جامعـــة الـــدول العربيـة
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معـهد البحـوث والدراسـات العربيـة
قسـم البحـوث والدراسـات التربويـة
القاهرة

فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي وأثره في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة

رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في الدراسات التربوية
تخصص علم نفس تربوي

إعداد الطالب
فايز خضر محمد بشير

إشراف الأستاذ الدكتور
محمـــد محمـــد الشيـــخ
أستاذ الصحة النفسية المشارك
كلية التربية – جامعة الأزهر

1437هـ - 2016 م

شـــــكر وتقديـــــر

الحمد لله رب العالمين القائل في محكم التنزيل "**وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ**" إبراهيم: 7، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد (صلى الله عليه وسلم) القائل " **مَنْ صَنَعَ إِلَيْكُمْ مَعْرُوفًا فَكَافِئُوهُ فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا مَا تُكَافِئُونَهُ فَادْعُوا لَهُ حَتَّى تَرَوْا أَنَّكُمْ قَدْ كَافَأْتُمُوهُ** " رواه أبو داود.

عرفاناً بالجميلِ، أتقدمُ بالشكرِ والعرفانِ إلى أرضِ الكِنانةِ، حاضنةِ العلمِ والعلماء، وإلى معهدِ البحوثِ والدراساتِ العربية، الصرحِ العلميِ الشامخ، على الجهود المبذولةِ من أجل رفعةِ ورقيِ المواطنِ العربي.

كما وأتقدمُ بالشكرِ الجزيلِ إلى سعادةِ المشرف الأستاذ الدكتور/ محمد محمد الشيخ، الذي لم يبخل بمشورةٍ أو توجيه، ولم يألُ جَهداً في نصحٍ أو إرشادٍ طيلةَ فترةِ إعداد هذه الدراسة، فجزاهُ اللهُ عني خيرَ الجزاء، كما وأتقدمُ بالشكرِ والتقديرِ إلى سعادةِ الأستاذ الدكتور/ سليمان الخضري الشيخ، وسعادةِ الأستاذ الدكتور/ مصطفى أحمد تركي، لتفضلهما بقَبولِ مناقشةِ هذه الدراسة، وللملاحظات القيمة التي أسهمت في إثرائِها وخروجِها بأفضلِ حالٍ.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى مدير مدرسة المنفلوطي الثانوية (ب) الأستاذ/ سعد بركة، وجميع المعلمين والإداريين فيها، وكذلك أعزائي الطلاب المشاركين في البرنامج الإرشادي، لما بذلوه من عون ومساعدة في سبيل إخراج الدراسة على هذه الصورة.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل إلى الصديق العزيز الدكتور/ جمال الفليت لنصائحه القيمة، ولتنقيحه اللغوي للرسالة، والشكر موصول لصديقي الدكتور/ جهاد الخضري لمساعدته في إجراء التحليل الإحصائي للبيانات، جزاهم الله عني خير الجزاء.

كما وأتقدم بخالص شكري وامتناني إلى من وقفت بجانبي طيلة فترة الإعداد، وبذلت وجادت بكل سخاء ... زوجتي الفاضلة.

وأخيراً... أشكر كل من بذل جهداً، وأعان عليه في إتمام هذا العمل، وإخراجه بهذا الشكل، الذي آمل أن أكون قد وفقت فيه، فإن كان كذلك فهو بفضل من الرحمن، وإن كان غير ذلك فمني ومن الشيطان، وأسأله – تعالى – العفو والغفران،،،،

والله ولي التوفيق

الباحث

فايز خضر بشير

مستخلص

هدفت هذه الدراسة التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية السلوك التوكيدي، والتحقق من أثر هذا البرنامج في زيادة كل من فاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها(24) طالباً، ومجموعة ضابطة قوامها(24) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة المنفلوطي الثانوية(ب) بالمحافظة الوسطى، وتم استخدام مقياس السلوك التوكيدي، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وبعد تنفيذ البرنامج أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية السلوك التوكيدي، ووجود أثر إيجابي لذلك في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية، في حين لم تظهر النتائج أثر للبرنامج على الأداء الأكاديمي لدى المشاركين.

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of counselling, selective, and integrative program for developing Assertive behavior and to investigate its effect on increasing Self-efficiency, Social competence and Academic achievement for Secondary School students in Gaza Governorates. The sample consisted of (24) students in the experimental group, and (24) students in the control group from the eleventh graders from Al- Manflouti secondary school (B) in the middle governorate. The researcher use Assertive Behavior Scale, Self-efficiency, Social Competence Scale, The study showed the effectiveness of the used program on developing assertive behavior, positive effect on increasing self-efficiency and social competence for the experimental group. In the same time, the study didn't showed any effect of the used program on the academic achievement for the participations.

قائمة الموضوعات

العنوان	الصفحة
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	**1**
مقدمة الدراسة	**2**
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	**4**
أهداف الدراسة	**4**
أهمية الدراسة	**5**
مصطلحات الدراسة	**6**
حدود الدراسة	**8**
الفصل الثاني: الإطار النظري	**9**
المبحث الأول: السلوك التوكيدي	**10**
المبحث الثاني: فاعلية الذات	**18**
المبحث الثالث: الكفاءة الاجتماعية	**22**
المبحث الرابع: الأداء الأكاديمي	**27**
الفصل الثالث: دراسات سابقة	**32**
أولاً: دراسات سابقة تناولت السلوك التوكيدي	**33**
تعقيب على الدراسات التي تناولت السلوك التوكيدي	**37**
ثانياً: دراسات سابقة تناولت فاعلية الذات	**38**
تعقيب على الدراسات التي تناولت فاعلية الذات	**40**
ثالثاً: دراسات سابقة تناولت الكفاءة الاجتماعية	**41**
تعقيب على الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية	**43**
رابعاً: دراسات سابقة تناولت الأداء الأكاديمي	**44**
تعقيب على الدراسات التي تناولت الأداء الأكاديمي	**45**
تعقيب عام على الدراسات السابقة	**46**
فروض الدراسة	**48**
الفصل الرابع: منهج وإجراءات الدراسة	**50**
أولاً: منهج الدراسة	**51**
ثانياً: عينة الدراسة	**51**
ثالثاً: أدوات الدراسة	**51**

رابعاً: متغيرات الدراسة	**77**
خامساً: البرنامج الإرشادي	**78**
سادساً: الخطوات الإجرائية	**87**
سابعاً: الأساليب الإحصائية	**89**
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	**90**
نتائج الفرض الأول ومناقشته وتفسيره	**91**
نتائج الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره	**96**
نتائج الفرض الثالث ومناقشته وتفسيره	**99**
نتائج الفرض الرابع ومناقشته وتفسيره	**101**
نتائج الفرض الخامس ومناقشته وتفسيره	**103**
نتائج الفرض السادس ومناقشته وتفسيره	**105**
نتائج الفرض السابع ومناقشته وتفسيره	**107**
نتائج الفرض الثامن ومناقشته وتفسيره	**109**
نتائج الفرض التاسع ومناقشته وتفسيره	**111**
نتائج الفرض العاشر ومناقشته وتفسيره	**112**
نتائج الفرض الحادي عشر ومناقشته وتفسيره	**114**
مجمل عام النتائج	**115**
التوصيات	**116**
بحوث مقترحة	**117**
المصادر والمراجع	**118**
ملاحق الدراسة	**128**

قائمة الأشكال

شكل	العنوان	الصفحة
1	نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه ""باندورا"	**19**
2	الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي	**93**
3	الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي	**97**

4	الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات	102
5	الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات	104
6	الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي و البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية	108
7	الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية	110

قائمة الجداول

جدول	العنوان	الصفحة
1	أبعاد مقياس السلوك التوكيدي وأرقام بنود كل بعد وأرقام البنود السالبة في كل بعد	53
2	قيمة (ت) لبيان الصدق التمييزي للمجموعتين الدنيا والعليا في السلوك التوكيدي	54
3	معاملات الارتباط قبل وبعد التصحيح لأبعاد مقياس السلوك التوكيدي	54
4	معامل كروبناخ الفا على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية	55
5	معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين فقرات البعد الأول ودرجته الكلية	56
6	معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين بنود البعد الثاني ودرجته الكلية	57
7	معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين بنود البعد الثالث ودرجته الكلية	57
8	معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين بنود البعد الرابع ودرجته الكلية	58
9	معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين بنود البعد الخامس ودرجته الكلية	59
10	مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والأبعاد الأخرى وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي	60
11	تعديل بعض بنود مقياس فاعلية الذات	61
12	توزيع بنود مقياس فاعلية الذات على المجالات الفرعية	62

13	اختبار (ت) لبيان الصدق التمييزي للمجموعتين العليا والدنيا في فاعلية الذات	63
14	معاملات الارتباط قبل وبعد التصحيح لجميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية	64
15	معامل كروبناخ الفا على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية	64
16	معاملات الارتباط بين بنود البعد الأول ودرجته الكلية	65
17	معاملات الارتباط بين بنود البعد الثاني ودرجته الكلية	66
18	معاملات الارتباط بين بنود البعد الثالث ودرجته الكلية	66
19	مصفوفة معاملات الارتباط لدرجات العينة الاستطلاعية بين جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية	67
20	أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية وأرقام بنود كل بعد وارقام البنود السالبة في كل بعد	68
21	اختبار (ت) لبيان الصدق التمييزي للمجموعتين العليا والدنيا في الكفاءة الاجتماعية	68
22	معاملات الارتباط قبل وبعد التصحيح لجميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية	69
23	معامل كروبناخ الفا على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية	69
24	معاملات الارتباط بين جميع بنود البعد الأول ودرجته الكلية	70
25	معاملات الارتباط بين بنود البعد الثاني ودرجته الكلية	70
26	معاملات الارتباط بين بنود البعد الثالث ودرجته الكلية	71
27	مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية	71
28	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة z ودلالتها الإحصائية على مقياس السلوك التوكيدي وفاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية	72
29	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن	73
30	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي	73
31	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة	74

	التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس القبلي	
32	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس القبلي	**75**
33	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس القبلي	**76**
34	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للمستوى الأكاديمي	**77**
35	مخطط عام لجلسات البرنامج	**84**
36	معيار مستوى حجم الأثر على مقياس مربع ايتا	**91**
37	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت، وحجم الأثر بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي	**92**
38	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس البعدي	**96**
39	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس البعدي والتتبعي	**99**
40	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت وحجم الأثر بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي	**101**
41	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس البعدي	**104**
42	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس البعدي	**106**

