قد جمع بين عدة فنيات قادت التلميذات المشاركات في النهاية إلى التصرف على أساس أن لهن الحق في التعبير عن مشاعرهن دون إيقاع الأذى بالآخرين، وهذه سمة السلوك التوكيدي.

وفي النهاية يمكننا تأكيد نجاح الدراسة الحالية في تحقيق الهدف المرجو منها.

خلاصة النتائج:

من العرض السابق للنتائج، يمكن استخلاص ما يلي:

١. نجاح البرنامج في تحقيق الهدف الرئيسي المرسوم له، والمتمثل في بناء برنامج إرشادي جمعي يهدف إلى تعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

٢. من خلال التحسن الواضح في أداء المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بمستواها هي نفسها قبل البرنامج في المقياس، وهو ما يكشف فاعلية البرنامج الإرشادي في تعزيز السلوك التوكيدي.

٣. تشير النتائج إلى تحسن في أداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بدرجة كبيرة، بالمقارنة بأداء المجموعة الضابطة بعد البرنامج على المقياس، ويمكننا القول هنا بأن هذا التحسن عائد إلى أثر البرنامج فقط.

وننتهي من عرضنا لهذه النتائج، إلى القول بتحقيق الفرض الرئيسي للدراسة والمتمثل في تعزيز فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في تنمية وتعزيز السلوك التوكيدي، لدى التلميذات موضع الدراسة.

الإفادة من الدراسة: وإذ تقدم الباحثة هذه الدراسة التجريبية وما كشفت عنه من نتائج، فإنها تتوقع أن تحقق نتائجها بعض جوانب الإفادة العلمية والتطبيقية، والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

جوانب الإفادة العلمية المتوقعة من هذه الدراسة:

- توجيه اهتمام الباحثين إلى أهمية الدراسات التجريبية حول فاعلية البرامج الإرشادية التدريبية لتعزيز وتنمية السلوك التوكيدي التي تفتقدها التلميذات.
- تيسير التوجه إلى إجراء الدراسات المقارنة لتحديد مدى استفادة مختلف الفئات العمرية من التلميذات من البرامج الإرشادية الهادفة لتعزيز وتنمية السلوك التوكيدي.

أما جوانب الإفادة التطبيقية فهي كالآتي:

١. الاستفادة من نتائج البحث في البرامج التعليمية/ الإرشادية التي يمكن إعدادها لفئة تلميذات المرحلة الابتدائية.
٢. إمكان الاستفادة من المعلومات والنتائج التي كشفت عنها الدراسة في توعية الوالدين والمعلمات بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة، وأساليب التدريس.

ثالثاً: توصيات الدراسة:

وفي نهاية الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج وأهمها ما يلي:

- تدريب المرشدات الاجتماعيات والمعلمات في مدارس وزارة التربية والتعليم على استخدام أسلوب التدريب على السلوك التوكيدي لغاية علاجية.
- تزويد المدارس الابتدائية بالأدوات والاختبارات (غرفة المصادر) التي تعين على تشخيص منخفضي السلوك التوكيدي مثل مقياس السلوك التوكيدي (تأكيد الذات)، والأدوات التي تسهم في تطبيق البرامج الإرشادية التدريبية.
- العمل على تزويد المكتبات العربية عامة ومكتبات مملكة البحرين خاصة بالمقاييس التي تساعد الباحث على الاستعانة بها في الكشف عن ذوي انخفاض السلوك التوكيدي.
- إجراء دراسة لاستقصاء تأثير التفاعل بين المعلمة والطالبة على السلوك التوكيدي.
- الحذر عند إعداد وتخطيط برامج إرشادية لتعزيز السلوك التوكيدي مخافة تنميتها لسلوكيات عدوانية.
- أهمية إيجاد طرق وأساليب مختلفة لدعم وتطبيق أساليب تعزيز ودعم السلوك التوكيدي بين النظام المدرسي بما يعزز مخرجات الطالبات اللاتي تعانين من انخفاض السلوك التوكيدي.

رابعاً: مقترحات الدراسة:

تفتح هذه الدراسة الباب لعدة بحوث مستقبلية في مجال انخفاض السلوك التوكيدي، ويمكن اقتراح بعض من هذه البحوث على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح للمعلمين/للمعلمات في تشخيص انخفاض السلوك التوكيدي وتنميته.
- بناء برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي (البرنامج المقترح من الباحثة) على عينة من التلميذات ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

إبراهيم، عبد الستار (1980). العلاج النفسي الحديث. الكويت: عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون.

إبراهيم، عبد الستار (1994). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

إبراهيم، عبد الستار (2012). العلاج النفسي: تدريب الثقة وتأکید حرية التعبير عن المشاعر. مستخلص بتاريخ 22/10/2012 من الموقع الإلكتروني: "حياة نفس":
<http://www.hayatnafsa.com/al3elag-alnafsi/assertion&psychotherapy.htm>

أبو الحجاج، يوسف (2010). مهارات إنسانية لتطوير الذات، كيف تتغير إلى الأفضل. ط1، الوليد للدراسات والنشر والترجمة.

أبو زيتون، موسى سليمان صالح (2004). فعالية التدريب على تأكيد الذات في خفض درجة الانقياد لضغوطات جماعة الرفاق وتنمية مهارات تأكيد الذات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان.

أبو سعد، أحمد عبد اللطيف (2011). المهارات الإرشادية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو عيشة، زاهدة، وعبدالله، تيسير (2012). اضطراب ما بعد الصدمة النفسية. ط1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو عيطة، سهام درويش وأحمد، أحمد عطا محمود (2005). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المُساء إليهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (3)، 165-198.

الأشهب، جواهر عبد المجيد (1988). فاعلية برنامج تدريبي في توكيد الذات في الجماعات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

بداري، علي حسن والشناوي، محمد محروس (1987) محور الضبط وعلاقته بالسلوك التوكيدي وأساليب مواجهة المشكلات، مجلة العلوم الإجتماعية، (25).

البشري، محمد بن شديد (2009). جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها. سلسلة الرسائل الجامعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

بطرس، بطرس حافظ (2010). إرشاد الأطفال العاديين. ط2، عمان/ الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جمل الليل، محمد جعفر (2001). مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي. ط1، مكة المكرمة: بدون دار نشر.

الحاج، سلام (2012). إتصل بنفسك غير أفكارك. ط1، لبنان: ليدي للطباعة والنشر.

حسين، سوسن (2012). المشاكل النفسية. ط1، لبنان: ليدي للطباعة والنشر.

حسين، طه عبد العظيم (2004). الإرشاد النفسي. عمان: دار الفكر.

حسين، طه عبد العظيم (2006). مهارات توكيد الذات. ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حسين، طه عبد العظيم (2010). الصحة النفسية ومشكلاتها لدى الأطفال. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

الحلاق، اقبال (٢٠٠٦). توكيد الذات وأثره في التكيف الاجتماعي. دراسة شبه تجريبية على عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دمشق.

حلمي، فايزة (2010). محاور كتابية في الإرشاد النفسي. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

حمام، فادية كامل ومصطفى، علي أحمد (2003). علم نفس النمو. ط1، الرياض: دار الزهراء.

الحمد، نايف فدعوس علوان (2012). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة المفرق في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات (26)، 149-151.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2003). علاقة الإغتراب بكل من التوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم والقلق والاكتئاب. دراسات عربية في علم النفس، 2، (3).

الدوغان، عبدالله بن أحمد (2014). صفات الاختبار الجيد، ورشة تدريبية.

رسلان، شاهين (2012). الاسترخاء مفتاح الصحة النفسية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الرشيدي، بشير صالح، السهل، راشد علي (2010). مقدمة في الإرشاد النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.

الزبيدي، عبدالله سعيد محمد (1429). أسس التوجيه والإرشاد من منظور التربية الإسلامية (دراسة تأصيلية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزباد، فيصل محمد (1992). تعديل السلوك البشري. الرياض: دار المريخ للنشر.

زهران، حامد عبد السلام (2000). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط4. القاهرة: عالم الكتب.

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

زيدان، هنادي (2005). حياة من أجل الحب، مفاهيم علم البرمجة اللغوية العصبية. ط1، سوريا: مركز الرؤية للتنمية الفكرية.

الزبيد، نادر فهمي (2008). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط2، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السكرانة، بلال خلف (2009). تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السكرانة، بلال خلف (2011). اتجاهات حديثة في التدريب. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سليمان، علي السيد (2004). علم النفس الإرشادي والصحة النفسية. جامعة القاهرة.

شقيير، زينب محمود (2000). علم النفس العيادي، الإكلينيكي. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

الشماس، عيسى (2005). تجربة الإرشاد النفسي المدرسي. مؤتمر الإرشاد الاجتماعي النفسي ودوره في العملية التعليمية، ج1، البعث من 26- 28 جمادى الآخر 1426هـ الموافق 1 - 3 آب 2005، سوريا: جامعة دمشق.

الشناوي، محمد محروس (1997). التخلف العقلي الأسباب- التشخيص- العلاج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الشناوي، محمد محروس (2001). بحوث في التوجيه الإسلامي للإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الصميلي، حسن بن إدريس (2009). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب الثانوي بمنطقة جازان التعليمية. رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الضحيان، سعود بن ضحيان، وحسن، عزت عبد الحميد محمد (2002). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 10. ج2، سلسلة بحوث منهجية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

طشطوش، رامي عبدالله (2012). أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى العدوان وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة خاصة من الأطفال. رسالة ماجستير: جامعة اليرموك.

الطهراوي، جميل حسن (2005). الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (في إطار عملية السلام). رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة- مصر.

العاسمي، رياض نايل (2009). برامج الإرشاد النفسي. مديرية الكتب والمطبوعات، كلية التربية، سوريا: منشورات جامعة دمشق.

عباس، السيد حسين (2006). أثر برنامج تدريبي لضبط الذات في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.

عبد الجبار، عادل بن صلاح عمر (2002). العلاقة التوكيدية وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة. دراسات الطفولة، 5(15). 97-105.

عبد الرحمن، محمد السيد (1998). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

عبد الكريم، أحمد، وخطاب، محمد أحمد (2010). الإرشاد النفسي والاضطرابات الانفعالية للأطفال والمراهقين. ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد المعطي، حسن مصطفى وقناوي، هدى محمد (2000). علم نفس النمو. ج1، مصر: دار القاهرة.

عبيد، معتز محمد (2010). العلاقة بين التوكيدية والانتماء لعينة من الشباب الجامعي. المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة 2010.

العثمان، عبدالله (2011). بناء وتعديل سلوك الأطفال دليل المختصين وأولياء الأمور. ط1، الخبر: المكتبة العلمية، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد الحسني (2000)، الإرشاد الجماعي العلاجي. ط1، الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطار، إقبال بنت أحمد (2009). العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة: مصر.

العطية، أسماء عبدالله (2006). الإرشاد السلوكي المعرفي لإضطرابات القلق لدى الأطفال. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

علام، منتصر علام محمد (2004). مقارنة فعالية برنامجين للإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال اللقطاء. رسالة دكتوراه في الفلسفة، جامعة عين شمس.

علام، منتصر (2012). الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

عودة، أحمد سليمان، ومكاوي، فتحي حسن (1993). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. ط2، الأردن: مكتبة الكتاني.

العيسوي، عبدالرحمن (1993). مشكلات الطفولة والمراهقة. بيروت: دار العلوم التربوية.

غانم، محمد حسن (2006). دراسات في الشخصية والصحة النفسية. ج1، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

فرج، طريف شوقي محمد (1988). أبعاد السلوك التأكيدي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية. رسالة دكتوراه في الفلسفة، جامعة القاهرة: مصر.

فرج، طريف شوقي محمد (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

فرج، طريف شوقي محمد (2009). توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية. مستخلص بتاريخ 9 أبريل 2009، من الموقع الإلكتروني <http://tarifag.blogspot.com/2009/04/blog-post.html>

فرج، طريف شوقي محمد (1993) محددات السلوك التوكيدي، دراسة لحجم ووجهة الآثار، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (25)، س 7، 45-71.