	والتتبعي	
43	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت وحجم الأثر بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي	**107**
44	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس البعدي	**109**
45	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس البعدي والتتبعي	**111**
46	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين معدل درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج	**113**
47	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج	**114**

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أسماء الأساتذة المحكمين	**129**
2	مقياس السلوك التوكيدي في صورته النهائية	**130**
3	مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية	**133**
4	مقياس الكفاءة الاجتماعية في صورته النهائية	**135**
5	استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة الفلسطينية	**137**
6	البرنامج الانتقائي لتنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية	**139**
7	نماذج تقييم جلسات البرنامج	**222**
8	صور للباحث مع المشاركين أثناء تطبيق البرنامج	**228**

الفصـــل الأول

مدخـــل إلى الدراســـة

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

الفصـل الأول
مدخـل إلى الدراسـة

مقدمة الدراسة

لقد وهبَ اللهُ – سبحانَه – الحياةَ للكائناتِ، ومنحَ الإنسانَ نعمةَ العقلِ والتدبرِ، ليُميِّزَ بين الغَثِّ والسمينِ، ويترجمَ عواطفَهُ، وأحاسيسَهُ، ومشاعرَهُ، ويتفاعلَ مع الآخرينَ متى أراد، وينعزلَ عنهم متى شاء، وكما أنَّ اللهَ قد خلقَ البشرَ مختلفين في أشكالِهم وألوانِهم، وعقائدِهم وعواطفِهم وأحوالِهم، فقد جعلهم أيضاً متفاوتين في العقولِ والتفكيرِ، وهذا من عظيمِ عنايتهِ ولطفِه، وقد رشح عن هذا الاختلاف الإنسان الاجتماعي والواثق من نفسه ومن أفعاله، كما رشح عنه الإنسان المنطوي الخجول المتردد، ولقد اتفقت العلوم الدينية والدنيوية على أهمية نظرة الانسان لنفسه ولذاته لما تشكله من أثر في حياته الشخصية والاجتماعية.

ولقد تزايد اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة بالتدريب التوكيدي؛ فالطالب مثلاً يواجه العديد من المشكلات في البيئة الدراسية، ونقص التوكيد لديه يحد من قدرته على المشاركة في الأنشطة، أو التحدث أمام زملائه، أو عرض وجهة نظره، أو طلب استفسارات، ويصعب عليه رد عدوان زميل، أو مقاومة ضغوط الزملاء لممارسة سلوكيات قد لا يرضى عنها، وكذلك يصعب عليه طلب مساعدة من الآخرين(عبد الله محمود،2006: 458).

ويُعتبر التدريب على السلوك التوكيدي وسيلة ضرورية للطلبة، وذلك لحمايتهم من أن يكونوا ضحايا لمثل تلك المحاولات السلبية، وذلك بتعريفهم معنى أن تنتقص حقوقهم، ويتيح التدريب على السلوك التوكيدي أيضاً التصرف تجاه مواقف سخرية الآخرين منهم، وبصفة خاصّة أقرانهم، وإجبارهم على التعامل معهم بصورة لائقة، ويجنّبهم كذلك أن يكونوا عدوانيين نظراً لتعلّمهم التمييز بين التوكيد لحماية حقوق الفرد والعدوان الذي يعني انتهاك حقوق الآخرين (طريف شوقي، 2002: 211).

لقد حددت العديد من الدراسات والتوجهات النظرية مجموعة من المهارات تبرهن على أهمية السلوك التوكيدي في المواجهة الإيجابية، منها أن التوكيد في جوهره يعد اتصالاً جيداً، ويمكن الفرد من الاحتفاظ بعلاقات دافئة مع الآخرين تحد من تعرضه لضغوط العلاقات الاجتماعية (Elaina, 1983: 99)، ومنها رفض المطالب غير المقبولة مما يعني قدره الفرد على مقاومة ضغوط الجماعة أو الإذعان لمطالبهم والتورط في أعمال لا يقبلها، فترتفع لديه القدرة على قول(لا)، مما يجنبه العديد من الضغوط الاجتماعية (طريف شوقي، 2002: 40)، وأيضا مهارة الإفصاح عن الذات Self-Disclosure، والتي تمكنه من التلقائية في التعبير عن المشاعر

والأفكار، وتشجع لديه بدء العلاقات مع الآخرين (Elaina,1983: 99)، وأيضاً يكون لديه درجة مرتفعة من الشعور بالكفاءة الاجتماعية تمكنه من التفاعل الإيجابي مع الآخرين(Dorothy, 1990:227).

إن الأفراد الذين يعجزون عن التعبير عن مشاعرهم السلبيّة في المواقف التي تستوجب ذلك يعانون من تدني في توكيد الذات، وينتج عن ذلك عادةً بعض الآثار السلبيّة كأن يزداد إحساسهم بالوحدة والشعور بالقلق، وهم غالباً يتخذون إجراءات متطرّفة ليتجنّبوا قلقهم على شكل سلوك غير مؤكد للذات، ومن شأن القدر المنخفض من توكيد الذات أن يزيد من احتمال تورطه في أداء أنواع من السلوك غير المرغوب نتيجة الخضوع لمحاولات الآخرين فرض وجهات نظرهم عليه وعجزه عن قول لا (Powell, 1997:.82).

ويرى الباحث أن إكساب الأفراد مهارات تمكنهم من الشعور بفاعلية الذات لديهم، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين يمكن تحقيقه من خلال البرامج التي تهتم بتنمية السلوك التوكيدي.

ويؤكد باندورا Banadora على دور فاعلية الذات في تحديد ما يستطيع الفرد القيام به من سلوك وعلى قدرته على المثابرة، وعلى أنماط التفكير والانفعالات الصادرة عنه، فالشخص الذي تنقصه الثقة في فاعلية الذات غالباً ما يركز على مواطن الضعف والقصور لديه، وعلى شعوره بعدم الكفاءة الاجتماعية(في عبد المنعم السيد، 1999: 38)

ويرى الباحث أن التوكيدية أو السلوك التوكيدي يساعد الفرد على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفاعلية والنجاح عندما يدخل في علاقات اجتماعية مع الآخرين، أو حتى بينه وبين ذاته، فهي تتضمن التلقائية، والحرية في التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية معاً، كما أنها تساعد الفرد على ألا يكون ضحية للآخرين، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تسعى إلى بناء برنامج لتنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقياس أثر هذا السلوك في فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية ومستوى الأداء الاكاديمي لديهم.

ولقد اتضح للباحث أن استخدام البرامج الارشادية هو الأسلوب الأمثل في التربية، وخصوصاً في العملية التعليمية لما لها من دور كبير في الحد من المشكلات السلوكية غير المرغوبة، ولدورها في إكساب الطلبة الرغبة في إحداث سلوكيات حميدة، ومن هنا برزت الحاجة إلى تصميم برنامج قائم على الإرشاد الجمعي، وبأسلوب جديد يعتمد على الطريقة التكاملية التي تعتمد على استخدام المرشد للفنيات والأساليب الإرشادية التي لا تتقيد بنظرية إرشادية واحدة قد لا تحقق فنياتها الأثر الذي يجعل من الإرشاد فاعلا في تناول المشكلات، وهذا البرنامج الإرشادي التكاملي – الذي لا يتبنى وجهة نظر محددة – يهدف إلى تنمية السلوك التوكيدي، وأثر ذلك في زيادة فاعلية الذات

والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى فئة المراهقين وهم طلاب المرحلة الثانوية لما تتميز به تلك المرحلة من تغيرات جسمية وعقلية وانفعالية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال متابعة الباحث للعديد من طلاب المرحلة الثانوية، ومن خلال تردد الباحث على كثير من المدارس والتواصل مع المعلمين، لاحظ أن لدى بعض الطلاب القدرة على إظهار ما لديهم من أفكار ومشاعر بجرأة وسهولة، عكس كثير من زملائهم، الأمر الذي أثار انتباه الباحث لدراسة مدى تمتع هؤلاء الطلاب بالسلوك التوكيدي من عدمه، وربط ذلك ببعض المتغيرات، حيث أن العديد من الدراسات السابقة التي عنيت بالتوكيدية اهتمت ببناء وتنفيذ برامج لتنمية السلوك التوكيدي فقط دون التعرف إلى أثر تلك البرامج على متغيرات أخرى ذات صلة وثيقة وقريبة من التوكيدية مثل فاعلية الذات، أو الكفاءة الاجتماعية، أو الأداء الأكاديمي، ومن تلك الدراسات دراسة يوسف الرميح(1422هـ)، ودراسة رزان إيروجل ومصطفى زنجل(Rezan Erogul, Mustafa Zengel(2009، ودراسة حسام الدين عزب(2012)، ودراسة رزان جاندوردو Rezzan Gundordu(2012)، الأمر الذي حث الباحث على إجراء هذه الدراسة حيث تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما صورة البرنامج المقترح الذي يمكن أن يسهم في تنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة؟
2. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة؟
3. ما أثر البرنامج المقترح في زيادة فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة؟
4. ما أثر البرنامج المقترح في زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة؟
5. ما أثر البرنامج المقترح في زيادة الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التحقق من فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة في تنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

2. التحقق من أثر البرنامج المستخدم في الدراسة في زيادة كل من فاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.
3. التوصل إلى مجموعة من التوصيات التربوية والبحثية في مجال تنمية كل من السلوك التوكيدي، وفاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، كما تتمثل في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية وذلك على النحو التالي:

أولا: الأهمية النظرية

قد تسد ثغرة في البحوث العلمية المحلية والعربية؛ حيث إنه لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث– عنيت بتطبيق برنامج قائم على الإرشاد التكاملي لتنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك مدى تأثير هذا البرنامج في زيادة فاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لديهم، بالإضافة إلى أنها تتناول مرحلة عمرية مهمة وهي المرحلة الثانوية، كما أنها قد تلفت نظر الباحثين التربويين والمهتمين إلى إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام الإرشاد التكاملي لحل مشكلات سلوكية، أو تنمية وتحسين سلوكيات إيجابية، كما وقد يستفيد خبراء المناهج وبرامج الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والديني ومسئولي الإعلام في التخطيط لبرامج وقائية وعلاجية لحل بعض المشكلات التي تواجه العملية التربوية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

الاستفادة من نتائج الدراسة في إفادة المرشدين التربويين والنفسيين في المرحلة الثانوية في كيفية التعامل مع الطلاب، وأيضاً في إفادة وزارة التربية والتعليم في الوقوف على احتياجات الطلاب، وحل مشكلاتهم، وقد تساعد نتائج الدراسة الحالية مؤسسات المجتمع المحلي المعنية في وضع الحلول والبرامج المناسبة التي تنمي السلوكيات الإيجابية لدى طلبة المدارس.

وقد تساعد هذه الدراسة العاملين في مجال الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، في تصميم وإعداد برامج إرشادية نفسية أخرى، تعنى بالأشخاص الذين يعانون انخفاض في السلوك التوكيدي، من إعادة البناء النفسي لديهم، والمحافظة على صحتهم النفسية والعقلية.

وقد يستفيد باحثون آخرون من أدوات القياس المستخدمة في إجراء دراسات أخرى.

مصطلحات الدراسة:

1. **البرنامج الإرشادي التكاملي: Integrated Counseling Program**

سلسلة من الاجراءات العملية المنظمة تهدف إلى تدريب طلاب المرحلة الثانوية ذوي السلوك التوكيدي المنخفض بغرض تنميته، والقيام ببعض المهام والإجراءات المعرفية والسلوكية بما يمكنهم من القدرة على التعبير عن الآراء والأفكار، والدفاع عن الحقوق بما يحقق الارتقاء في فاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لديهم.

2. **السلوك التوكيدي:Assertive Behavior**

سلوك اجتماعي يُمكِّن الفرد من الدفاع عن حقوقه الشخصية، والتعبير عن آرائه ومشاعره الإيجابية والسلبية بصدق وتلقائية، والقدرة على رفض مطالب وضغوط الآخرين غير المنطقية، وعدم التردد في الطلب والمبادأة، والتفاعل الاجتماعي بصورة إيجابية، بحيث تتم ممارسة ذلك السلوك إما وجهاً لوجه، أو عبر استخدام وسائل الاتصال والتواصل الحديثة، وكل ذلك في إطار من الحكمة، والالتزام بالقيم، والمعايير الاجتماعية، والأخلاقية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحث، والذي يتضمن الأبعاد الفرعية التالية:

- ✓ **الدفاع عن الحقوق الشخصية:**

ويتمثل ذلك في دفاع الفرد عن حقوقه، والمطالبة بها دون خوف أو تردد، وكذلك عدم التنازل عنها، ومواجهة من يقوم بانتهاكها دون المساس بحقوق الآخرين.

- ✓ **التعبير عن الآراء والمشاعر:**

ويتمثل ذلك في قدرة الفرد على التعبير بحرية وطلاقة عن الغضب والاستياء والامتعاض، أو الاستحسان والاعجاب والتقدير والاحترام والود تجاه شخص ما، أو موقف ما من مواقف العلاقات الاجتماعية.

- ✓ **رفض المطالب غير المنطقية:**

ويتمثل ذلك في قدرة الفرد على قول "لا" في المواقف التي تستدعي ذلك، وعدم فعل ما لا يرغب من أجل إرضاء الآخرين.

- ✓ **عدم التردد في الطلب والمبادأة:**

ويتمثل ذلك في قدرة الفرد على بدء أو إنهاء حديث مع الآخرين، وعدم التردد في طلب ما يناسبه، أو رفض ما لا يناسبه، دون المساس بحقوق الاخرين.

- ✓ **التفاعل الاجتماعي الإيجابي:**

ويتمثل ذلك في قدرة الفرد على الاتصال والتواصل مع الآخرين بسهولة وتلقائية.

3. فاعلية الذات: Self-Efficiency

هي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها(Bandura,1997: 192)، وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس فاعلية الذات بمكوناته الفرعية: فاعلية تنظيم الذات، والثقة بالذات، وتفضيل المهام الصعبة(فتحي عبد القادر والسيد ابو هاشم، 2007: 211).

4. الكفاءة الاجتماعية: Social Competence

هي امتلاك الفرد لبعض المهارات الاجتماعية التي تمكِّنه من التفاعل والتواصل الايجابي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحث، والذي يتضمن الأبعاد الفرعية التالية:

- ✓ **مهارات إدارة الذات:**

وتتضمن فقرات هذا البعد المهارات الاجتماعية المرتبطة بالقدرة على التحكم وإدارة الذات، ومدى التعاون والاستجابة للتعليمات والقوانين المدرسية.

- ✓ **المهارات البينشخصية:**

وتتضمن فقرات هذا البعد المهارات الاجتماعية المرتبطة بالقدرة على بناء علاقات إيجابية وجسارة اجتماعية مع الآخرين.

- ✓ **المهارات الأكاديمية الاجتماعية:**

وتتضمن فقرات هذا البعد المهارات الاجتماعية المرتبطة بالقدرة على الأداء التنافسي مع الآخرين في مواقف التعلم والتعليم المختلفة.

5. الأداء الأكاديمي: Academic Achievement

هو محصلة المعرفة والفهم والمهارات التي يكتسبها الفرد نتيجة تلقيه خبرات تربوية محددة، وهو نتاج ما يتعلمه الفرد وما يمكن استرجاعه وفهمه وتطبيقه، وهذه الخبرات يتلقاها من خلال المدرسة أو أي مؤسسة تعليمية، ويستدل على هذا التعلم بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة الاختبارات المقننة والتحصيلية، وتقاس بالتقديرات التي حصل عليها أفراد العينة في نهاية الفصل الدراسي الأول ونهاية الفصل الدراسي الثاني من السنة.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية:

اقتصرت الدراسة على تصميم برنامج إرشادي تكاملي لتنمية السلوك التوكيدي، وزيادة فاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

حدود بشرية:

تم اختيار عينة عشوائية قوامها(240) طالباً من مدرسة المنفلوطي الثانوية(ب) للبنين بالمحافظة الوسطى، وتم أخذ الإرباعي الأدنى وهو(60) طالباً من ذوي السلوك التوكيدي المنخفض وتطبيق البرنامج على(30) طالباً منهم.

حدود زمنية:

تم تنفيذ البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014-2015م.

حدود مكانية:

تم تنفيذ البرنامج في مدرسة المنفلوطي الثانوية(ب) للبنين في المحافظة الوسطى بمحافظات غزة.

الفصـــل الثانـــي

الإطـــــار النظـــري

المبحث الأول: السلوك التوكيدي

المبحث الثاني: فاعلية الذات

المبحث الثالث: الكفاءة الاجتماعية

المبحث الرابع: الأداء الأكاديمي

الفصـل الثـاني

الإطـــار النظــري

في هذا الفصل يتناول الباحث المباحث الأساسية للدراسة، وهي السلوك التوكيدي، وفاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي.

المبحث الأول: السلوك التوكيدي: Assertive Behavior

يعتبر السلوك التوكيدي أو ما يطلق عليه التوكيدية Assertiveness من الجوانب الشخصية المرتبطة بالنجاح أو الفشل في العلاقات الاجتماعية، ويطلق عليه في أبسط صوره قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الإيجابية أو السلبية بصراحة عندما يتعرض لبعض المواقف الحياتية المختلفة.

وقد ورد عن النبي ﷺ العديد من الأحاديث والمواقف الحياتية التي جسد فيها السلوك التوكيدي، بعضها على صعيد الفرد، والبعض الآخر على صعيد الجماعة، فعند وفاة ابنه إبراهيم عبَّر عن ذلك الموقف بمشاعره تجاه ابنه بقوله: "إن العين تدمع وَالقلب يحزن، وَلا نقول إلا مَا يرضى ربنا، وَإِنَّا بفِراقك يا إبراهيم لمحزونون" رواه البخاري.

أما على صعيد الجماعة؛ فقد حث ﷺ على إظهار المشاعر والبوح بها أمام الآخرين، فقد روى أبو داوود وأحمد عن أنس: كنت جالساً عند رسول الله، إذ مر رجل فقال رجل من القوم يا رسول الله: إني أحب هذا الرجل، قال: هل أعلمته بذلك؟ قال: لا، فقال: قم فأعلمه، قال: فقام إليه فقال: يا هذا والله إني لأحبك في الله، قال: أحبك الذي أحببتني له(رواه أحمد في المسند).

ويعتبر سالتر(1949) Salter أول من أشار إلى التوكيدية تحت مفهوم الاستثارة Excitations، ثم جاء وولبي(1958) Wolpe الذي بين أن التوكيدية تعني حرية التعبير الانفعالي دون إحساس بأي خوف أو قلق، غير أن هذا المفهوم يؤكد على السلوك العدواني كأحد مكونات السلوك التوكيدي، ويشير إلى التعبير الخارجي عن المشاعر العاطفية والاجتماعية التي تكاد تخلو من القلق، ثم عدل وولبي مفهوم التوكيدية، وحذف العدوانية من السلوك التوكيدي، فأصبح مفهوم التوكيدية هو قدرة الفرد في التعبير عن انفعالاته كما تحدث في المواقف المختلفة، ومع أشخاص عديدين، ويظهر هذا التعبير في صورة سلوكية مقبولة اجتماعياً(في كريمان منشار، 1990: 15 – 16).

التعبير عن التوكيدية:

التوكيدية سلوك تعبيري يتجلى في المواقف والعلاقات الاجتماعية، ويتضمن بالإضافة إلى التعبير اللفظي تعبيرات غير لفظية لأفكار الفرد ومشاعره، فثمة لغة للجسد تساعد الفرد في التعبير

عن صدق مشاعره ووضوحها، وتتضمن الطريقة المناسبة التي ينظر بها الفرد لمن يتحدث معه، والاعتدال في الوقوف أو الجلوس أثناء الحديث مع الآخرين، والانسجام بين تعبيرات الوجه وإيماءات الجسم، والرسالة التي يريد التوكيدي إيصالها للآخرين، بالإضافة إلى ذلك تتضمن نغمة الصوت المناسبة للموقف التوكيدي(آمال جودة ومحمد عسلية، 2014: 65).

ويعد تحديد مفهوم دقيق للسلوك التوكيدي أمراً في غاية الصعوبة لعدة عوامل منها: أن التوكيد يخضع بدرجة كبيرة للعوامل الثقافية، بالإضافة إلى تعدد جوانب السلوك التوكيدي، وتداخل مفهوم التوكيد مع مفاهيم أخرى(عبد الله محمود،2006: 419-420).