الفسفوس، عدنان أحمد (2006). الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس، أساليب تعديل السلوك الإنساني. المنشاوي للدراسات والبحوث: <http://www.minshawi.com/other/fasfous2.htm>

قائمي، علي (2004). حدود الحرية في التربية. بيروت- لبنان: دار النبلاء.

القرني، محمد بن سالم بن محمد (2008). تصميم برنامج علاجي معرفي سلوكي لتخفيف مستوى الكدر الزوجي. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

القصيبي، سحر بنت عبدالعزيز (2008). التوكيدية بين النظرية والتطبيق. ط1، جدة- المملكة العربية السعودية: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

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

كرافيتز، جوديت، ترجمة: الشهيل، نورة (2004). التنفس أسلوب حياة جديدة. ط2، الخبر: الدار الوطنية، لبنان: دار الخيال للطباعة والنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، المنظور النفسي الاتصالي. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، حسين نجيب (2010). كيف تغير حياتك. ط2، بيروت- لبنان: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، حسين نجيب (2010). تعرف إلى نفسك. ط1، بيروت- لبنان: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبدالله (2000). العلاج المعرفي السلوكي- أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، علي عودة (2011). علم النفس التجريبي. دمشق: صفحات للدراسات والنشر.

محمود، عبدالله جاد (2006). السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب والعدوان. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، 12-13 أبريل 2006.

المرسومي، ليلي يوسف كريم (2011). فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

المصري، إبراهيم سليمان (2010). الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

مقدادي، يوسف موسى (2004). دراسة فاعلية استراتيجيات العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المُساء إليهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان.

مقدادي، يوسف (2004). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض القلق (دراسة نظرية). المؤتمر الدولي السادس، جودة الحياة وعلم النفس، جامعة طنطا: مصر 2004.

المنيزل، عبدالله فلاح، والعتوم، عدنان يوسف (2010). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. ط1. الشارقة: مكتبة الجامعة، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.

الميزر، هند بنت عقيل (2009). التدخل المهني لخدمة الفرد باستخدام العلاج المعرفي السلوكي مع الأطفال المصابين بمرض السكري. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

ناصر، خلود بنت خالد بن غازي (2012). الفروق في السلوك التوكيدي بين طالبات التعليم المتوسط والثانوي والجامعي بمحافظة جدة. رسالة ماجستير في علم النفس تخصص (علم نفس النمو). جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

النقشبندي، بشرى عثمان أحمد (2005). السلوك التوكيدي وعلاقته بالتوجس من الاتصال وتفسيرات الذات. رسالة دكتوراه فلسفة في علم النفس، جامعة بغداد.

معجم اللغة العربية (2008). المعجم الوجيز. جمهورية مصر العربية: المطابع الأميرية.

Feuerborn, Laura & Chinn, Donald. (2012). Teacher Perceptions of Student Needs and Implications for Positive Behavior Supports. **Behavioral Disorders**, 37 (4).

Henderson, L. (2000). Shyness in Encyclopedia of Health, (Sandiego) CA. Academic Press.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress Appraisal and Coping, Spring, New York.

Lorr, & Stevie, E. C. (1991). An Inventory of Social Skills, Journal of personality Assessment.

Pearson, J.C. (1979). A factor analytic study of the items in the Rathus assertiveness schedule and the personal report of communication apprehension. Psychological Reports, 44, 491-497.

Rakos, R. F. (1991). Assertive Behavior: Theory, Research and Training, London, Routledge.

Wilson, Debra J. (2011). Teachers' Perspectives on Positive Behavior Supports Used to Manage Challenging Behaviors in An Elementary School. Doctor of Philosophy. Capella University.

Yoshioka, M. R. (1995). Measuring the assertive behavior of low income, minority women: culturally appropriate versus mainstream criteria, unpublished doctoral dissertation. The Florida State University.

الملاحق

قائمة الملاحق

١. إستئذان إدارة البحث العلمي بالأمانة العامة لمجلس التعليم العالي/ وزارة التربية والتعليم.
٢. قائمة أسماء وتخصصات السادة المحكمين على مقياس السلوك التوكيدي.
٣. مقياس السلوك التوكيدي المقدم إلى لجنة التحكيم.
٤. مقياس السلوك التوكيدي التمهيدي.
٥. مقياس السلوك التوكيدي المبدئي للاستطلاع.
٦. مقياس السلوك التوكيدي النهائي.
٧. إستمارة تحكيم البرنامج الإرشادي.
٨. قائمة أسماء وتخصصات السادة المحكمين على البرنامج الإرشادي.
٩. البرنامج الإرشادي لتلميذات المرحلة الابتدائية.
١٠. الجلسة الثامنة: استرخاء جسمي بالتنفس العميق.
١١. نموذج من تقييم تلميذات (عضوات) الجماعة الإرشادية.
١٢. نموذج من تقييم معلمات (عضوات) الجماعة الإرشادية.
١٣. نموذج من تقييم أمهات (عضوات) الجماعة الإرشادية.

ملحق (1)

إستئذان إدارة البحث العلمي بالأمانة العامة لمجلس التعليم العالي/ وزارة التربية والتعليم

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher
Education Council
Scientific Research Directorate



مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

الرقم: ١٤/ت م ب
التاريخ: ٢٠ مارس ٢٠١٢م

حضرة الفاضلة بديرة صالح الحسيني المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: الموافقة على تطبيق أدوات بحث بمدارس المرحلة الابتدائية

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ ٢٠١٢/٢/٢٦م بشأن تطبيق أدوات البحث المعنون: "برنامج ارشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية"، يسرني إعلامكم بموافقة الإدارة / الإدارات المعنية على تطبيق أدوات البحث وفق التعليمات والشروط التالية:

١. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف.
٢. المحافظة على المعلومات التي يتم جمعها، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
٣. تزويد إدارة المكتبات العامة بوزارة التربية والتعليم بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه.
٤. جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة تقع على عاتق الباحث نفسه ولا يحق له الاعتماد على كوادر الوزارة لأداء هذه المهمة.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق، وتفضلوا بقبول خالص التحية والاحترام.


د. فرزانة عبدالله المرافي
مدير إدارة البحث العلمي

ملحق (2)

قائمة أسماء وتخصصات السادة المحكمين على أداة الدراسة

مقياس السلوك التوكيدي

اسم الأستاذ	التخصص	الجامعة التي ينتمي إليها
١- أ. د. أحمد سعد	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٢- د. أمينة شلبي	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٣- د. أمينة الهاجري	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٤- د. توفيق عبد المنعم	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٥- د. جيهان العمران	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٦- د. شيخة الجنيد	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٧- أ. د. محمد مقداد	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين

• قائمة أسماء السادة المحكمين مرتبة طبقاً للترتيب الأبجدي.

ملحق (3)

مقياس السلوك التوكيدي المقدم إلى لجنة التحكيم

جامعة البحرين

كلية الآداب - قسم علم النفس

ماجستير علم النفس الإرشادي

الأستاذ الفاضل المحترم.

تعتزم الباحثة بناء مقياس السلوك التوكيدي لدى تلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية كأداة للبحث بعنوان (برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين).

ويعرف السلوك التوكيدي بأنه: (قدرة الفرد على التعبير الذاتي (لفظاً وسلوكاً) للمشاعر والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف من حوله والمطالبة بحقوقه الشخصية المختلفة من دون التعدي على الآخرين).

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة علمية، تعرض عليكم الباحثة العبارات الآتية لتحديد الصالح منها وغير الصالح واقتراح التعديل المناسب لأي عبارة تحتاج إلى ذلك، علماً أن بدائل المقياس ثلاثة وهي: (كثيراً ، متوسط، قليلاً).

وتقبلوا الشكر والتقدير

الباحثة

بدريّة صالح الحسيني

مقياس السلوك التوكيدي

الرقم	العبارات	ملائمة	غير ملائمة	الاقتراح
1	أحس أن كثيراً من الناس جريئون في التعامل مع الآخرين أكثر مني.			
2	ابتعد عن الحضور عن كثير من المناسبات بسبب خجلي.			
3	عندما سأجد شيئاً مكروهاً (أوساخ مثلاً) في الأكل المقدم لي فأني أخبر عامل المطعم.			
4	إذا قصد أحد أصدقائي أو الزملاء جرح شعوري فأني اسكت.			
5	إذا حاول بائع محل أن يبيعي بضاعته وهي لا تناسبني فأني أرفض شراءها.			
6	إذا طلب مني أحد أصدقائي أو الزملاء شيئاً غريباً يجب أن أعرف السبب.			
7	أتحدث (بدون ارتباك) مع أقربائي في أي موضوع عام.			
8	من السهل أن أسأل أي شخص في الشارع عن عنوان موقع ما.			
9	أشعر بالخجل من مواقف الحياة المختلفة.			
10	إذا كرر أخي الصغير شيئاً يضره وقد حذرته فأني اكنم غضبي.			
11	ابتعد عن طرح الأسئلة حتى لا يضحك الناس مني.			
12	إذا قال شخص ما معلومات خاطئة فأني أقوم بتصحيحها.			
13	من الصعب أن أكاسر البائع في سعر بضاعته.			
14	ارتبك عندما أقوم بفعل شيء ما (كلام ، أكل) والناس ينظرون إلي.			
15	إذا كرر أصدقائي أو زملائي سلوكاً أعضيني وقد سبق أن نبهتهم إليه، فأني أظهر غضبي.			
16	أمدح الآخرين على أفعالهم الطيبة.			
17	أتردد في إجراء مكالمات هاتفية لأي غرض من الأغراض.			
18	أسعى لمقابلة الشخص الذي يتهمني، ويكذب علي في أقرب وقت.			
19	إذا طلب مني أحد الأصدقاء أو الزملاء عمل شيء يضرني فأني أعجز عن ذلك.			
20	إذا حاول أحد الناس (البعيدون) خداعي فأني لا أقول له شيئاً.			
21	أقول وجهة نظري للمتحدث إذا اعتقدت أن كلامه غير صحيح.			
22	حين يشكرني أحد ما، على خدمة قدمتها له فأني أشعر بالحرج.			
23	عندما استمع إلى محاضرة وبجانب طالبان يتكلمان بصوت عال فأني اطلب منهما أن يخفضا صوتهما.			
24	عندما أشتري بضاعة فيها عيب فأني أشعر بالحرج من إرجاعها.			
25	إذا تجاوزني (سقط علي) شخص ما في طابور الانتظار وليس له عذر فأني اعترض.			
26	عندما أتناقش مع أصدقائي أو زملائي فأني أقول رأيي الذي اختلفت به.			
27	أظهر للأشخاص الذين لهم مكانة خاصة في قلبي معزتي وتقديري (ترحيب، ودعوتهم).			
28	أنا مسيطر وقوي وحازم.			
29	أعتقد أن حاجاتي هي بنفس أهمية حاجات الآخرين ويجب أخذها بنظر			

الرقم	الاعتبار .	ملائمة	غير ملائمة	الاقتراح
30	أحس بأن قدرتي ضعيفة في الدفاع عن نفسي.			
31	أرى نفسي من الأشخاص المتسامحين.			
32	أكافح من أجل النجاح مثل معظم أصدقائي.			

ملحق (4)

مقياس السلوك التوكيدي التمهيدي

جامعة البحرين

كلية الآداب - قسم علم النفس

ماجستير علم النفس الإرشادي

عزيزتي التلميذة...

تحية طيبة:

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن ردود فعلك تجاه عدد من المواقف المختلفة، راجية منك قراءة كل عبارة بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (x) تحت أحد البدائل الثلاثة (كثيراً، متوسط، قليلاً) الموجودة أمام كل عبارة والذي تري أنه ينطبق عليك، لاسيما أن الإجابة ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي... ولا حاجة لذكر الاسم.

مع التقدير...

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومة الآتية:

سادس ٢ □

سادس ١ □

المرحلة الدراسية:

الباحثة

بدرية صالح الحسيني

مقياس السلوك التوكيدي التمهيدي

الرقم	العبارة	كثيراً	متوسط	قليلاً
1	أحس كثيراً من الناس جريئون في التعامل مع الآخرين أكثر مني.			
2	ابتعد عن الحضور عن كثير من المناسبات بسبب خجلي.			
3	عندما أجد شيئاً مكروهاً (أوساخ مثلاً) في الأكل المقدم لي فإني أخبر عامل المطعم.			
4	إذا قصد أحد أصدقائي أو الزملاء جرح شعوري فإني أسكت.			
5	إذا حاول بائع محل أن يبيعني بضاعته وهي لا تتاسبني فإني أرفض شرائها.			
6	إذا طلب مني أحد أصدقائي أو الزملاء شيئاً غريباً يجب أن أعرف السبب.			
7	أتحدث (بدون ارتباك) مع أقربائي في أي موضوع عام.			
8	من السهل أن أسأل أي شخص في الشارع عن عنوان موقع ما.			
9	أشعر بالخجل من مواقف الحياة المختلفة.			
10	إذا كرر أخي الصغير شيئاً يضره وقد حذرتني فإني أكتف غضبه.			
11	ابتعد عن طرح الأسئلة حتى لا يضحك الناس مني.			
12	إذا قال شخص ما معلومات خاطئة فإني أقوم بتصحيحها.			
13	من الصعب أن أكاسر البائع في سعر بضاعته.			
14	ارتبك عندما أقوم بفعل شيء ما (كلام ، أكل) والناس ينظرون إلي.			
15	إذا كرر أصدقائي أو زملائي سلوكاً أغضبني وقد سبق أن نبهتهم إليه، فإني أظهر غضبي.			
16	أمدح الآخرين على أفعالهم الطيبة.			
17	أتردد في إجراء مكالمة هاتفية لأي غرض من الأغراض.			
18	أسعى لمقابلة الشخص الذي يتهمني، ويكذب علي في أقرب وقت.			
19	إذا طلب مني أحد الأصدقاء أو الزملاء عمل شيء يضرني فإني أعجز عن ذلك.			
20	إذا حاول أحد الناس (البعيدون) خداعي فإني لا أقول له شيئاً.			
21	أقول وجهة نظري للمتحدث إذا اعتقدت أن كلامه غير صحيح.			
22	حين يشكرني أحد ما، على خدمة قدمتها له فإني أشعر بالرجح.			
23	عندما استمع إلى محاضرة وبجانبني طالبان يتكلمان بصوت عالي فإني أطلب منهما أن يخفضا صوتهما.			
24	عندما أشتري بضاعة فيها عيب فإني أشعر بالخجل من إرجاعها.			
25	إذا تجاوزني (سقط علي) شخص ما في طابور الانتظار و ليس له عذر، فإني أعترض.			
26	عندما أتناقش مع أصدقائي أو زملائي فإني أقول رأيي الذي أقتنع به.			
27	أظهر للأشخاص الذين لهم مكانة خاصة في قلبي معزتي وتقديري (ترحيب، ودعوتهم).			
28	أنا مسيطر وقوي وحازم.			
29	أعتقد أن حاجاتي هي نفس أهمية حاجات الآخرين ويجب أخذها بنظر الاعتبار.			
30	أحس بأن قدرتي ضعيفة في الدفاع عن نفسي.			
31	أرى نفسي من الأشخاص المتسامحين.			
32	أكافح من أجل النجاح مثل معظم أصدقائي.			

ملحق (5)

مقياس السلوك التوكيدي المبدئي للاستطلاع

الرقم	العبارة	كثيراً	متوسط	قليلاً
1	أحس أن العديد من الناس أكثر جرأة مني في التعامل مع الآخرين.			
2	أتجنب حضور كثير من المناسبات بسبب خجلي.			
3	أخير عامل المطعم عن أي شيء (أوساخ مثلاً) في الأكل المقدم لي.			
4	إذا تعمد أحد أصدقائي أو الزملاء جرح شعوري فأني اسكت.			
5	أرفض شراء البضاعة غير المناسبة.			
6	إذا طلب مني أحد أصدقائي أو الزملاء شيئاً غريباً يجب أن أعرف السبب.			
7	أتحدث (بدون ارتباك) مع أقربائي في أي موضوع عام.			
8	عندما أضيع طريقي فإنه من السهل أن أسأل أي شخص في الشارع عن عنوان موقع ما.			
9	أنا شخص خجول.			
10	أبتعد عن طرح الأسئلة حتى لا يضحك الناس علي.			
11	إذا قال شخص ما معلومات خاطئة فأني أقوم بتصحيحها.			
12	أرتبك عند الأكل أو الكلام في وجود الآخرين.			
13	إذا كرر أصدقائي أو زملائي سلوكاً أغضبني وقد سبق أن نبهتهم إليه، فأني اطلب منهم التوقف.			
14	أمدح الآخرين على أفعالهم الطيبة.			
15	أتردد في إجراء مكالمة هاتفية لأي غرض من الأغراض.			
16	أحرص على مواجهة الشخص الذي يكذب علي في أقرب وقت.			
17	إذا حاول أحد الناس خداعي فأني لا أول له شيئاً.			
18	أعبر عن وجهة نظري للمتحدث إذا اعتقدت إن كلامه غير صحيح.			
19	حين يشكرني أحد ما على خدمة قدمتها له فأني أشعر بالرجح.			
20	عندما أستمع إلى محاضرة وبجانبي طالب يتكلم بصوت عال فأني اطلب منه ان يخفض صوته.			
21	عندما أشتري بضاعة فيها عيب فأني أشعر بالخجل من إرجاعها.			
22	أعترض عندما يتجاوزني شخص ما في طابور الانتظار دون عذر.			
23	أعبر عن رأيي الذي أقتنع به عندما أتناقش مع الآخرين.			
24	أستطيع أن أعبر عن محبتي للأشخاص الذين لهم مكانة خاصة في قلبي.			
25	أنا قوي دون أن أكون عنيفاً.			
26	أعتقد أن حاجاتي هي بنفس أهمية حاجات الآخرين ويجب أخذها بنظر الاعتبار.			
27	أحس بأن قدرتي ضعيفة في الدفاع عن نفسي.			
28	أرى نفسي من الأشخاص المتسامحين.			
29	أكافح من أجل النجاح مثل معظم أصدقائي.			
30	إذا طلب مني أحد الأصدقاء أو الزملاء عمل شيء يضرني فأني أعذر عنه.			

ملحق (6)

مقياس السلوك التوكيدي النهائي

جامعة البحرين

كلية الآداب - قسم علم النفس

ماجستير علم النفس الارشادي

عزيزتي التلميذة ...

تحية طيبة:

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن ردود فعلك تجاه عدد من المواقف المختلفة، راجية منك قراءة كل عبارة بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (X) تحت أحد البدائل الثلاثة (كثيراً، متوسط، قليلاً) الموجودة أمام كل عبارة والذي تري أنه ينطبق عليك، لاسيما إن الإجابة ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد، ولن تستخدم غلا لأغراض البحث العلمي.

مع التقدير،،،

◀ ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات التالية:

- الاسم :
 - العمر :
 - المرحلة الدراسية: سادس ١ ☐ سادس ٢ ☐
- لا تترك أي عبارة.

الباحثة

بدرية صالح الحسيني

مقياس السلوك التوكيدي النهائي

الرقم	العبارة	كثيراً	متوسط	قليلاً
١	أحس أن العديد من الناس أكثر جرأة في التعامل مع الآخرين.			
٢	أتجنب حضور كثير من المناسبات بسبب خجلي.			
٣	أخبر عامل المطعم عن أي شيء (أوساخ مثلاً) في الأكل المقدم لي.			
٤	إذا تعمد أحد أصدقائي أو الزملاء جرح شعوري فأني أسكن.			
٥	أرفض شراء البضاعة غير المناسبة.			
٦	إذا طلب مني أحد أصدقائي أو الزملاء شيئاً غريباً يجب أن أعرف السبب.			
٧	أتحدث (بدون ارتباك) مع أقربائي في أي موضوع عام			
٨	عندما أضيع طريقي فأنه من السهل أن أسأل أي شخص في الشارع عن عنوان موقع ما.			
٩	أنا شخص خجول.			
١٠	أبتعد عن طرح الأسئلة حتى لا يضحك الناس علي.			
١١	إذا قال شخص ما معلومات خاطئة فإني أقوم بتصحيحها.			
١٢	ارتبك عند الأكل أو الكلام في وجود الآخرين.			
١٣	إذا كرر أصدقائي أو زملائي سلوكاً أغضبني وقد سبق أن نبهتهم إليه، فأني أطلب منهم التوقف.			
١٤	أمدح الآخرين على أفعالهم الطيبة.			
١٥	أتردد في إجراء مكالمة هاتفية لأي غرض من الأغراض.			
١٦	أحرص على مواجهة الشخص الذي يكذب علي في أقرب وقت.			
١٧	إذا حاول أحد الناس خداعي فإني لا أقول له شيئاً.			
١٨	أعبر عن وجهة نظري للمتحدث إذا اعتقدت أن كلامه غير صحيح.			
١٩	حين يشكرني أحد ما على خدمة قدمتها له فإني أشعر بالحرَج.			
٢٠	عندما اشتري بضاعة فيها عيب فإني أشعر بالخجل من إرجاعها.			
٢١	أعترض عندما يتجاوزني شخص ما في طابور الانتظار دون عذر.			
٢٢	استطيع أن أعبر عن محبتي للأشخاص الذين لهم مكانة خاصة في قلبي.			
٢٣	أنا قوي دون أن أكون عنيفاً.			
٢٤	أعتقد إن حاجاتي هي بنفس أهمية حاجات الآخرين ويجب أخذها بنظر الاعتبار.			
٢٥	أحس بأن قدرتي ضعيفة في الدفاع عن نفسي.			
٢٦	أرى نفسي من الأشخاص المتسامحين.			
٢٧	أكافح من أجل النجاح مثل معظم أصدقائي.			
٢٨	إذا طلب مني أحد الأصدقاء أو الزملاء عمل شيء يضرني فأني اعتذر عنه.			

ملحق (7)

إستمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

استمارة تحكيم برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

أولاً: تحكيم البرنامج الإرشادي:

الرقم	الموضوع	الحكم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
1	عنوان البرنامج			
2	أهداف البرنامج			
3	محتوى البرنامج			
4	فنيات البرنامج			
5	مدة البرنامج			
6	ترتيب جلسات البرنامج			

الملاحظات والتوجيهات

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثانياً: تحكيم الجلسات الارشادية:

الرقم	الجلسة الارشادية	موضوع الجلسة مناسب/ غير مناسب	الهدف من الجلسة مناسب/ غير مناسب	خطوات التنفيذ مناسب/ غير مناسب	طريقة التقويم مناسب/ غير مناسب	واجبات تطبيقية مناسب/غير مناسب
1	الأولى					
2	الثانية					
3	الثالثة					
4	الرابعة					
5	الخامسة					
6	السادسة					
7	السابعة					
8	الثامنة					
9	التاسعة					

الملاحظات و التوجيهات:

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

لکم منا جزیل الشکر والتقدير

ملحق (8)

قائمة أسماء وتخصصات السادة المحكمين على البرنامج الإرشادي

اسم الأستاذ	التخصص	الجامعة التي ينتمي إليها
١- أ. د. أحمد سعد	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٢- د. أمينة شلبي	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٣- د. أمينة الهاجري	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٤- د. جيهان العمران	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٥- د. خالد عثمان	قسم علم النفس	كلية التربية/ جامعة الملك عبد العزيز
٦- د. شيخة الجنيد	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين
٧- د. عثمان أحمد العصفور	إستشاري ومعالج نفسي	مكتب الإنماء الاجتماعي- دولة الكويت
٨- أ. د. محمد مقداد	قسم علم النفس	كلية الآداب/ جامعة البحرين

*قائمة أسماء السادة المحكمين مرتبة طبقاً للترتيب الأبجدي.