وغالبا ما يصاحب التوكيد بعض من سوء الفهم، فالبعض يعتقد أنه لا بد أن يكون الفرد واثقاً من نفسه حتى يكون مؤكداً لذاته، ولكن لأن تكون مؤكداً يلزمك قليل من الثقة بالنفس، والكثير من تقدير الذات، فالتوكيد المرتفع يقود إلى زيادة الاحترام والتقدير الشخصي من الآخرين، فهو يكسب صاحبه المزيد من المعرفة بما يريد، ويعمل بمثابة مضاد للخوف والقلق، وللخجل، وللسلبية أو للانفعال، بل وحتى للغضب(Sudha, 2005: 12).

تعريف السلوك التوكيدي:

لقد وضع علماء النفس والباحثون عدة تعريفات للسلوك التوكيدي تبعاً للأهداف البحثية والعلمية للعديد من الدراسات والأبحاث، ويرى محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن(1998: 111) أن الباحثين يختلفون في تعريف السلوك التوكيدي، ولكنهم يتفقون إلى حد كبير على مجموعة من الخصائص هي أن السلوك التوكيدي سلوك يتصل بالعلاقات الشخصية، ويتضمن التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية، وهو سلوك ملائم من الناحية الاجتماعية، وعندما يسلك الشخص بطريقة توكيدية فإنه يأخذ في اعتباره مشاعر وحقوق الآخرين.

وبمراجعة الباحث للعديد من تعريفات السلوك التوكيدي مثل تعريف وولبي Wolpe (1958) (في طريف شوقي، 1998: 52)، وتعريف باترسون(Patterson(1986: 61، وتعريف ألين وسانتروك(Allen & Santrock (1993: 470، وتعريف كوستا ووايدجر Costa & Widiger(1994) (في عبد الله محمود، 2006: 420)، وتعريف طريف شوقي(1998: 59)، وتعريف محمد إبراهيم عيد(2000: 211)، وتعريف عبد الستار إبراهيم(2001: 48)، وتعريف فرحات أحمد(2012: 26)، تبين ما يلي:

- اتفق تعريف وولبي Wolpe، وتعريف باترسون (Patterson)، وتعريف فرحات أحمد على أن السلوك التوكيدي هو التعبير المناسب عن أي انفعال نحو الأشخاص، ولكنها اختلفت في استثناء انفعال القلق في تعريفي وولبي، وفرحات أحمد، وانفعال الخوف في تعريف باترسون.

- اتفق تعريف ألين وسانتروك (Allen & Santrock)، وتعريف طريف شوقي، وتعريف عبد الستار إبراهيم في أن السلوك التوكيدي يتضمن مهارات التعبير عن النفس، والدفاع عن الحقوق الشخصية والمشروعة عندما تخترق، وهو أيضاً مهارة تمكن الفرد من التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين.
- اتفق تعريف طريف شوقي، وتعريف فرحات أحمد في أن السلوك التوكيدي مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية يتم من خلال ممارستها التعبير عن المشاعر، والدفاع عن الحقوق، والتفاعل الاجتماعي شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين.
- لاحظ الباحث اتفاق تعريف كوستا ووايدجر (Costa & Widiger) مع تعريف محمد عيد في أن التوكيدية وسط ما بين استلاب الذات لحساب الآخرين، وما بين السيطرة الاجتماعية والتفاعل بجسارة.

يتضح للباحث– مما سبق – أن السلوك التوكيدي متعدد الأبعاد، وأن التعريفات تكمل بعضها البعض، وأن التوكيد يحتوي على استجابات لفظية وغير لفظية، كما ويتضح من تلك التعريفات أن معظمها تتضمن بشكل عام قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره بحرية دون الإضرار بحقوق الآخرين، كما ركزت هذه التعريفات في مضمونها على تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وعلى دور القيم والثقافات والسلوك في نقص أو قوة التوكيدية لدى الفرد.

كما ويتضح وجود بعض التباين في تعريفات السلوك التوكيدي، ويرجع هذا التباين بينها إلى التطور الزمني للمفهوم، وكذلك الاختلاف في وجهات نظر الباحثين والمدارس التي ينتمون إليها، ولكن نظراً للتطور التكنولوجي الحديث والسريع، والاستخدام المتزايد لوسائل الاتصال الحديثة، قام الباحث بتعريف وإعداد مقياس للسلوك التوكيدي يتضمن فقرات تقيس مدى تأثير استخدام الوسائل الحديثة للاتصال والتواصل من فضائيات وانترنت وهواتف محمولة على السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبناء على ما سبق فإن الباحث يعرف السلوك التوكيدي بأنه: سلوك اجتماعي يُمكِّن الفرد من الدفاع عن حقوقه الشخصية، والتعبير عن آرائه ومشاعره الإيجابية والسلبية بصدق وتلقائية، والقدرة على رفض مطالب وضغوط الآخرين غير المنطقية، وعدم التردد في الطلب والمبادأة، والتفاعل الاجتماعي بصورة إيجابية، بحيث تتم ممارسة ذلك السلوك إما وجهاً لوجه، أو عبر استخدام وسائل الاتصال والتواصل الحديثة، وكل ذلك في إطار من الحكمة، والالتزام بالقيم، والمعايير الاجتماعية، والأخلاقية.

مكونات السلوك التوكيدي:

يمكن تحديد أبرز مكونات السلوك التوكيدي فيما يلي:

1. السلوك التوكيدي اللفظي:

ويتميز صاحب هذا السلوك بمشاركة الآخرين في الحديث والمناقشة مع التعبير الملائم عن المشاعر، كما أنه يتحدث بشكل صريح موضحاً موافقته، مع قدرته على الحديث عن الذات، وذكر الأخطاء بطريقة مختصرة، ويتمتع الإنسان صاحب التوكيدية اللفظية بالقدرة على اتخاذ القرار، واقامة علاقات اجتماعية صريحة دون الاعتماد على الآخرين، كما يتصف أن حديثه في صلب الموضوع(أحمد عبد ربه، 1997: 24).

2. السلوك التوكيدي غير اللفظي:

مثل التقاء العيون أي طول النظر إلى الطرف الآخر، والابتسامة ومدى ملاءمتها للموقف، والصمت حيث يمكن النظر إليه كمكون توكيدي، والتوقيت وهو اختيار الأوقات المناسبة لأحداث الاستجابة التوكيدية، ووضع الجسم أثناء إصدار الرسالة التوكيدية، وكذلك تعبيرات الوجه(جميل الطهراوي، 2007: 35-37).

ويتضح للباحث مما سبق أن السلوك التوكيدي يتكون من مكونين يكمل كل منهما الآخر، وهما مكون لفظي يتمثل في طريقة الحديث وكيفيته ومدى وضوحه، ومكون غير لفظي يتمثل في شكل الجسم واعتدال القامة وتعبيرات وإيماءات الوجه أثناء الحديث.

خصائص السلوك التوكيدي:

يتسم التوكيد بمجموعة من الخصائص قوامها أنه:

- **نوعي:**

يتضمن عدداً من المهارات النوعية وهي: القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والآراء المتفقة مع الآخرين أو المختلفة عنهم، والدفاع عن الحقوق الخاصة والإصرار على ممارستها، والمبادأة بالتفاعل الاجتماعي، ورفض المطالب غير المعقولة، فالمهارات التوكيدية مكملة لبعضها البعض، فإظهار الامتعاض من سلوك شخص ما يجب أن يتلوه مطالبته بتغيير محدد في سلوكه، والدفاع عن حق يصاحبه التعبير عن مشاعر سلبية.

- **لا ينطوي على انتهاك حقوق الغير:**

أي ضرورة مراعاة حقوق الآخر جنباً إلى جنب مع حق الفرد في التعبير عن ذاته، فالدفاع عن حقوق الشخص بطريقة لا تؤذي الآخرين ملمح رئيسي لكي يوصف السلوك أنه مؤكد، كما أن عنصر التقبل الاجتماعي لا يعد شرطاً ضرورياً لكي يوصف السلوك بالتوكيد، فقد يكون

سلوك الفرد مؤكداً، ولكنه غير مقبول، كمن يعرض وجهة نظر مخالفة لرئيسه علانية بطريقة مهذبة.

- **فعاليته نسبية:**

من المعروف أن السلوك التوكيدي وعواقبه يمكن تقييمها على نحو منفصل، فليس من الضروري أن يكون السلوك التوكيدي المرتفع فعالاً دائماً، إذ أن من المحتمل أن تكون له عواقب سلبية، حيث قد يجلب المزيد من المتاعب على الفرد، ويتوقف مدى فعاليته على عدد من المتغيرات من قبيل: المعيار المستخدم في تحديد الفعالية هل هو الشخص أم الآخرون أم الأهداف الموضوعية للسلوك، وإدراك الثقافة لمغزى السلوك، وطبيعة الجزاء الذي تقدمه في حال صدوره.

- **موقفي:**

يتنوع بدرجة ما عبر المواقف كنتيجة لتأثره بدرجات متفاوتة بمتغيرات مختلفة تسهم في تشكيله، وتتضمن تلك المتغيرات(المحددات) كلا من: خصال الفرد، وخصال الطرف الآخر، وخصائص الموقف بما يحوي من أشخاص، فضلاً عن خصائص السياق الثقافي المحيط ومدى حثها أو كفها للتوكيد، وكذلك مدى صعوبة الموقف وحيويته وأهميته للفرد.

- **قابل للتعلم:**

التوكيد سلوك مكتسب ولا نولد به، وهو قابل للتعلم إما بطريقة نظامية بواسطة برامج التدريب التوكيدي والذي تعنى بتنمية مهاراته الفرعية، أو بطريقة ذاتية حيث يرتقي من خلال الخبرة التي يكتسبها الفرد عبر تاريخه، فضلاً عن محاولاته التعرض للخبرات التي تساعده على تحسين مستوى توكيده.

- **يتضمن عناصر لفظية وغير لفظية:**

قد يصدر التوكيد بوصفه وسيلة للتعبير عن مشاعر الفرد وآرائه في صورة استجابة لفظية مثل: أنا لا أوافق على ما تقوله، أو غير لفظية من قبيل وضع الأصبع السبابة في وضع متعامد على الفم لتحذير من يتحدث معك بطريقة غير لائقة من الاستمرار في ذلك، وعادة ما يتصاحب هذان العنصران معا(طريف شوقي، 1998: 55-59).

ويبين وندسشتل ومارك(Windschil & Mark,.2001: 18-19) أن خصائص السلوك التوكيدي تتمثل في:

- ✓ السلوك الاجتماعي المقبول اجتماعياً والسيطرة الاجتماعية.
- ✓ التعبير عن النفس من خلال الكلمات والأفعال.
- ✓ التفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين.
- ✓ التوكيدية تعتبر علاقة تكامل بين الثقة بالذات والكفاية الذاتية.

- ✓ حل المشكلات التي تواجه الفرد مباشرة دون قلق أو توتر.

وهناك عدد من الخصائص التي تميز الفرد الذي يعاني من نقص في التوكيدية، وذلك طبقاً لما تراه أمينة بدوي(1990: 30-31)، وهو أنه يلجأ إلى تجنب النظر للآخرين، وينظر إلى السقف أو الأرض، ويتحدث بصوت منخفض، ويتفق مع الآخرين أكثر من أن يوضح وجهة نظره أو رأيه، وليست لديه القدرة على التعبير اللفظي عن المشاعر السلبية أو الإيجابية مثل السرور أو الغضب، ويميل إلى الصمت، وجدير بالذكر أن فشل هؤلاء الأفراد في التعبير عن حقوقهم وآرائهم يؤدي إلى نتائج سلبية جسمية واجتماعية.

طرق تنمية السلوك التوكيدي:

هناك طريقان يمكن سلوكهما لتنمية السلوك التوكيدي هما (آمال جودة ومحمد عسلية، 2014: 67-70):

1. التنمية الذاتية:

وفيها يقوم الفرد بإعداد خطة بنفسه لتدريب ذاته على التوكيد مسترشداً ببعض المبادئ العامة من خلال قراءاته في كتب معينة بموضوع التوكيد، بالإضافة إلى اعتماده على بعض الأساليب التي تمكنه من تنمية التوكيد لذاته، مثل أسلوب الوعي بالذات، وأسلوب المراقبة الذاتية، وأسلوب التحليل النقدي للذات، وأسلوب التقييم الذاتي، وأسلوب الملاحظة النشطة للآخرين.

2. التنمية النظامية:

وتتمثل في برامج التدريب التوكيدي التي يقوم بتصميمها وتنفيذها أشخاص مدربون من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وتعديل السلوك.

التدريب التوكيدي:

لقد ابتكر علماء النفس التدريب التوكيدي بوصفه وسيلة ناجحة نسيبا لمساعدة من يصعب عليهم التعبير عن مشاعرهم، والمجاهرة بآرائهم، والدفاع عن حقوقهم، ومواجهة ضغوط الآخرين لإكراههم أو إغوائهم على أن يفعلوا ما لا يرغبون، أو الامتناع عن فعل ما يرغبون.

ويُعتبر التدريب على التوكيدية وسيلة ضرورية لحماية الأفراد من أن يكونوا ضحايا للمحاولات السلبية، وذلك بتعريفهم مثلاً ما معنى أن تنتقص حقوقهم، وكيفية التصرف تجاه مواقف سخرية الآخرين منهم، وبصفة خاصّة أقرانهم، وإجبارهم على التعامل معهم بصورة لائقة، ويجنّبهم كذلك أن يكونوا عدوانيين نظراً لتعلّمهم التمييز بين التوكيد لحماية حقوق الفرد، والعدوان الذي يعني انتهاك حقوق الآخرين(طريف شوقي، 1998: 211).

ويقصد بالبرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية هو إجراء عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تدريب طلاب المرحلة الثانوية ذوي السلوك التوكيدي المنخفض، بغرض تنميته لديهم والقيام ببعض المهام والاجراءات المعرفية والسلوكية بما يمكنهم من القدرة على التعبير عن الآراء والأفكار، والدفاع عن الحقوق بما يحقق الارتقاء في فاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لديهم.

الأسس النظرية العامة التي يرتكز عليها البرنامج الإرشادي للسلوك التوكيدي:

يعرف التدريب التوكيدي بأنه مجموعة متنوعة من الأساليب والإجراءات المعرفية والسلوكية الهادفة إلى تعديل معارف وسلوك الأفراد، وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، وآرائهم، والدفاع عن حقوقهم، ومواجهة من يستغلونهم بطريقة ملائمة دونما انتهاك لحقوق الآخرين، وتنتظم الأساليب المستخدمة في إطاره في فئات ثلاث هي:

- أساليب بدنية: ومنها التدريب على التحكم في الجوانب غير اللفظية للتوكيد.
- أساليب معرفية: مثل التدريب على الحوار الداخلي الإيجابي، وتغيير المعتقدات غير المنطقية.
- أساليب سلوكية: من قبيل تمثيل الدور، والاقتداء، وإعادة السلوك، والتلقين، والتدعيم(طريف شوقي، 1998: 201 – 202).

وقد قام الباحث بمزج هذه الأساليب، واستخدام بعضها أو كلها بما يحقق أهداف البرنامج الإرشادي، وبما يتناسب مع احتياجات المتدربين، ومشكلاتهم التوكيدية، حيث تبنى الاتجاه الانتقائي التكاملي، أو الإرشاد متعدد الوسائل، والذي لا يقتصر على نظرية إرشادية واحدة، وإنما ينتقي أية فنية من أية نظرية إرشادية لخدمة الموقف الإرشادي.

وينظر كابوزي(Capuzzi (2000: 460 لهذا الاتجاه بأنه ينتقي أفضل شيء من كل نظرية، وهذا يتطلب من المرشد معرفة دقيقة بالنظريات الإرشادية، ومصدر قوة وضعف كل نظرية، وعناصر بناء نظرية فعالة، وأفضل عمل إرشادي هو الذي يؤثر وينجح، والإرشاد الانتقائي التكاملي اتجاه عملي يرفض النظرة الأحادية.

مبادئ الإرشاد الانتقائي:

يلخص محمود عقل(2000: 143) أهم المبادئ الرئيسة التي تنطلق منها الانتقائية متعددة الوسائل كما جاء بها لازاروس فيما يلي:

1. يتأثر السلوك الإنساني بعوامل وراثية وبيولوجية وبيئية تتمثل في العلاقات الشخصية مع الآخرين، وفي الظروف البيئية الثقافية الاجتماعية المحيطة به، وفي عملية التعلم من خلال الآخرين.

2. الشخصية غير المتكيفة ترجع إلى تعلم غير مناسب، وإدراك لنماذج سلوكية غير سوية، وإلى نقص في المعلومات أو الخبرات أو خطأ فيها، أو تصارع بينها تجعل ذاكرة الفرد عاجزة عن إمداده بطرق التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، ويظهر الاضطراب في استجابات انهزامية غير توافقية.
3. استخدام الطرق الفاعلة الصادقة من كل المدارس بما يستجيب لحاجات المسترشد، ويمكنه من حل مشكلاته.

السلوك التوكيدي والثقافة الاسلامية:

حث الدين الاسلامي الحنيف على السلوك التوكيدي بغض النظر عن المصطلح الذي يمكن أن يطلق عليه، فهناك العديد من المواقف الفعلية والقولية التي تدعم إيجابية هذا السلوك، يقول الله تعالى" **وإن جَاهَدَاكَ عَلى أن تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفاً وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فأنبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ**" (لقمان: 15)، ويقول الرسول ﷺ:" **لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق**"(رواه أحمد في المسند).

ولقد وجه الدين الاسلامي الأفراد إلى ضرورة رد الاعتداء والانتصار للنفس والدين، وحفظ الحقوق والدفاع عنها، وذلك يعتبر أحد الأبعاد الرئيسة في السلوك التوكيدي، حيث هناك إشارة إلى الدفاع عن الحقوق الشخصية مع عدم التجاوز والحفاظ على حقوق الآخرين، ويظهر ذلك جليا في قوله تعالى" **فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أن اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ**" (البقرة: 194)، وقوله تعالى" **وَلا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فإنه آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ**" (البقرة: 283)، وعن أبي سعيد الخدري أن النبي ﷺ قال" **أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر**"(رواه الترمذي).

وقد حث الدين الإسلامي المسلم إلى ضرورة التعبير عن الرأي وإن كان مخالفاً لرأي الآخرين، وهو أحد الأبعاد المهمة في السلوك التوكيدي، فعن حذيفة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ " **لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم، إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساؤوا فلا تظلموا**" (رواه الترمذي).

وحول التعبير عن المشاعر الإيجابية كأحد أبعاد السلوك التوكيدي حث النبي ﷺ المسلم على إظهار تلك المشاعر، فعن المقدام بن معد يكرب عن النبي ﷺ قال" **إذا أحب أحدكم أخاه فليعلمه أنه يحبه**"(رواه البخاري).

أما التعبير عن المشاعر السلبية فقد حث النبي ﷺ الناس على إدارة الغضب ضمن حدود لا تضر بالآخرين أو بالنفس، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ " **ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب**"(رواه البخاري)

وعن رد الجميل والاعتراف بالفضل، وتقدير العطاء، لتسود بين الناس روح المودة والتعاون والتفاعل، حث النبي ﷺ المسلم على شكر الآخرين، فعن النعمان بن البشير أن النبي ﷺ قال" **من لم يشكر الناس لم يشكر الله**"(رواه أحمد في المسند).

يتبين للباحث – مما سبق – أن الدين الاسلامي سبق العلوم الإنسانية الحديثة في تنمية الشخصية التوكيدية، وحث المسلمين على السلوك التوكيدي، فالإفصاح عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وقول الحق، والاعتداد بالرأي، والاعتراف بالجميل، وإدارة الغضب، وعدم الاعتداء على حقوق الآخرين، والكثير من الصفات والسمات الإيجابية تعتبر من أبعاد السلوك التوكيدي الذي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميته، مما يدلل على أن النبي ﷺ جاء ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، " **وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إلا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ**"(الأنبياء: 107).