ملحق (9)

البرنامج الإرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

مقدمة:

يُعد هذا البرنامج من البرامج النمائية لتنمية مهارات السلوك التوكيدي ودليلاً عملياً لمن لديه الرغبة في الاستفادة منه سواء من المختصين من المرشدين والتربويين والعاملين في مجال التعليم والتوجيه والإرشاد، وغير المختصين، باعتبار إن بعض ما يحتويه من إجراءات يمكن للبعض من غير المختصين تطبيقها وهو ما قد يفيد في أسلوب تعامل الوالد مع ابنه والأخ مع أخيه والمعلم مع طلابه وكل من يهمله مصلحة فرد يرى فيه ضعف جوانب السلوك التوكيدي.

تفاصيل جلسات البرنامج الإرشادي:

يشتمل البرنامج الإرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي على (12) جلسة وتتضمن كل جلسة الآتي:

- ١- موضوع الجلسة.
- ٢- الفترة الزمنية للجلسة.
- ٣- أهداف الجلسة.
- ٤- خطوات التنفيذ وتكون من:
 - أ- التعليمات.
 - ب- المواقف السلوكية التي يتم تدريب التلميذات (عضوات الجماعة الإرشادية) عليها.
- ٥- التقويم: ويتم بتقويم المواقف وتصحيح الاستجابات.
- ٦- عرض مواقف للتدريب خارج الجلسات (واجبات تطبيقية).

الجلسة الأولى: بناء العلاقة الإرشادية

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي بواقع حصة صفية.

أهداف الجلسة:

- ٣- أن يتم التعارف بين المرشدة والتلميذات (أعضاء الجماعة الإرشادية، ويمكن التعبير عنهم بالأعضاء).
- ٤- أن تتعرف التلميذات (أعضاء الجماعة الإرشادية) على تفاصيل البرامج الإرشادية، الفنيات، والمهارات التي سوف تستخدم في البرامج.
- ٥- أن تكون التلميذات (الأعضاء) اتجاهها إيجابياً نحو البرنامج الإرشادي.
- ٦- أن تبدي التلميذات (الأعضاء) الشعور بالألفة والانسجام.
- ٧- أن توقع التلميذات (الأعضاء) على عقد الاتفاق المعد للتنفيذ محتوى البرنامج.

خطوات التنفيذ:

- إتاحة المجال للتعارف بين المرشدة وأفراد المجموعة (الأعضاء)، حيث تعرف المرشدة نفسها وطبيعة عملها لأعضاء المجموعة، وتعطي فكرة حول طبيعة الخدمة الإرشادية المقدمة لهن، وتؤكد على دورها ودور أعضاء المجموعة الفاعل في عملية الإرشاد.
- تحدد المرشدة مع الأعضاء كيفية التواصل ومواعيد اللقاءات بينهن ويتفق على ذلك معهن.
- يتم تحديد الحصة (الرابعة) ليومي (الاثنين والثلاثاء) من كل أسبوع ولمدة ٤٥ دقيقة بمعدل جلستين أسبوعياً.
- تؤكد للأعضاء على ضرورة الالتزام بالمواعيد والمواظبة على حضور الجلسات الإرشادية، وتنفيذ ما يطلب منهم من واجبات منزلية تطبيقية متعلقة.
- تحدث المرشدة عن هدف البرنامج الإرشادي وما يمكن أن يتحقق من خلاله، ويبين ذلك أعضاء الجماعة (وهو تدريب التلميذات على مهارات السلوك التوكيدي قدر الإمكان وتحسين مستواهن التكيف النفسي).
- توضيح الأساليب المستخدمة للتدريب عليها خلال الجلسات الإرشادية.
- تطلب المرشدة من الأعضاء التوقيع على عقد الاتفاق لتنفيذ محتوى البرنامج.

عقد اتفاق

الاسم:

البرنامج:

التاريخ:

يهدف العقد إلى تنظيم عمل الجماعة وقد تم الاتفاق بين أعضاء الجماعة الإرشادية والمرشدة على ضرورة الالتزام بالشروط التالية:

- ١- حضور الجلسات في المواعيد المحددة.
- ٢- الانتباه لما تقوله التلميذات (الأعضاء) واحترام آرائهن.
- ٣- المشاركة في نشاطات الإرشاد الجمعي وتشجيع الأعضاء على المشاركة.
- ٤- الإصغاء الفعال والاهتمام بمشكلات الأعضاء.
- ٥- المشاركة في الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي على سبيل المثال: التغذية الراجعة، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز).
- ٦- تنفيذ الواجبات المنزلية التطبيقية.
- ٧- الحفاظ على السرية التامة لما يقال في الجلسات.

أوافق أنا التلميذة على ما تم الاتفاق عليه مع أعضاء الجماعة الإرشادية والمرشدة حسب العقد.

نسخة للتلميذة: توقيع التلميذة:

نسخة للمرشدة: توقيع المرشدة:

وتأكيد المرشدة مرة ثانية على أهمية الالتزام بحضور الجلسات الإرشادية، في موعدها المحدد

وتنفيذ الأعضاء للواجبات والتدريبات المطلوبة منهن أثناء الجلسات الإرشادية وتنفيذ الواجبات المنزلية التطبيقية.

مناقشة توقعات الأعضاء من اللقاءات والبرامج الإرشادية، وما يتوقع الاستفادة منه ليتم التعرف على التوقعات الخاطئة وتصحيحها، ومناقشة التوقعات الممكنة من البرنامج الإرشادي، وما هو مطلوب منهن من تفاعل ونشاط داخل الجلسة مما له دور كبير في تحقيق الأهداف التي حضرن من أجلها.

التقويم:

تطلب المرشدة من التلميذات (الأعضاء) ذكر مدى استفادتهن من الجلسة الإرشادية الأولى والانطباعات التي خرجن بها مع ذكر الايجابيات والسلبيات.

الجلسة الثانية ((ماذا نعني بالسلوك التوكيدي؟))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

أهداف الجلسة:

- ٥- تقوم المرشدة بتوضيح شامل لمفهوم السلوك التوكيدي، وما نعني به بأسلوب مبسط يراعي فيه خصائص طالبات المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا).
- ٦- أن تميز التلميذات (الأعضاء) بين السلوك التوكيدي والسلوك غير التوكيدي (السلبى) والسلوك العدوانى في العلاقات البينشخصية.
- ٧- توضيح مفهوم سلوك التوكيدي وأصولها في التراث الإسلامى.

خطوات التنفيذ:

أ- التعليمات:

١. تقول المرشدة أن تكوني مؤكدة لذاتك في العلاقات مع الآخرين يعني أن تحترمي حقك ومشاعرك وأفكارك في العلاقة، وأن تعطي الآخرين الحق في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وأن تحترمي ما يقولون أو يعبرون عنه. قد يبدو هذا الكلام سهلاً ولكن تذكرى بأن تأكيد الذاتى مهارة تتطلب الكثير من الممارسة. ففي السلوك التوكيدي تعبري بوضوح وبساطة عن حاجاتك وآرائك دون أن تهددي أو تعاقبي الآخرين. التأكيد يعني أيضاً أن توصلي للآخرين مشاعرك وآرائك بطريقة مناسبة. إن الكثير من العلاقات البينشخصية تتطلب منا أن تكون استجاباتنا تأكيدية، ولكن أحياناً نستجيب للموقف بـ (١): أن لا نقول شي أو لا نعمل شيئاً (سلوك غير توكيدي) أو بـ (٢): نقوم برد فعل غير مناسب للموقف ومبالغ فيه عن طريق اتهام الآخر أو مجموعة أخرى بشيء ما دون أن نراقب بشكل مناسب لسلوكياتنا أو استجاباتنا (عدوان).
٢. تقوم المرشدة بإعطاء كل عضو في المجموعة نموذج (١) (من الصعب أن أؤكد ذاتي) والطلب منهم التفكير في مواقف يعتقد أنهم كنا غير مؤكدين لذاتهم فيها.

نموذج (١)

بطاقة (من الصعب أن أؤكد ذاتي)

المواقف:.....
أين حدث:.....
كيف تصرف في ذلك الموقف:.....
أنا أعتقد:.....
أنا:.....

٣. تطلب المرشدة من الأعضاء تقسيم المجموعة على شكل أزواج (كل اثنين)، ومناقشة هذه المواقف

خلال الأسئلة التالية:

ما هي النتائج القريبة التي تحرزها جراء عدم التصرف بسلوك توكيدي في هذا الموقف؟

ما هي النتائج البعيدة التي تحرزها جراء الاستمرار على عدم التصرف بسلوك توكيدي في هذا الموقف؟

٤. تستشهد المرشدة ببعض الأدلة والأحاديث الشريفة الواردة والصحيحة عن النبي صلى الله عليه وآله

وسلم ومما نقل عن سيرة أصحابه وأتباعه رضي الله عنهم والتي تعزز من فهم واقتناع

العضو (التلميذة) بإيجابية مفهوم السلوك التوكيدي.

ومن تلك الأحاديث الشريفة، قوله صلى الله عليه وآله وسلم: (المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من

المؤمن الضعيف، وفي كل خير) وقوله صلى الله عليه وآله وسلم: (اطلبوا الحوائج بعزة الأنفس، فإن الأمور

تجري بالمقادير) وقوله صلى الله عليه وآله وسلم: (لا تكونوا إمعة، تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا

ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءوا فلا تظلموا)، وقوله صلى الله عليه وآله

وسلم: (من لم يشكر الناس لم يشكر الله) وغير ذلك كثير.

واجبات تطبيقية:

يطلب من كل تلميذة (عضو) التفكير بمواقف تسبب لها التوتر وعدم القدرة على التعبير عن آرائها

بسهولة.

وتقدم المرشدة في نهاية الجلسة نبذة عن الجلسة القادمة، والاتفاق على اللقاء القادم.

الجلسة الثالثة: ((الوعي بالسلوك التوكيدي))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

أهداف الجلسة:

أن يكتسب الأعضاء الوعي بسلوكياتهن التوكيدية وغير التوكيدية.

خطوات التنفيذ:

أ- التعليمات:

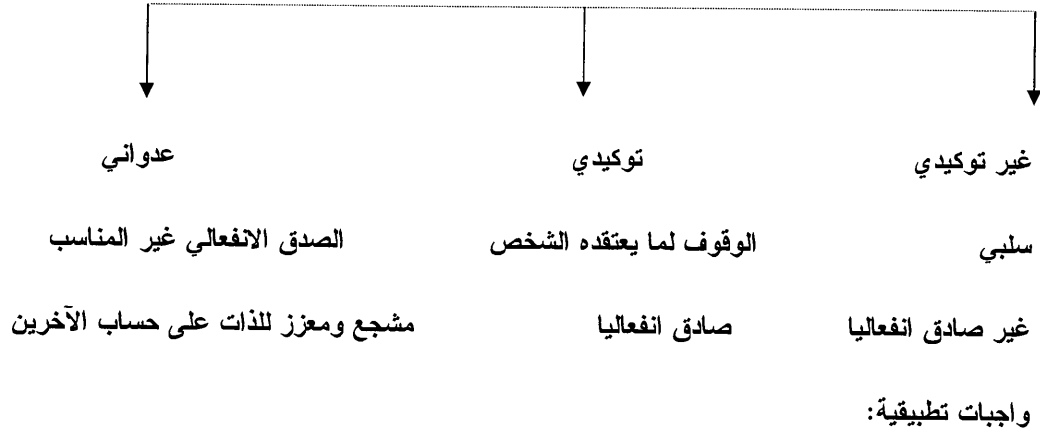
١- تقوم المرشدة بمناقشة الأعضاء عن الواجب الذي سبق إعطاؤه في الجلسة السابقة، والمصاعب التي واجهتهن.