المبحث الثاني: فاعلية الذات: Self-Efficacy

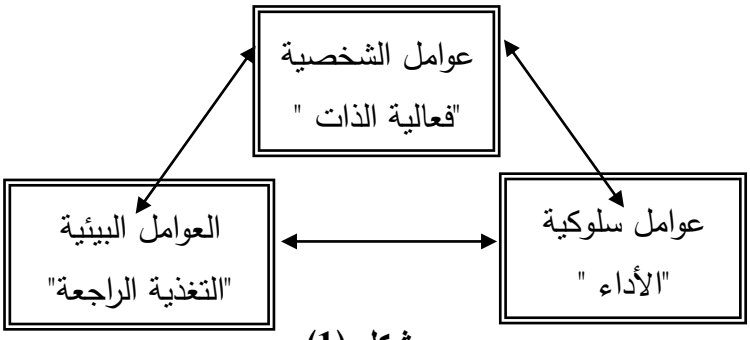
ظهر مفهوم فاعلية الذات على يد العالم الأمريكي ألبرت "باندورا"(1977) Albert Bandura عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم، حدد فيها أبعاد ومصادر فاعلية الذات، وتمثل هذه النظرية جانباً مهماً من نظرية التعلم الاجتماعي، كما تشكل العامل الرئيس لسلوك الفرد ونجاح المتعلم في مدرسته، فالمتعلم إذا شعر بكفاءة ذاتية عالية، فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد، والمثابرة اللازمة لإتقان العمل(في فايزة السيد وصفاء محمد، 2006: 198).

وتعتبر فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات الشخصية السوية، حيث إنها تمثل مركزاً مهماً من دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط المختلفة التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة، وترتفع مستويات فاعلية الذات لدى الفرد من خلال الممارسة والتدريب المتواصل سواء في نطاق الأسرة، أو من خلال التفاعل مع الآخرين في المجتمع(عواطف صالح،1993: 461).

ويعد مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وقد تناول الباحثون مصطلح Self-Efficacy، وترجم إلى عدة مسميات باللغة العربية منها(الفاعلية الذاتية، وفاعلية الذات، وفعالية الذات، والكفاءة الذاتية، وكفاءة الذات)، وأحيانا يستخدم مصطلح Self-Efficiency بمعنى فاعلية الذات(حجاج غانم، 2005: 81).

ويفترض "باندورا" (1977)Bandura أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: عوامل الشخصية Personal Factors، والعوامل السلوكية Behavioral Factors، والعوامل

البيئيةEnvironmental Factors، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism ويوضحها الشكل التالي:



شكل (1)

نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه ""باندورا" "

وطبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة(شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعامل معه الفرد كالآباء، والمعلمون، والأقران(in Zimmerman ,1989 :330).

ويشير "باندورا" Bandura (1977) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام، سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه ""باندورا"" بفاعلية الذات، وتعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وانجاز السلوك.

ويعتبر اعتقاد الفرد بأنه يمتلك الكفاءة الذاتيّة لإنجاز الأهداف المطلوبة من بين الخصال الأساسيّة لتوكيد الذات، فالتوكيد قد يكون محاولة للترجمة الفعليّة للتصوّرات الإيجابية أو السلبيّة عن الذات، وقد ناقش "باندورا" العلاقة بين التدريب التوكيدي والكفاءة الذاتيّة المدركة من خلال ارتباط الكفاءة بالتغيّر في السلوك، وهذا يعني أن تزويد الفرد بالإحساس الحقيقي بالقدرة على التكيّف سيزيد من فرص النجاح في الحياة الحقيقيّة(Bandura, 1997:.52-53).

تعريف فاعلية الذات: Self-Efficacy

من خلال الاطلاع على العديد من تعريفات فاعلية الذات مثل تعريف جابر عبد الحميد(1990: 252)، وتعريف "باندورا"(Bandura,1997: 192)، وتعريف فتحي الزيات(2001: 501)،

وتعريف عبد المنعم الدردير(2004: 216)، وتعريف عبد المحسن نعساني(2007، 84) وغيرهم تبين للباحث ما يلي:

- اتفق تعريف "باندورا" Bandura، وتعريف جابر عبد الحميد، وتعريف فتحي الزيات، وتعريف عبد المحسن نعساني في أن فاعلية الذات هي معتقدات الفرد حول إمكاناته وقدراته الذاتية التي تمكنه من أداء سلوك معين أو تحقيق انجاز ما.
- أضاف تعريف فتحي الزيات أن فاعلية الذات تنطوي على مقومات معرفية وانفعالية ودافعية وحسية وفسيولوجية تجتمع بغرض تحقيق انجاز ما.
- ذكر تعريف عبد المنعم الدردير أن فاعلية الذات هي توقع النجاح في مهمة، وأن هذا التوقع ناتج عن إيمان الفرد بمهارة الأداء، ومقدار ما يبذله من جهد لإنجاز تلك المهمة.

من خلال ما سبق يمكن القول أن فاعلية الذات هي ما يعتقد الفرد عن ذاته وإمكاناته وقدراته، وهذا الاعتقاد يؤثر على شعوره وتفكيره وسلوكه، وبالتالي يؤثر على نتائج ذلك السلوك.

خصائص الأشخاص ذوي فاعلية الذات(نفين المصري، 2011: 66 – 67):

1. **الثقة بالنفس وبالقدرات:**

حيث يتمكن الواثق من نفسه من القدرة على تحديد أهدافه بنفسه، ويقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

2. **المثابرة:**

وهي سمة فعالة تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية، وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية المثابرة فعالة نشطة، لا تفتر همتها مهما صادفها عقبات ومواقف محبطة.

3. **القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:**

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقة قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء تلك العلاقات بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين، كلما كان توافقه أفضل، وخاصه توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد الشعور بالعزلة الاجتماعية.

4. **القدرة على تحمل المسئولية:**

تحمل المسئولية أمر له قيمته، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسئولا عن أفعاله وتصرفاته، ولديه القدرة على تحمل المسئولية بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

5. البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:

وتعتبر من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة، فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، مرن وإيجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

ويرى "باندورا" (Bandura, 1997: 138,38) أن الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة يضعون أهدافاً صعبة ويلتزمون بالوصول إليها أي أن لديهم طموحات عالية، وأشار إلى أن طبيعة أو ماهية إدراك الأفراد لفاعليتهم الذاتية تؤثر بشكل مباشر على الأهداف والخطط التي يضعونها مسبقاً بشأن أدائهم المستقبلي.

وفي مقابل ذلك فإن هناك العديد من الخصائص التي تميز الأشخاص ذوي فاعلية الذات المنخفضة والتي من أهمها:

1. يخجلون من المهام الصعبة.
2. لديهم طموحات منخفضة.
3. ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.
4. يركزون على النتائج الفاشلة.
5. يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب.

ويرى فانج (Fung, 2010: 516) أن فاعلية الذات تؤثر على مستوى الطموح المهني واختيار المهنة، والسعي إلى التنمية الشخصية، وأن مرتفعي الفاعلية الذاتية يضعون لأنفسهم المزيد من الخيارات الوظيفية، ولديهم القدرة على الوصول إلى الأهداف المنشودة، وحل المشكلات، والالتزام بتحقيق الأهداف طويلة الأمد، وأنهم أكثر تفاؤلاً بشأن مستقبلهم الشخصي، كما أن للفاعلية الذاتية أثراً إيجابياً على سلامتهم البدنية والنفسية، كما تعزز من احترام الذات لديهم، وينسبون فشلهم في تحقيق الأهداف إلى ضعف مجهودهم، على العكس من ذوى فاعلية الذات المنخفضة فإنهم يرجعون فشلهم إلى الحظ والنصيب وعوامل خارجية أخرى مثل المحسوبية وغياب العدالة الاجتماعية.

ونظرا لتأكيد "باندورا"(1982) على الارتباط بين فاعلية الذات والتوافق النفسي، وأن الشخص الذي تنقصه الثقة في فاعلية الذات المدركة يتوقع الرفض وعدم القبول الاجتماعي، ومن ثم يميل للإحجام والعزلة، مما قد يؤدي إلى زيادة التقييم السلبي له من جانب الآخرين، وبالتالي المزيد من الاحساس بعدم الكفاءة الذاتية(في عبد المنعم السيد، 1999: 39)، لذلك فإن الباحث يتوقع وجود أثر لبرنامج تنمية السلوك التوكيدي على فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلبة المرحلة الثانوية.

المبحث الثالث: الكفاءة الاجتماعية:Social Competence

تعرف الكفاءة الاجتماعية في المعجم الوسيط بأنها: المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في العمل، أي القدرة عليه وحسن تصريفه، والكفء هو القادر على تصريف العمل(المعجم الوسيط، 2004: 791).

ويبين عادل الأشول(1987: 197) في موسوعة التربية الخاصة أن الكفاءة مصطلح يشير إلى التمكن من مهارة ما، وتعتبر كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل: القراءة، والسباحة، والتكيف الاجتماعي، وما إلى ذلك.

وتستخدم الكفاءة الاجتماعية في علم النفس بمعان متعددة منها مهارات اجتماعية تقود إلى سلوك حل المشكلة، وتناول الموضوعات من منظور معين، زمنها مخرجات اجتماعية يحققها الأفراد من خلال بعض السلوكيات المكونة للكفاءة الاجتماعية، وهذه السلوكيات تتمثل في قدرة الفرد على تكوين أصدقاء، وكونه محبوباً من الأفراد الآخرين، واشتراكه في التفاعلات الاجتماعية الفعالة مع الأقران، وأيضاً يمكن اعتبارها نوع من السلوك التكيفي، والذي يشتمل على مهارات العمل باستقلالية، والنمو الجسدي، والكفاءة الأكاديمية، والنمو اللغوي، والمهارات الاجتماعية(Hubbard & Coie,1994: 102).

وتشير بيرمان(2001) Bierman إلى أن الكفاءة الاجتماعية مصطلح أوسع يستخدم لوصف الفعالية الاجتماعية للفرد، وقدرته على تكوين علاقات تبادلية عالية الجودة، وأيضاً القدرة على الحفاظ على هذه العلاقات، وتجنب المعاملة السلبية والخداع من قبل الآخرين، أي أن الكفاءة الاجتماعية تشير إلى السلوكيات والمهارات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية التي يحتاج اليها الفرد لتكيف اجتماعي ناجح، كما أن نمو الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد يرتبط بالنمو في سنوات ما قبل المدرسة، ومراحل الطفولة، والمراهقة، وتعتبر المهارات الاجتماعية ومهارات ضبط الذات خلال هذه المراحل مظهراً للكفاءة الاجتماعية، إضافة إلى نوعية التفاعل مع الأقران، والذي يؤثر على درجة نمو المهارات المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية، ويذكر دينهام وآخرون(2003).Denham et al بأنها الفاعلية في التفاعل مع الآخرين، وهي نتاج السلوكيات المنظمة التي تحقق حاجات نمائية طويلة وقصيرة المدى(في عطية محمد، 2010: 117).