تطالب المرشدة من كل الأعضاء تطبيق التصنيفات التالية (نموذج ٢) من السلوكيات على أنفسهن، وأن تسألن أين تقع كل واحدة منهن على متصل السلوك التوكيدي (غير التوكيدي- توكيدي - عدواني).

نموذج (٢)

١-مدح الآخرين.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
٢-تقبل المديح من الآخرين.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
٣-أن تطلب مساعدة من الآخرين.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
٤-التعبير عن ودك تجاه الآخرين.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
٥-ابتدأ محادثة.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
٦-احترام حقوق.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
٧-أن تقول لا.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
٨-التعبير عن آرائك الشخصية.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
٩-التعبير عن انزعاجك.	غير توكيدي	توكيدي	عدواني
١٠- التعبير عن الغضب	غير توكيدي	توكيدي	عدواني

متصل السلوك التوكيدي



يطلب من كل تلميذة (عضو) التفكير بموقفين من السلوكيات حدثت لها هذا الأسبوع، وأن تسأل أين تقع على متصل السلوك التوكيدي (غير التوكيدي - عدواني).

تقوم المرشدة بإنهاء الجلسة عبر إعطاء نبذة عن الجلسة القادمة، والاتفاق على اللقاء القادم.

الجلسة الرابعة: ((التشكيل المعرفي))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

أهداف الجلسة:

مساعدة الأفراد في التعرف على المعتقدات غير المنطقية والعبارات الذاتية السلبية التي تمنعهم من التوكيد.

خطوات التنفيذ:

أ - التعليمات:

١- تقوم المرشدة بمناقشة الأعضاء عن الواجب الذي سبق إعطاؤه في الجلسة السابقة، والمصاعب التي واجهتهم.

٢- تطلب المرشدة من الأعضاء كتابة عبارات ذاتية سلبية تدور في أذهانهم في المواقف التي يواجهونها، وتتطلب أن تؤكد ذاتهم (سلوك توكيدي) فيها، وتمنعهم من التصرف على نحو مؤكد.

تقويم الاستجابات:

- تناقش المرشدة أعضاء المجموعة بالعبارات الذاتية السلبية التي كتبها الأعضاء وتصنفها مع أعضاء المجموعة على النحو التالي:

- هل هي صحيحة.
- هل هي مفيدة.

-توضح المرشدة لأعضاء المجموعة مزايا العبارات الذاتية الايجابية بأنها تجعلنا أكثر قدرة على توكيد ذاتنا بصورة يمكننا من إقامة علاقات إيجابية.

-تقوم المرشدة بتأكيد أن الأفراد متساوون في الحقوق الإنسانية، وأن الفرد مثل أي شخص آخر، مؤهل لقول ما يفكر فيه أو يشعر به، وأن يغير رأيه، وأن يقول "لا" وأن يرتكب أخطاء.

واجبات تطبيقية:

تكلف أعضاء الجماعة الإرشادية بكتابة أربع عبارات ذاتية سلبية تدور في أذهانهم في المواقف التي يواجهونها، وتطلب أن يؤكدن ذاتهن فيها، وتمنعنهن من التصرف على نحو مؤكد غير الذي ذكر في الجلسة الإرشادية.

تقوم المرشدة بإنهاء الجلسة عبر إعطاء نبذة عن الجلسة القادمة، والاتفاق على اللقاء القادم.

الجلسة الخامسة: ((اطلب ولا تتردد))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

الهدف من الجلسة:

تدريب الأعضاء على مهارة التقدم بالطلب الممكن والمشروع، دون تردد أو خوف مسبق من الرفض، أو الشعور بالندم والإحراج

خطوات التنفيذ:

أ- التعليمات:

١- تقوم المرشدة بمناقشة الأعضاء عن الواجب الذي سبق إعطاؤه في الجلسة السابقة، والمصاعب التي واجهتهم، وما حققته من تقدم.

٢- تقوم المرشدة بتعريف مهارة (اطلب ولا تتردد)، وتوضيحها للأعضاء، وأنها تعني:

- أن التقدم بطلب ما ليس عيباً ولا خطيئة ولا ينقص من قيمة الفرد، المهم أن تتحقق من إمكانية ومشروعية طلبك.

- أن يتصف سلوكك بالثقة والهدوء والتفاؤل والمرونة، وأن دورك يقف عند التقدم بالطلب، ولا لوم عليك مادام مطلب ممكن ومشروع أن تقدم على ذلك دون تردد.

- أن ما يحدث بعد ذلك من الطرف الآخر من تقبل وتجاوب أو رفض، يخرج من مسؤوليتك فما عليك إلا طلب ما تريد وتتقبل ردة فعل الآخرين فرداً كان أو جهة مسئولة، ويكون استمرارك في الطلب وتكراره والمثابرة على الحصول عليه مبدأً أساسياً مادام هو مطلب مستحق وممكن، وإن تخضع درجة الإلحاح لمدى أهمية الموضوع، ولكن لا بد من توفر مبدأ الاستعداد للطلب والمثابرة في الحصول عليه.

وتتاح بعد ذلك الفرصة للنقاش حول المهارة بين المرشدة والتلميذات (الأعضاء)، حتى الوصول إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لهذه المهارة، نظرياً على الأقل، ثم التدريب عليها من خلال مواقف التدريب.

ب- التدريب على المواقف:

الموقف الأول:

عندما تقوم المعلمة بمسح ملخص الدرس الذي كتبتة على السبورة بسرعة لا تمكنك من اللحاق بها ونقل الملخص كله، وترغبين في أن تطلبين منها أن تبطئ قليلاً في المسح لتتمكن من كتابة ما مكتوب على السبورة، ماذا يكون موقفك؟

الموقف الثاني:

بعد أن استلمت كتبك المدرسية، وجدت أن احدها فيها عيوب وممزقة بعض أجزائه وترغبين في إعادته وطلب بديلاً عنه، ولكنك تشعرين بحرج وتخافين من أن يرفض طلبك أو تتهمين بأنك السبب في هذا التلف الذي أصاب الكتاب ماذا يكون موقفك؟

الموقف الثالث:

بعد اطلاعك على التقرير الشهري وجدتي أن درجات احد المواد الدراسية (العلوم مثلاً) ناقصة رغم أنك أجبت عن أسئلة الاختيار بشكل رائع وأعطيتك المعلمة درجة ممتازة ولديك ما يثبت ذلك، وتودين الطلب من إدارة المدرسة إعادة النظر في الدرجات الموضوعة وإعادة الدرجات المخصصة.

التقويم:

ويتم تقويم المواقف وتصحيح الاستجابات بالآتي:

- ١- تقوم المرشدة بعرض نموذج للاستجابة السلوك التوكيدي الملائمة والتي يفترض صدورها في هذا الموقف.
- ٢- تستعرض المرشدة - من خلال النقاش - استجابات السلوك التوكيدي الأخرى الملائمة إضافة إلى الاستجابة التي قامت المرشدة بأدائها، وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة وللتأكد من فهم الأعضاء - من خلال ضربهن الأمثلة - على مهارة السلوك التوكيدي من جهة أخرى.
- ٣- تقوم المرشدة أثناء وبعد أداء الأعضاء للدور، بتقديم تغذية راجعة، تقدم من خلالها الدور الذي قامت به التلميذة (العضو)، وتصحيح استجابتها إن كانت خاطئة أو تدعيمها إن كانت صحيحة.
- ٤- تتبادل التلميذات (الأعضاء) الموقع فيما بينهن، أي القيام بقلب الدور، بحيث تصبح المتدربة على المهارة في موقف طرف آخر يمكنها من ملاحظة من تقوم باستجابة السلوك التوكيدي، حيث يسمح لها الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.
- ٥- بعد ذلك تقوم المرشدة غالباً، وأحياناً تشاركها التلميذات (الأعضاء)، بتقديم تعزيز وإثابة لمن قامت بأداء مهارة السلوك التوكيدي المناسبة، وقد يكون هذا التعزيز مادياً أو معنوياً. موجه لإحدى التلميذات (الأعضاء) أو لجميعهن.

ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول أو بتعبيرات الوجه بما يدل على الإعجاب والرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف أو بالشد على اليد، وكذلك يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية أو رمزية.

بعد الاطمئنان على تحقيق أهداف الجلسة بالفهم والتدريب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يتم بعد ذلك إعطاء الأعضاء واجبات منزلية تطبيقية، لتثبيت مهارة السلوك التوكيدي المتعلمة خارج موقف التدريب.

موقف للتدريب خارج الجلسات ((واجبات تطبيقية)):

الموقف: عندما تتغيبين عن المدرسة، تقرر عليك بعض الواجبات وتودين معرفة ما فاتك من إحدى زميلاتك الحاضرات أو من معلمتك، ولكنك مترددة وتشعرين بالحرج من السؤال.

ويمكن أن تتدرب التلميذات (الأعضاء) على مواقف أخرى مشابهة غير ما حدد في الواجب.

تقوم المرشدة بإنهاء الجلسة والتأكيد على اللقاء القادم.

الجلسة السادسة: ((الجلسة الاجتماعية))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

أهداف الجلسة:

1- التدريب على السلوك الاجتماعي الملائم ومهارات التواصل مع الآخرين من خلال المبادأة والتفاعل في العلاقات.

2- تدريب الأعضاء على القدرة على التصرف أمام الآخرين دونما خوف أو خجل.

خطوات التنفيذ:

أ- التعليمات:

1- تقوم المرشدة بمناقشة الأعضاء عن الواجب الذي سبق إعطائه في الجلسة السابقة والمصاعب التي واجهتهن وما حققته من تقدم.

2-تقوم المرشدة بتعريف مهارة(الجسارة الاجتماعية)، وتوضيحها للأعضاء،وأنها تعني أن من أهم صفات الشخص الإيجابي الفاعل.. أن يكون واثقاً من نفسه، ويتصرف ويسلك في المواقف المختلفة كما يريد أن يتصرف.. دون تردد أو توتر زائد أو شعور كبير بالحرَج أو خوف أو حرص زائد على إرضاء الآخرين.

ب- التدريب على المواقف:

الموقف الأول: أثناء الدرس تطلب منك المعلمة أن تقفي في الفصل وتقرئي موضوع الدرس بصوت واضح مسموع ماذا يكون موقفك؟

الموقف الثاني: أثناء حضورك لمسابقة ثقافية مقامة بالمدرسة طرح المقدم سؤالاً للحضور، وأنتِ تعرفين إجابته جيداً ولكنك تتجنبين المشاركة والإجابة على السؤال، لأن ذلك يتطلب منك أن تقفي وسط الحضور وتقولِي الإجابة التي تعرفينها.

ج- تقويم المواقف وتصحيح الإجابات:

ويتم تقويم المواقف وتصحيح الإجابات بالآتي:

١- تقويم المرشدة بعرض نموذج للاستجابة السلوك التوكيدي الملائم والتي يفترض صدورها في هذا الموقف

٢- تستعرض المرشدة- من خلال نقاش- لاستجابات السلوك التوكيدي الآخر الملائمة إضافة إلى الاستجابة التي قامت المرشدة بأدائها، وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة وللتأكيد من فهم الأعضاء-من خلال ضربهن للأمثلة- لمهارة السلوك التوكيدي من جهة أخرى.

٣- تقوم المرشدة أثناء وبعد أداء الأعضاء للدور، بتقديم تغذية راجعة، تقيم من خلالها الدور الذي قامت به العضو، وتصحيح استجابتها إن كانت خاطئة أو تدعيمها إن كانت صحيحة.

٤- يتبادل الأعضاء الموقع فيما بينهم، أي القيام بقلب للدور، بحيث تصبح المتدربة على المهارة في موقف طرف آخر يمكنه من ملاحظته من يقوم بالاستجابات السلوك التوكيدي، حيث يسمح له الوضع الجديد بملاحظة لسلوك والحكم عليه من موقع أفضل.

٥- بعد ذلك تقوم المرشدة غالباً، وأحياناً تشاركها التلميذات (الأعضاء) بتقديم تعزيز وإثابة لمن قامت بأداء مهارة السلوك التوكيدي المناسبة، وقد يكون هذا التعزيز مادياً أو معنوياً. موجه لإحدى التلميذات(الأعضاء) أو لجميعهن، ومن أساليب التعزيز الممكنة مايقدم من ثناء بالقول أو بتعابير الوجة بما يدل على الإعجاب والرضا، أو بالتصفيق،أو الربت على الكتف أو بالشد على اليد، وكذلك قد يكون التعزيز بتقديم الجوائز أو هدايا مادية أو معنوية أو رمزية.

٦- بعد الاطمئنان على تحقيق أهداف الجلسة بالفهم والتدريب، يتم بعد ذلك إعطاء الأعضاء واجبات منزلية تطبيقية، لتثبيت مهارة السلوك التوكيدي المتعلمة خارج موقف التدريب.

موقف للتدريب خارج الجلسات (واجبات تطبيقية):

الموقف: الصدفة جمعتك في مكتبة المدرسة أثناء تواجدك في مكتبة المدرسة مع تلميذة لاتعرفينها، وتودين أن تكسري حالة الصمت ببدء حديث معها، ولكنك تشعرين بالحرج وتودين لو أنها تبدأ هي بالحديث. وتقوم المرشدة بإنهاء الجلسة والتأكيد على اللقاء القادم.

الجلسة السابعة (قل : لا))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

الهدف من الجلسة: مساعدة الأفراد على قول "لا". في المواقف التي تتطلب ذلك.

خطوات التنفيذ:

أ-التعليمات:

1- تقوم المرشدة بمناقشة الأعضاء عن الواجب الذي سبق إعطاؤه في الجلسة السابقة والمصاعب التي واجهتهن. وما حققته من تقدم.

2- تقوم المرشدة بتعريف مهارة (أن تقول لا)، وتوضيحها للأعضاء، وأنها تعني: أن من حق كل إنسان أن يختار الإجابة التي يريد لها والسلوك الذي يرغبه في المواقف الذي يتعرض له ما دامت هذه الاستجابات تتناسب وقناعاته ومصلحه في إطار من الالتزام بالقيم والمبادئ العامة، فيوافق أو يرفض، يقول: نعم أو لا، حسب رأيه هو-ونركز على كلمة هو-في كل موقف.

3- أن يكون قراره مبنياً على قناعة المنطقية، فهو كما أن من حقه أن يقول: نعم، ويتقبل منه الآخرين ذلك فمن حقه أيضاً أن يقول: لا.

4- يجب عليه ألا يشعر بالذنب أو الندم أو تأنيب الضمير، ويكون راسخاً في رفضه لضغوط الآخرين وإلحاحهم.

5- تبرز كلمة (لا) عندما يكون الموقف، أمر لا يرغبه الشخص أو فيه ضرر عليه، فيعترض عن الموافقة بكل بساطة فالمطلوب أذن.. أن نقولي ما تريدين قوله فعلاً وليس غير ذلك.

ب-التدريب على المواقف:

تعمل المرشدة على تقسيم أعضاء المجموعة إلى مجموعتين، ويعمل على إعطاء نموذج(3)، والذي يحتوي على بطاقتين لكل مجموعة بطاقة.

نموذج (3)

بطاقة (أ)

أثناء سيرك مع صديقتك قامت إحدى صديقاتك بإتلاف ممتلكات عامة وقامت بأخذ زجاجة وأرادت أن تضربك وأنت تريدين قول "لا".

بطاقة (ب)

أنت في السوق مع صديقاتك أثناء رحلة مدرسية وقامت إحدى صديقاتك بصرف نقودها، وأنت لا تملكين سوى نقوداً قليلة مع أنك تعلمين أنها قامت بصرفها في أشياء لا تستحق وطلبت منك إقراضها، وأنت تريدين قول "لا".

ج- تقويم المواقف وتصحيح الاستجابات:

يتم تقويم المواقف بالآتي:

1-تطلب المرشدة من كل مجموعة تعيين تلميذة منهن لتتحدث عن المواقف الذي تناقشن به، وتناقش المرشدة المجموعة حول النشاط التالي:

* هل تجدين صعوبة في قول "لا"؟

* هل تصبحين في حالة جيда إذا قلت "لا"؟

* كيف يشعر الآخرون إذا قلت "لا"؟

* ما هي التأثيرات السلبية لكونك غير قادرة على قول "لا"؟

* ما هي النتائج السلبية التي يمكن الحصول عليها من قول "لا"؟

3-تقوم المرشدة أثناء وبعد أداء الأعضاء للدور، بتقديم تغذية راجعة، تقيم من خلالها الدور الذي قامت به التلميذة (العضو)، وتصحيح استجاباتها إن كانت خاطئة أو تدعيمها إن كانت صحيحة.

4-تتبادل التلميذات (الأعضاء) الموقع فيما بينهن، أي القيام بقلب الدور، بحيث تصبح المتدربة المهارة في موقف طرف آخر يمكن من ملاحظة من تقوم باستجابة السلوك التوكيدي، حيث يسمح لها الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.

5-بعد ذلك تقوم المرشدة غالباً، وأحياناً تشاركها التلميذات (الأعضاء) بتقديم تعزيز وإثابة لمن قامت بأداء مهارة السلوك التوكيدي المناسبة، وقد يكون هذا التعزيز مادياً أو معنوياً.

موجه لإحدى التلميذات (الأعضاء) أو لجميعهن، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء أو بتعبيرات الوجه بما يدل على الإعجاب والرضا، أو التصفيق، أو الربت على الكتف أو بالشد على اليد، وكذلك قد يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية أو رمزية.

6-بعد الاطمئنان على تحقيق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يتم بعد ذلك إعطاء الأعضاء واجبات منزلية تطبيقية، لتثبت مهارة السلوك التوكيدي المتعلمة خارج موقف التدريب.

مواقف للتدريب خارج الجلسات(واجبات تطبيقية):

المواقف: عندما تطلب منك إحدى زميلاتك مشاركتها في عمل نشاط وأنت مشغولة بشئ آخر أهم بالنسبة لك. ماذا يكون موقفك.

وتطلب المرشدة من الأعضاء التفكير في مواقف أخرى واجهوها في حياتهن اليومية و لم ولم يستطعن قول "لا".

تقوم المرشدة بإنهاء الجلسة والتأكيد على اللقاء القادم.

الجلسة الثامنة: ((قواعد وطرق قول لا))

الفترة الزمنية:(45) دقيقة،أي ما يعادل حصة صفية.

الهدف من الجلسة:أن تتعرف التلميذات(أعضاء الجماعة الإرشادية) على قواعد وطرق "لا".

خطوات التنفيذ:

أ- التعليمات:

1-تقوم المرشدة بمناقشة التلميذات (الأعضاء) عن الواجب الذي سبق إعطاؤه في الجلسة السابقة، والمصاعب التي واجهتهن، وما حققته من تقدم.

ب- التدريب على المواقف:

1-تقوم المرشدة بعرض البطاقة نموذج (٤) على أعضاء المجموعة وتعمل على مناقشته الأعضاء حول احتمالات الاستجابة التي سي طرحها الأعضاء، وأثر ذلك على شعورهن وما هي نتائج قول "لا".

نموذج(4)

البطاقة (أ)

شخص في الممر لبيع شرائط الفيديو، قامت صديقتك بسرقة بعض الأشرطة وطلبت منك تخيئة الأشرطة تحت "جاكيتك".

*إن تصرف صديقتك صحيح/خاطئ-لأنه.....

*ماذا يمكن أن تعلمي.....

*من الممكن أن تقولي لصديقتك.....

البطاقة (ب)

بينما تقومين أنت بحل واجبك الدراسي جاءتك صديقتك طالبة منك حل واجباتها لأنها ستقوم بعمل نزهة.

*إن تصرف صديقتك صحيح/خاطئ-لأنه.....

*ماذا يمكن أن تعلمي.....

*من الممكن أن تقولي لصديقتك.....

3-تقوم المرشدة بتوضيح قول "لا" على بطاقة وتعمل مناقشتها مع أعضاء المجموعة، وتوضح لهم ردود الفعل الحالية في كل استجابة (نموذج ٥).

- كوني على وعي بطريقة وقوفك.
- استرخاء جسمي.
- نظرة ثابتة.
- استرخاء في الوجه.
- الاعتدال في الصوت.
- كوني هادئة.

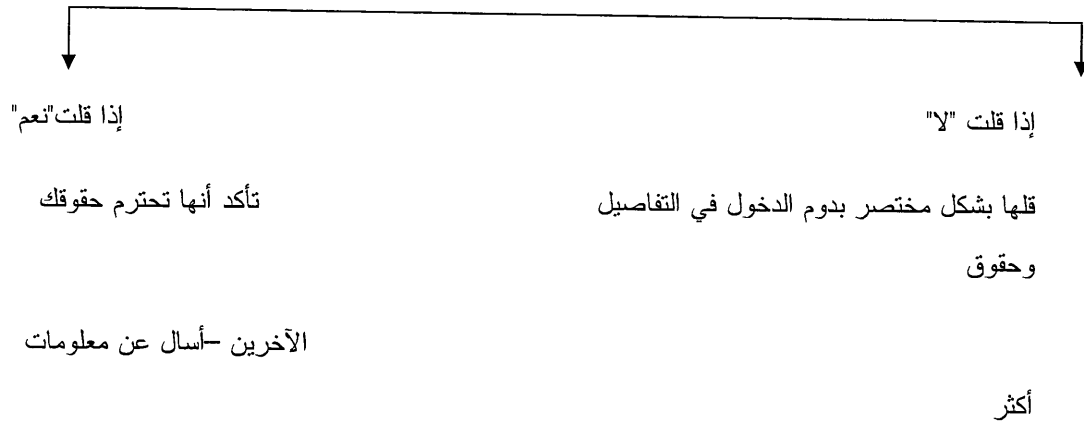
نموذج (٥)

بطاقة قول "لا"

الموقف



ملاحظة ردة الفعل الحالية



ج- تقويم المواقف وتصحيح الاستجابات:

ويتم تقويم المواقف وتصحيح الاستجابات بالآتي:

1- تقوم المرشدة بعرض نموذج لاستجابة السلوك التوكيدي الملائمة والتي يفترض صدورها في هذا الموقف.

2-تستعرض المرشدة-من خلال النقاش- استجابات السلوك التوكيدي الأخرى الملائمة إضافة إلى الاستجابة التي قامت المرشدة بأدائها، وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة وللتأكيد من فهم الأعضاء لمهارة السلوك التوكيدي من جهة أخرى.

3- تقوم المرشدة أثناء وبعد أداء الأعضاء للتدريب، بتقديم تغذية راجعة، تقيم من خلالها ردود الفعل التي قامت به التلميذة (العضوة)، وتصحيح استجاباتها إن كانت خاطئة أو تدعيمها أن كانت صحيحة.

4-يتبادل الأعضاء الموقع فيما بينهم، بحيث تصبح المتدربة على المهارة في موقف طرف آخر يمكنه من ملاحظة من يقوم بالاستجابة السلوك التوكيدي، حيث يسمح له الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.

5-بعد ذلك تقوم المرشدة غالباً،وأحياناً تشاركها التلميذات (الأعضاء) بتقديم تعزيز وإثابة لمن قامت بأداء التدريب، وقد يكون هذا التعزيز مادياً أو معنوياً. موجه لإحدى التلميذات(الأعضاء) أو لجميعهن، ومن أساليب التعزيز الممكنة مايقدم من ثناء بالقول أو تعبيرات الوجه بما يدل على الإعجاب والرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف أو بالشد على اليد، وكذلك يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية أو رمزية.

6-بعد الاطمئنان على تحقيق أهداف الجلسة بالفهم والتدريب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يتم بعد ذلك إعطاء الأعضاء واجبات منزلية تطبيقية، لتثبت مهارة السلوك التوكيدي المتعلمة خارج موقف التدريب.