ويرى جريشام (Greshmam, 2001: 67) أن الضعف في اكتساب المهارات الاجتماعية يعود إلى غياب المعرفة التي تمكن الطالب من إنجاز المهمة الاجتماعية في حدود الأحوال المثلى، وكذلك فشل الطالب في تحديد السلوك الاجتماعي الذي يتلاءم مع الموقف المعين، ويعود الضعف في الأداء الاجتماعي إلى فشل الطالب في أداء المهارات الاجتماعية الموجودة في مخزونه السلوكي، أو الفشل في استدعائها بالمستوى المطلوب، ويمكن تفسير ضعف الطلاقة على أنه ناتج

عن قلة تعرض الطالب لنماذج السلوك الاجتماعي، وقلة ممارسة هذه المهارات، أو قلة معدلات التعزيز لما يصدر عنه من سلوكيات.

تعريف الكفاءة الاجتماعية: Social Competence

من خلال الاطلاع على العديد من تعريفات الكفاءة الاجتماعية مثل تعريف بندر وول(Bender & Wall, 1994: 22)، وتعريف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي(1995: 2712)، وتعريف ويندي(Wendy, 1999: 4)، وتعريف فوخن وآخرون(Vaughn et al., 2000: 15)، وتعريف فريد النجار (2003: 930)، وتعريف سمارت(Smart, 2003: 2)، وتعريف ويلش وبيرمان(Welsh & Bierman, 2003: 6) وغيرهم، تبين للباحث ما يلي:

- اتفق تعريف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي مع تعريف ويندي(Wendy) في أن الكفاءة الاجتماعية هي بعد وجداني يتمثل في فهم وإدراك عواطف الآخرين، وبالتالي القدرة على التفاعل الاجتماعي معهم.
- اتفق تعريف فوخن وآخرون(Vaughn et al.) مع تعريف ويلش وبيرمان(Welsh & Bierman) في أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن البعد المعرفي والسلوكي بالإضافة الى البعد الوجداني.
- اتفق تعريف بندر وول(Bender & Wall) مع تعريف فريد النجار، وتعريف سمارت(Smart) في أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على التفاعل الاجتماعي، والاحتفاظ بعلاقات مرضية، والتصرف بحكمة في العلاقات مع الآخرين، دون التطرق إلى الأبعاد الوجدانية والمعرفية والسلوكية.

من خلال ما سبق قام الباحث بتعريف الكفاءة الاجتماعية وهي امتلاك الفرد لبعض المهارات الاجتماعية التي تمكِّنه من التفاعل والتواصل الايجابي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتتضمن هذه المهارات مهارة إدارة الذات، والمهارات البينشخصية، والمهارات الأكاديمية الاجتماعية.

مهارات الكفاءة الاجتماعية:

يرى العديد من الباحثين أن الكفاءة الاجتماعية تشمل المهارات التالية:(فتحي الزيات،1998: 601)

1. علاقات إيجابية مع الآخرين مثل الآباء، والمدرسين، والأشخاص الذين تتطلب طبيعة أدوارهم التعامل المباشر أو غير المباشر.

2. المعرفة الدقيقة والملائمة لأصول أو قواعد السلوك الاجتماعي، وكيف يفكر الفرد أو يرى نفسه ويراها الآخرون، أي صورة الذات كما يدركها الفرد، وكما يدركها الآخرون، وكيف يستقبل أو يفسر الدلالات والرموز والمؤشرات والمواقف الاجتماعية.
3. غياب السلوك اللاتوافقي، وإلى أي مدى يعكس سلوك الفرد أنماط من السلوك غير السوي أو اللاتوافقي خلال تعاملاته الاجتماعية، وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين.
4. مدى اكتساب الفرد للسلوكيات والمهارات الاجتماعية الفعالة، ومحاولة أن ينشئ أو يبدأ اتصالات مع الآخرين، ومدى تعامله على نحو إيجابي مع المؤشرات الاجتماعية.

ويذكر كازدن (Kazdin, 2000: 334) مجموعة مهارات مكونه للكفاءة الاجتماعية هي: توكيد الذات، ومهارات المواجهة، ومهارات التواصل، ومهارات تنظيم المعرفة والمشاعر.

ويشير طريف شوقي(2002، 50 – 52) إلى أربع مهارات مكونة للكفاءة الاجتماعية وهي:

1. مهارات توكيد الذات: تظهر هذه المهارات في قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق، وتحديد المهارات في مواجهة ضغوط الآخرين.
2. مهارات وجدانية: تظهر هذه المهارات في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودودة مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم، والتعرف عليهم، وتشتمل على التعاطف والمشاركة الوجدانية.
3. مهارات الاتصال: وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات للآخرين لفظياً أو غير لفظياً، وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها.
4. مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي والانفعالي وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقاً لما يطرأ من تغيرات على الموقف، ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه.

خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية:

يرى مجدي حبيب(2003: 5) أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية لديهم قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وأكثر انفتاحاً مع الآخرين مقارنة مع الأفراد منخفضي الكفاءة الاجتماعية.

وتعتبر العلاقات الاجتماعية جزءاً مهماً في حياة الفرد، فيجب عليه أن يتعلم كيف يعيش ويتفاعل مع أفراد الجماعات المختلفة، فإجادتها وإتقانها يسهم في تحسين العلاقات الاجتماعية، وبالتالي في تحسين المجتمع(مجدي حبيب، 1990: 126).

كما تؤدي المهارات الاجتماعية باعتبارها مؤشراً آخر للكفاءة الاجتماعية دوراً كبيراً في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتفاعل خلالها الفرد مع الآخرين(محمد الحسانين، 2003: 195)

وأكد الباحثون بأن الإنجاز الأكاديمي يعزز ويؤكد المهارات الاجتماعية، كما أشارت الدراسات إلى الصلة الوثيقة بين كل من الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي، وقد يكون انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي أحد المؤشرات للأطفال ذوي صعوبات التعلم (Chen & Rubin, 1997: 518).

فالطلاب ذوو الكفاءة العالية يحصلون على درجات أفضل أكاديمياً، لأنهم يكونون أكثر قدرة على الاشتراك في تفاعلات مع المدرسين وأقرانهم، وهذا من شأنه أن ينمي مفهوم الذات الأكاديمي(Mpofu & Thomas, 2006: 93).

ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات التعليمية التي يعاني منها الطلاب ترتبط باكتسابهم للمهارات الاجتماعية، حيث إن افتقارهم لها قد يسبب عدم كفاءتهم في التعلم(إبراهيم الخطيب، 2003: 77).

أما الأفراد الذين يعانون من الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، فإنهم يقللون من شأن أنفسهم، ولا يستطيعون مقاومة القلق الناجم عن أحداث الحياة اليومية وضغوطها، ويبحثون باستمرار عن المساعدات النفسية(Gulliford , R. & Upton, G.,1992 : 124-126).

أبعاد وعناصر الكفاءة الاجتماعية:

حدد كان ليفين Cain Levine أبعاد الكفاءة الاجتماعية في: العناية الذاتية، والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والاتصال، بينما حدد كل من ميريل وجامبل Mirel & Gambel أبعاد الكفاءة الاجتماعية في: المهارات الاجتماعية، ومهارات إدارة الذات، والمهارات الأكاديمية، بينما حددها كل من فيري وهابر Feary & Haper في: التمثل العاطفي، وضبط الاندفاع، وحل المشكلات، وإدارة الغضب، وحددها كل من شانون وراتش Shanon & Ratch في: تقدير الذات، والسلوك الاجتماعي، والإنجاز الأكاديمي(في أنيس عبد الوهاب، 2003: 24 – 25).

ويرى مجدي حبيب(2003: 1) أن الكفاءة الاجتماعية استجابة متعلمة، لأن الفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدرج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين، فهو يكتسب الأساليب السلوكية، والاجتماعية، والاتجاهات، والقيم والمعايير، ويتعلم الأدوار الاجتماعية، ويتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن، والمشاركة في السلوكية، ويتقبل التغير الاجتماعي المستمر، ويتوافق معه ومع الجيل التالي، ويقوم بالواجبات الاجتماعية، وينمي المهارات الاجتماعية التي

تحقق التوافق الاجتماعي والنفسي، وتحقق مكانته الاجتماعية، وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وكل هذه المظاهر تعكس وجود كفاءة اجتماعية.

وترى منى رضوان(2012: 146) أن أبعاد الكفاءة الاجتماعية تتمثل في: الثقة بالنفس، والامتثال للقوانين والسلطة،.والمؤهلات القيادية، والمشاركة الاجتماعية البناءة، والتكيف مع مجتمع الرفاق، والتحكم بالذات وضبط النفس، وتحمل المسؤولية، والاستقلالية والاعتماد على الذات، والوعى بالأمور المتعلقة بأمنه وسلامته، والاتصال.

مما سبق يمكن القول بأن الكفاءة لا تعتمد على جانب واحد من جوانب النمو، وإنما تعتمد على تكامل الجوانب العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، والشخصية، ولتنمية الكفاءة يجب عدم الاهتمام بمظهر واحد من مظاهر النمو، أو الاعتماد على نظرية معينة من النظريات، وإنما يجب الاستفادة من أغلب النظريات، لأن النمو الإنساني بلغ حداً من التعقيد والتشابك يصعب معه على أي نظرية منفردة أن تنهض بكل متطلباته وحاجاته.

مكونات الكفاءة الاجتماعية:(Smart, 2003: 3-4)

تتكون الكفاءة الاجتماعية من بعض المكونات التي تتكامل لتشكل دلالات المفهوم ومعانيه، ومن أبرز هذه المكونات ما يلي:

- **التوكيد Assertiveness:** وهي سلوكيات المبادرة مثل سؤال الآخرين حول معلومات وتقديم الفرد لنفسه وللآخرين والاستجابة لأفعال الآخرين.
- **التعاطف Sympathized:** وهي سلوكيات تظهر الاحترام والاهتمام بالآخرين ومشاعرهم.
- **المسئولية Responsibility:** وهي سلوكيات تشير للتواصل مع البالغين والاهتمام بالعمل.
- **ضبط النفس Controlled Emotions:** وهي سلوكيات تظهر في وقت الصراع مثل الاستجابة الملائمة في المواقف التي تنطوي على صراع، وتتطلب اتخاذ قرارات في الموقف.
- **التعاون Cooperation:** ويتميز بوجود سلوكيات مثل تقديم المساعدة والمشاركة والإذعان للقواعد والأوامر.