مواقف للتدريب خارج الجلسات(واجبات تطبيقية):

تطلب المرشدة من أعضاء الجماعة الإرشادية تطبيق نموذج (5) بطاقة قول "لا" على هذا الموقف.

الموقف: إذا تخطاك أحد في الدور.

تتقدم المرشدة بإنهاء الجلسة والتأكيد على اللقاء القادم.

الجلسة التاسعة: ((التعبير عن الآراء))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

الهدف من الجلسة: التدريب على مهارة التعبير عن الآراء سواء اتفقت أو اختلفت مع الآخرين، فالتعبير يكون صادقاً ونابعاً من قناعة شخصية راسخة دونما تأثير برأي الأغلبية أو المؤثرين.

خطوات التنفيذ:

أ- التعليمات:

1-تقوم المرشدة بمناقشة الأعضاء عن الواجب الذي سبق إعطاؤه في الجلسة السابقة، والمصاعب التي واجهتهم، وما حققته من تقدم.

2-تقوم المرشدة بتعريف مهارة (التعبير من الآراء) وشرحها للأعضاء وأنها تعني: التعبير الحر عن الرأي المعبر عن وجهة نظر الشخص الحقيقة، فإذا كنت في موقف يتطلب منك إبداء رأيك.. فلتبديه بصراحة ووضوح، فإن كنت موافقة فأظهري موافقتك.. وإن كنت مخالفة وغير موافقة فوضحي موقفك بالرفض بغض النظر عن رأي الآخرين ومواقفهم.

1-لا تقولي غير ما تريدین قوله، أو تتهيبين من عواقب وتبعات رأيك، مادمت تتحدث في إطار من الحكمة والالتزام بالمبادئ العامة، وأن تكون استقلالية في رأيك دون تبعية ومسايرة للآخرين على حساب نفسك ومصالحك.

2-ليكن تعبيرك عن رأيك بنسبة إليك، فتقولي: أنا أرى، باعتقادي، في تصوري، برأيي، وهكذا..ولا تهتمي أو تخافي من إن تتهمى بالتفرد بالرأي أو الغرور أو الثقة الزائدة بالنفس.. لأن من سيتهمك بذلك هو من سيعتبرك ضعيفة وإمعة ولا رأي لك..لو أنك تخليت عن حقك في إبداء رأيك.

3-تتاح بعد ذلك الفرصة للنقاش حول الجلسة بين المرشدة والأعضاء وبين التلميذات (الأعضاء)أنفسهن، حتى الوصول إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لهذه المهارة، نظرياً على الأقل، ثم التدرب عليها من خلال مواقف التدريب الآتية :

ب-التدريب على المواقف:

الموقف الأول: بعد اطلاعك على التقرير الشهري لأعمال السنة سألتك المعلمة عن مدى اقتناعك بدرجتك. وأنت- واقع المر-لم تكن مقتنعة بالدرجة، وترغبين في مناقشتها والتعبير لها عن رأيك، ولكنك تخافين أن لا تتجاوب معك.

الموقف الثاني: تقوم المعلمة رائدة الفصل بتوزيع المهام بين التلميذات داخل الفصل وتساالك عن موافقتك هدى التوزيع ومدى مناسبتها، فتتخرج من إبداء رأيك الصريح الذي لا تتفق فيه مع معلمتك.

التقويم:

ويتم تقييم المواقف وتصحيح الاستجابات بالآتي:

1-تقوم المرشدة بعرض نموذج لاستجابة السلوك التوكيدي الملائمة والتي يفترض صدورها في هذا الموقف.

2-تستعرض المرشدة-من خلال النقاش- للاستجابات السلوكية التوكيدي الأخرى الملائمة إضافة إلى الاستجابة التي قامت المرشدة بأدائها، وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة وللتأكيد من فهم الأعضاء-من خلال ضربهم للأمثلة-لمهارة السلوك التوكيدي من جهة أخرى.

3-تقوم المرشدة أثناء وبعد أداء الأعضاء للدور، بتقديم تغذية راجعة، تقيم من خلالها الدور الذي قامت به التلميذة (العضو)، وتصحيح استجاباتها إن كانت خاطئة أو تدعيمها إن كانت صحيحة.

4-تتبادل التلميذات (الأعضاء) الموقع فيما بينهن، أي القيام بقلب للدور، بحيث تصبح المتدربة على المهارة في موقف طرف آخر يمكنها من ملاحظة من تقوم باستجابة السلوك التوكيدي، حيث يسمح لها الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.

5-بعد ذلك تقوم المرشدة غالباً، وأحياناً تشاركها الأعضاء بتقديم تعزيز وإثابة لمن قامت بأداء مهارة السلوك التوكيدي المناسبة، وقد يكون هذا التعزيز مادياً أو معنوياً. موجه لإحدى التلميذات (الأعضاء) أو لجميعهن، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول أو بتعابير الوجه بما يدل على الإعجاب والرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف أو بالشد على اليد، وكذلك قد يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية أو رمزية.

6-بعد الاطمئنان على تحقيق أهداف الجلسة بالفهم والتدريب على المهارة حسب مما تم في بيئة التدريب، يتم بعد ذلك إعطاء الأعضاء واجبات منزلية تطبيقية، لتنشيط مهارة السلوك التوكيدي المتعلمة خارج موقف التدريب.

مواقف التدريب خارج الجلسة واجبات تطبيقية:

الموقف الأول: حدث خلاف بين اثنتين من التلميذات وإحداهما كانت المخطئة وقد سألتك المعلمة أمامهما عن بدء بالخطأ.. فشعرت بحرج وتردد من التصريح برأيك. رغم أنك تودين أن تناصري من وقع عليه الخطأ.

ويمكن أن تتدرب التلميذات(الأعضاء) على مواقف أخرى مشابهة غير ما حدد في الواجب تكون قد حدثت أو يمكن أن تحدثن لهن في البيئة الطبيعية.

يتم إنهاء الجلسة والتأكيد على اللقاء القادم.

الجلسة العاشرة: ((الإفصاح عن المشاعر))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

الهدف من الجلسة:

التدريب على مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية.. بتطبيق المشاعر من خلال سلوك لفظي وغير لفظي.

خطوات التنفيذ:

أ- التعليمات:

١- تقوم المرشدة بمناقشة الأعضاء عن الواجب الذي سبق إعطاؤه في الجلسة السابقة، والمصاعب التي واجهتهم، وما حققته من تقدم.

٢- تقوم المرشدة بتعريف مهارة (الإفصاح عن المشاعر)، وتوضيحها للأعضاء، وأنها تعني: التعبير المتعمد التلقائي عن المشاعر والانفعالات بكلمات صريحة منطوقة، أي أن أقوم بتحويل المشاعر الداخلية إلى كلام منطوق، سواء مشاعر الحب والإعجاز بكلمات والثناء والشكر.. وهي ما يمكننا تسميتها بالمشاعر الإيجابية أو تلك المشاعر المتعلقة بالغضب والعتاب واللوم والضيق والضرر.. وهي ما يمكننا تسميتها بالمشاعر السلبية.

٣- يكون التعبير منطلقاً من قاعدة أساسية هي الصدق والأمانة وبأسلوب أو شكل طبيعي اعتيادي لا تكلف فيه.. ولا قلق أو خوف لا مبرر له. فتعبر عن حالتك الانفعالية الحقيقة.. إن كنت سعيدة تظهر سعادتك.. وإن كمنت غاضبة عاتبة تبدي عتبك وتذمر.

٤- تتاح بعد ذلك الفرصة للنقاش حول مهارة بين المرشدة والأعضاء وبين التلميذات (الأعضاء) أنفسهن حتى الوصول إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لهذه المهارة نظرياً على الأقل ثم التدريب عليها من خلال مواقف التدريب.

ب- المواقف التدريبية:

الموقف الأول: عندما يعجبك نجاح وتفوق إحدى زميلاتك في مسابقة القصة القصيرة الوطنية وترغبين في تهنئتها والتعبير لها عن إعجابك بها.

الموقف الثاني: أنت في موقف تشعرين فيه بحالة من التذمر والتضايق لأن معلمتك وجهت لك توبيخاً لاتهامك بارتكاب خطأ تعلمي تماماً أنك بريئة منه.

الموقف الثالث: عندما تشعرين بأنك أخطأت في حق زميلتك مما يستوجب اعترافك واعتذارك منها.

التقويم:

يتم تقويم المواقف وتصحيح الاستجابات بالآتي:

١- تقوم المرشدة بعرض نموذج لاستجابة السلوك التوكيدي الملائمة والتي يفترض صدورها في هذا الموقف.

٢- تستعرض المرشدة - من خلال النقاش- استجابات السلوك التوكيدي الأخرى الملائمة إضافة إلى الاستجابات التي قامت المرشدة بأدائها، وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة وللتأكد من فهم الأعضاء - من خلال ضربهن الأمثلة- على مهارة السلوك التوكيدي من جهة أخرى.

٣- تقوم المرشدة أثناء وبعد أداء الأعضاء للدور، بتقديم تغذية راجعة، تقيم خلالها الدور الذي قامت به التلميذة (العضو)، وتصحيح استجاباتها إن كانت خاطئة أو تدعيمها أن كانت صحيحة.

٤- تتبادل التلميذات (الأعضاء) الموقع فيما بينهن، أي القيام بقلب الدور، بحيث تصبح المتدربة على المهارة في موقف طرف آخر يمكنها من ملاحظة من تقوم باستجابة السلوك التوكيدي، حيث يسمح لها الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.

٥- بعد ذلك تقوم المرشدة غالباً، وأحياناً تشاركها الأعضاء بتقديم تعزيز وإثابة لمن قامت بأداء مهارة السلوك التوكيدي المناسبة، وقد يكون هذا التعزيز مادياً أو معنوياً. موجه لإحدى التلميذات (الأعضاء) أو لجميعهن، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول أو بتعابير الوجه بما يدل على الإعجاب والرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف أو بالشد على اليد، وكذلك قد يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية أو رمزية.

٦- بعد الاطمئنان على تحقيق أهداف الجلسة بالفهم والتدريب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يتم بعد ذلك إعطاء الأعضاء واجبات منزلية تطبيقية، لتثبيت مهارة السلوك التوكيدي المتعلمة خارج موقف التدريب.

مواقف للتدريب خارج الجلسات ((واجبات تطبيقية))

الموقف الأول: إحدى التلميذات تكرر ذكر بعض أخطائك اللغوية في الصف بطريقة لا تحببها، وتريدين منها التوقف عن ذلك.

الموقف الثاني: عندما تنزعجين من عدم نظافة مكاناً ما، وتودين تبليغين المسؤولين عن المكان بهذه المشاعر وتحثيهن على الاهتمام بالنظافة.

يتم إنهاء الجلسة والتأكيد على اللقاء القادم.

الجلسة الحادية عشر: ((الدفاع عن الحقوق الشخصية))

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي ما يعادل حصة صفية.

الهدف من الجلسة :

التدريب على مهارة المحافظة والدفاع عن الحقوق الشخصية دون تعدي على الآخرين.

خطوات التنفيذ:

أ- التعليمات:

١- تقوم المرشدة بمناقشة الأعضاء عنالواجب الذي سبق إعطاؤه في الجلسة السابقة، والمصاعب التي واجهتهن، وما حققته من تقدم.

٢- تقوم المرشدة بتعريف مهارة (الدفاع عن الحقوق الشخصية)، وتوضيحها للأعضاء، وأنها تعني: أن لك حقوق وخصوصيات.. أنت الوحيد المعني بالمحافظة عليها والدفاع عن الحقوق.. معرفة هذه الحقوق وسبل المحافظة عليها، انطلاقاً، من مبدأ أن تعبيرك عن آرائك واحتياجاتك ورغباتك.. مؤطراً بحدود يجب أن لا تتعداها.. تحافظ بها على عدم انتهاك حقوق الآخرين أن لا يتعدوا على حقوقك ومشاعرك وان لا يكون حقهم في التعبير عن آرائهم واحتياجاتهم ورغباتهم على حساب الآخرين.. لتحافظ وتدافع عن حقوقك دون تعدي على حقوق الآخرين.

وتتاح بعد ذلك الفرصة للنقاش حول المهارة بين المرشدة والأعضاء وبين الأعضاء أنفسهم حتى الوصول إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لهذه المهارة نظرياً على الأقل ثم التدريب عليها من خلال مواقف التدريب.

ب- المواقف التدريبية:

الموقف الأول: عندما تكتشف أن إحدى التلميذات تحاول أخذ دفتر و اجباتك ونقل الواجب منه، مما قد يعرضك للمساءلة والاتهام الخاطي.

الموقف الثاني: بسبب خطأ ارتكبه مجموعة من التلميذات قررت المعلمة أو إدارة المدرسة إيقاع عقوبة جماعية لكل تلميذات الصف وأنت واحدة منهن رغم أنك لست ممن بدر منه الخطأ.

التقويم:

يتم تقويم المواقف وتصحيح الاستجابات بالآتي:

١- تقوم المرشدة بعرض نموذج لاستجابة السلوك التوكيدي الملائمة والتي يفترض صدورها في هذا الموقف.

٢- تستعرض المرشدة- من خلال النقاش- للاستجابات السلوك التوكيدي الأخرى الملائمة إضافة إلى الاستجابات التي قامت المرشدة بأدائها، وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة و للتأكد من فهم الأعضاء- من خلال ضربهن للأمثلة- لمهارة السلوك التوكيدي من جهة أخرى.

٣- تقوم المرشدة أثناء وبعد أداء الأعضاء للدور، بتقديم تغذية راجعة، تقيم خلالها الدور الذي قامت به التلميذة (العضو)، وتصحيح استجابتها إن كانت خاطئة أو تدعيمها أن كانت صحيحة.

٤- تتبادل التلميذات (الأعضاء) الموقع فيما بينهن، أي القيام بقلب الدور، بحيث تصبح المتدربة على المهارة في موقف طرف آخر يمكنها من ملاحظة من تقوم باستجابة السلوك التوكيدي، حيث يسمح لها الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.

٥- بعد ذلك تقوم المرشدة غالباً، و أحياناً تشاركها الأعضاء بتقديم تعزيز وإثابة لمن قامت بأداء مهارة السلوك التوكيدي المناسبة، وقد يكون هذا التعزيز مادياً أو معنوياً. موجه لإحدى التلميذات (الأعضاء) أو لجميعهن، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول أو بتعبيرات الوجه بما يدل على الإعجاب والرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف أو بالشد على اليد، وكذلك قد يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية أو رمزية.

٦- بعد الاطمئنان على تحقيق أهداف الجلسة بالفهم والتدريب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يتم بعد ذلك إعطاء الأعضاء واجبات منزلية تطبيقية، لتثبيت مهارة السلوك التوكيدي المتعلمة خارج موقف التدريب.

مواقف للتدريب خارج الجلسات ((واجبات تطبيقية)):

الموقف الأول: سمعتُ إن إحدى التلميذات تشيع عنك أخباراً كاذبة، وترغبين في إيقافها عن ذلك وتصحيح المعلومات الخاطئة.

الموقف الثاني: عندما تثير تلميذة الفوضى والإزعاج الذي يمنعك من التمكن من الدراسة والإنصات الجيد إلى المعلمة.

ويمكن أن تتدرب التلميذات (الأعضاء) على مواقف أخرى مشابهة غير ما حدد في الواجب تكون قد حدثت أو يمكن أن تحدث لها في البيئة الطبيعية.

يتم إنهاء الجلسة والتأكيد على اللقاء القادم.

الجلسة الثانية عشر: قياس مستوى التحسن (القياس البعدي)

الفترة الزمنية: (45) دقيقة، أي بواقع حصة صفية.

الهدف من الجلسة:

أن تعبر التلميذات (الأعضاء) عن آرائهن حول مدى استفادتهن من الجلسات السابقة. وإجراء القياس البعدي للبرنامج الإرشادي.

خطوات التنفيذ:

يتم مناقشة إيجابيات وسلبيات جلسات البرنامج الإرشادي ومدى الاستفادة من وجهة نظر الأعضاء (التلميذات). وتقديم الشكر والثناء لهن من قبل المرشدة على المشاركة والتفاعل في البرنامج. وإجراء القياس البعدي للبرنامج. وخطوات ذلك:

- ١- أن تبدأ المرشدة بالترحيب بأفراد المجموعة وتشكرهن على الاستمرار في الحضور وتعطي كلاً منهن شيء من الحلاوة، ثم تبدأ في مناقشتهن بالواجب المنزلي التطبيقي وتشكرهن على تنفيذه.
- ٢- تقوم المرشدة بتغذية راجعة لما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- ٣- ثم تطلب المرشدة من التلميذات (أفراد المجموعة الإرشادية) شرح ملخص لفنيات التدريب على السلوك التدريبي ثم تشكرهن وتنتهي عليهن.
- ٤- وتخبر المرشدة الأعضاء أننا في هذه الجلسة بصدد إنهاء برنامج تدريبي لتعزيز السلوك التوكيدي وسوف نقوم بالقياس البعدي كما قمنا به في بداية البرنامج الإرشادي.

القياس البعدي (لقياس مستوى التحسن):

تقوم المرشدة بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الأسبوع الذي يلي موعد الانتهاء من البرنامج الارشادي مباشرة وفي نفس المكان الذي تم فيه الإرشاد وبشكل جماعي وفي فترة زمنية حسب ما يتطلبه المقياس المستخدم.

إنهاء البرنامج:

يتم إنهاء البرنامج بشكل موضوعي حيث تمهد المرشدة للأعضاء بقرب الانتهاء من البرنامج الإرشادي قبل الموعد المحدد بجلستين.

ملحق (10)

الجلسة الثامنة: تدريب استرخاء جسمي بالتنفس العميق

وهي مستوحاة من الرشيدي والسهل (2010) ومن أبو سعد (2011)

إن تمرين التنفس العميق يقوم على الخطوات التالية:

- الجلوس بشكل مستقيم والقدمان متباعدتان بعض الشيء، أو أثناء الاستلقاء على الأرض أو المرتبة.
- إغلاق العينين، وتخيل عالم آخر خيالي جميل أو تذكر مكان تحبه، وذلك للتقليل من المؤثرات الخارجية.
- ضع أحد اليدين على منطقة الصدر والأخرى على منطقة البطن (مكان السرة) الهدف هو استشعار ارتفاع اليد الموضوعة على البطن أكثر من الصدر فهذا دليل على أن كمية الهواء جيدة وتصل جميع أنحاء الرئة.
- يأخذ الفرد الهواء بشكل بطيء من خلال الأنف حتى يشعر أن يده الموضوعة على منطقة البطن ارتفعت قليلاً.. قليلاً وليس كثيراً أي لا تعتمد ذلك بل يكون بشكل طبيعي.
- إذا شعر الفرد بارتفاع اليد على البطن يقوم بحبس الهواء في الرئتين لفترة زمنية حسب قدرات الفرد نفسه وشعوره بالارتياح وقد يأخذ ٣ ثوان أو خمس ثوان، أو تمتد لفترة العد من ١ إلى ٣.
- العملية التي تليها يقوم الفرد بإخراج الهواء بشكل بطيء من منطقة الفم حتى يشعر أن يده الموضوعة على البطن قد عادت إلى وضعها الطبيعي.

وبعدها أوجه انتباه التلميذات ويركزن معي وأقول:

- خلال لحظات قليلة سوف أطلب منك أن تأخذي نفساً عميقاً والآن يسير تدريب التنفس حسب الخطوات التالية:

- ١ - خذي نفساً عميقاً (شهيقاً) وأمسك به لمدة ٣ ثواني. الشهيق الكامل يؤدي إلى الشعور بالتوتر.
- ٢ - أطلق النفس تدريجياً (الزفير) أثناء العد تنازلياً من خمسة إلى حد (٥-٤-٣-٢-١)، الزفير يؤدي إلى الشعور بالاسترخاء أو إزالة حالة التوتر.
- ٣ - حاولي أن تستمتعي بحالة الاسترخاء بعد إطلاق النفس.

٤- كرري العملية السابقة ثلاث مرات في اليوم فهو سريع وجيد جداً ويعتبر من أفضل أنواع تمارين الاسترخاء ويمكن ممارسته بكل سهولة على كرسي الامتحان مثلاً، وستلاحظين بعد الاسترخاء أن عضلات وجهك قد ارتخت وان نبرات صوتك تغيرت.

ملحق (11)

نموذج من تقييم تلميذات (أعضاء) الجماعة الإرشادية

شهادة شكر

أقدم هذه الشهادة إلى مدام الهزبر على
عابدي ربيته عالم الحسيني وأناؤز صلاتي
تقدركم كل شيء ونفوسنا كرين
الكلمة.

شكر أعله بهودكم الحمير والتك لا تقدر
عالية أكر من الذهب بالنسبة إلى شكري.

الأسم: شكري
الهدف: أرفاء
بالأشرف أكر ربيته عالم الحسيني.

ملحق (12)

نموذج من تقييم معلمات (أعضاء) الجماعة الإرشادية

بسم الله الرحمن الرحيم

بعد تطبيق برنامج "إرشادي لتعزيز سلوك
التكديس لتعليمات المرحلة الابتدائية"

بيئت إنا في وجود خمسة ملحوظات على
سلوكيات التعليمات من الصف السادس
الابتدائي فرقة ٥.

هنا أصبح أكثر هدوء وأكثر مشاركة
في الصف وأكثر ابتهاجاً مع زملائهم.

مُكرّماً للباسمة أ.أ. زهدا خمر

معلمة تقانة

2013/9/29

ملحق (13)

نموذج من تقييم أمهات (أعضاء) الجماعة الإرشادية

بسم الله الرحمن الرحيم

أنت الباحثة النفسانية بدرية صالح - المديرة

أنا أم منار مجاهد -

لدي من خبرتي التفكير والاستناد على ما يراه لشيء من خبرتي
مختصة مع ربيتي منار في عدة قضايا غيرت فيها
الكثير من المفاهيم والمفاهيم حيث أصبحت على قدر
كبير من العقل والتفكير والشفقة بالنفس - ومن الحياة
والتفاني والاستمرار في العطاء - والجرأة في التعامل
وعلى الخوف - والصبر في المعاملة وغيرها في أساليب
عملك تعلمت منها أنا عدة طرق عمل طرق جديدة في العمل

تكرراً من ذلك مع تهنيتي لك
بالسعادة والفرح في إتمام العمل

أختي أم منار
مديرة

Abstract:

The present study aimed at building a counseling program to promote assertive behaviour among elementary school pupils (6th grade), in the Kingdom of Bahrain.

The study was carried out using the experimental method. The sample consisted of 14 pupils at the primary level (sixth grade), aged 11 to 12 years, and suffer from a decline in assertive behavior. They were divided randomly into two equivalent experimental and control groups, where the former was given the program, while the other did not receive any guidance sessions. The program consisted of 12 45-minute sessions, with two sessions each week.

Data were collected using the assertive behavior measure developed by the researcher. Furthermore, the study used a range of statistical methods such as Mann - Whitney and Willcoxon tests. Results revealed the existence of significant differences between the experimental and control groups in all measures of the dependent variables, which may be attributed to the effectiveness of the counseling program.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts



Department of Psychology

A Mentoring Program to Promote Assertive Behavior among Primary School Pupils in the Kingdom of Bahrain

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's
Degree in Educational Measurement and Evaluation

Submitted by
Badreya Saleh Al-Hussaini
20103509

Supervised by
Dr. Mohamed Mokdad
Professor of Psychology
University of Bahrain

KINGDOM OF BAHRAIN

June/2014