ويرى مجدى حبيب(2003: 7) أن مكونات الكفاءة الاجتماعية تشمل خمسة عناصر هي: القدرة على توكيد الذات، والإفصاح عن الذات، ومشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية، وإظهار الاهتمام بالآخرين، وفهم منظور الشخص الآخر.

ويرى هاجير وفون(1997)Haagar & Vaughn أن الكفاءة الاجتماعية تتألف من أربعة مكونات ذات أهمية بالغة بالنسبة للفرد، حتى يشعر بالحب من الآخرين، والتقبل من جانبهم، والثقة بالنفس، وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

1. الاستخدام الفعال للمهارات الاجتماعية.
2. عدم وجود سلوكيات لا تكيفية.
3. العلاقات الإيجابية مع الآخرين.
4. المعرفة الاجتماعية الدقيقة التي تتلاءم مع العمر الزمني للفرد.

فالكفاءة الاجتماعية لا تعني مجرد وجود مهارات اجتماعية جيدة، ولا مجرد عدم وجود سلوكيات لا تكيفية، ولكنها تعد في الواقع بمثابة مفهوم معقد يتضمن خليطاً من هذه العناصر الأربعة معاً(في أسماء العطية، 2013: 203).

المبحث الرابع: الأداء الأكاديمي Academic Performance

يمثل مفهوم الأداء الأكاديمي قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة، ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة، وقد قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام مصطلح الأداء الأكاديمي كمرادف لمصطلح التحصيل الدراسي، أو التحصيل الأكاديمي؛ حيث يعرف الأداء الأكاديمي بالدرجات التي يحصل عليها الطالب نهاية كل فصل دراسي، أو نهاية كل عام دراسي، ويتم الحكم على الأداء من خلال هذه الدرجات.

فالتحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي هو محصلة التعليم، وهو المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المعلم أو المؤسسة الأهداف التعليمية، ويُحسب عادة عن طريق الفحوصات، أو التقييم المستمر، ولا يوجد اتفاق على أفضل طريقة لاختبار ذلك(Annie Ward, et al, 1996: 3).

ويرى فؤاد أبو حطب(1980: 397) أن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطاً وثيقاً، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً، فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في اكتساب المعلومات، والمهارات، وطرق التفكير، وتغير الاتجاهات والقيم، وتعديل أساليب التوافق، ويشمل أيضاً النتائج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية.

ويهدف التحصيل إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة من محتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي، وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية، أي بالنسبة للتلاميذ في فرقته

الدراسية، أو في مثل سنه، ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك، ولكن تمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية، وتحصيله في مختلف المواد الدراسية (رمزية الغريب، 1985: 88).

وللأداء الأكاديمي أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته، فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك، بل له جوانب هامة جداً في حياته باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ويعزز من ثقته بنفسه، ويرفع من مستوى طموحه(منى الحموي، 2010: 176).

كما أن الأداء الأكاديمي للطالب أمر بالغ الاهمية؛ لأنه فرصة لن تعوض، ولن تتكرر، ولن تعود مرة أخرى إلا على حساب عمره، فالطالب الذي يرسب، أو يضعف تحصيله في سنة ما، أو مادة دراسية ما، يبقى راسباً أو ضعيفاً، وعلامته في سجله لا تمحى غالباً، كما أنه يتحكم في نوع المستقبل الذي ينتظره في الحياة العملية الوظيفية، فاذا كان تحصيله متفوقاً كان المستقبل غالباً مزدهراً وواعداً ومثمراً، وأما إن كان غير ذلك فإن المستقبل يكون على الأرجح معتماً وصعباً(محمد حمدان، 1996: 4-5).

تعريف الأداء الأكاديمي:

قام الباحث بالاطلاع على العديد من تعريفات الأداء الأكاديمي مثل تعريف أحمد بدوي(1980: 13)، وتعريف فادية زهو(1997: 168)، وتعريف صلاح الدين علام(2000: 305)، وتعريف أديب الخالدي(2003: 90-91)، وتعريف سعيد بارود(2010: 15)، وتعريف انتصار العشا وآخرون(2012: 527)، تبين للباحث ما يلي:

- اتفق تعريف أحمد بدوي، وتعريف أديب الخالدي، وتعريف سعيد بارود، وتعريف انتصار العشا وآخرون، في أن الأداء الأكاديمي يستدل عليه من الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المقننة.
- لم يذكر تعريف فادية زهو، وتعريف صلاح الدين علام كيفية الاستدلال على حساب الأداء الأكاديمي.
- اتفق تعريف فادية زهو، وتعريف صلاح الدين علام على أن الأداء الأكاديمي هو مستوى النجاح الذي يحرزه الفرد في مجال تعليمي نتيجة لمروره في خبرة تربوية محددة.

من خلال العرض السابق عرف الباحث الأداء الأكاديمي بأنه محصلة المعرفة والفهم والمهارات التي يكتسبها الفرد نتيجة تلقيه خبرات تربوية محددة، وهو نتاج ما يتعلمه الفرد وما يمكن استرجاعه

وفهمه وتطبيقه، وهذه الخبرات يتلقاها من خلال المدرسة أو أي مؤسسة تعليمية، ويستدل على هذا التعلم بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة الاختبارات المقننة والتحصيلية.

العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي:

دلت الأبحاث أن الذكاء من أهم العوامل التي تحدد مستويات النجاح، ولكنه ليس الوحيد، ولا يكفي وحده لتفسير ظاهرة النجاح، لأن الفرد يخضع في حياته لكل من مكونات شخصيته، وكما يخضع النجاح لمستوى ذكاء الفرد فهو يخضع لمستوى طاقته البدنية واتزانه الانفعالي واتجاهاته النفسية(فؤاد السيد، 1994: 35).

كما أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية، إلا أن الانفعالات تعد عاملاً رئيساً، كما أشارت الدراسات إلى أن تدني مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية ليس في صالح تفكير الفرد، أو نجاحه في تفاعلاته المهنية، ويرى جريشام واليوت(Gresham & Elliot, 1990) أن المهارات الاجتماعية لدى الطلبة تكمن في التعاون، وتوكيد الذات، وضبط الذات، والكفاية الاجتماعية، والبعد عن السلوك المشكل(في أحمد العلوان، 2011: 128).

أما فيما يتعلق بالعوامل التي تؤدي إلى تدني الأداء الأكاديمي فهي كثيرة، منها عوامل انفعالية مثل: ضعف الثقة بالنفس، أو القلق، أو الاضطراب النفسي، أو الاختلال في الاتزان الانفعالي، أو الخوف، أو الخمول والتبلد، أو الخجل الذي يمنع الطالب من المشاركة الإيجابية الفعالة في الفصل، أو الانطواء على النفس وما ينتج عن ذلك من اضطراب انفعالي حاد، أو الغضب الشديد والتمرد على السلطة، وغير ذلك من الاستجابات التي كثيراً ما تظهر في فترة المراهقة، وهذه العوامل كثيراً ما تؤثر على التركيز، والقدرة على الاستيعاب، مما قد يؤدي إلى تدني الأداء الأكاديمي(عبد الله إبراهيم وجودت سعادة، 1991: 211).

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في التعلم والتعليم الصفي(الأداء الأكاديمي)، ومن هذه العوامل خصائص المتعلمين، وهي من العوامل المهمة، كما أن هناك خصائص أخرى وهي توقع الفعالية، وهو عبارة عن التنبؤات التي يقوم بها الفرد حول قدراته وإمكاناته في تحقيق وإنجاز المهمات التي هو بصدد القيام بها، والأفراد الذين لديهم توقع فاعلية عالية يتصفون بأنهم يقبلون التحدي، ويحاولون دائماً إنجاز ما اختاروا من عمل، وهذا يتفق مع وجهة نظر التنبؤات المحققة لذاتها، والتي تشير إلى أن فكرة الفرد وتوقعاته عن نفسه، أو عن الآخرين، تجعله يعمل على تحقيق هذه التوقعات والأفكار بغض النظر عما هو موجود في الواقع، فالمعلم الذي يتوقع من تلاميذه أنهم لن يعملوا بشكل جيد في الامتحان يحول هذا التوقع إلى تلاميذه، ويجعلهم يتوقعون

القليل من أنفسهم، لهذا لا يبذلون الجهد في تحقيق المطلوب منهم، مما يؤدي إلى أن يكون أداؤهم أقل من المستوى(زياد التح، 2012: 268-269).

وهناك العديد من الأسباب الانفعالية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية والجسمية وجميعها تؤثر في الأداء الأكاديمي، ويمكن تلخيص أهم هذه الأسباب فيما يلي:

1. **أسباب جسمية:**

فالحالة الجسمية العامة من طول ووزن ونسبة التعرض للإصابة بالأمراض له علاقة بتدني التحصيل لدى الفرد(فوزي جبل، 2000: 471).

2. **أسباب عقلية:**

مثل انخفاض مستوى الذكاء، أو التأخر في القدرة على التعلم وعدم إتقان عملية التحصيل، أو النقص العقلي الناجم عن أي سبب من الأسباب البيولوجية أو العصبية(محمد عبد الصمد، 1998: 157).

ويعتبر عامل الذكاء في مقدمة العوامل التي تسبب تفوق أو تأخر الطالب دراسياً ويكون ذلك نتيجة لعامل الوراثة أو حادثة أو إصابة بمرض دماغي(فادية زهو، 1997: 67).

3. **أسباب انفعالية:**

وتعزى هذه العوامل إلى تجارب عانى منها الفرد على أيدي الكبار، كتعرضه للقسوة الشديدة من أحد الوالدين، إذ تولد لديه اتجاهات نفسية حادة مثل: البكاء والعدوان والخوف والثورة والاعتداء على الممتلكات والاستحواذ(محمد كامل: 2003: 95).

وتؤثر هذه المشكلات النفسية والانفعالية على تحصيل الطالب سلباً، وهي موجودة لدى المتأخرين بدرجة أكبر من المتفوقين(فوزي جبل، 2000: 471).

4. **أسباب اجتماعية – اقتصادية:**

وهي عبارة عن أسباب منزلية تشمل كل ما يحيط بالأسرة من ظروف اجتماعية وأسرية وثقافية وانفعالية، وتحديداً الخلافات الأسرية، وضيق المسكن، وانعدام وسائل التسلية(رجاء أبو علام وناديه شريف، 1983: 214).

وهكذا فإن الظروف الأسرية التي يعيشها الطالب تؤثر على استقراره النفسي، وبالتالي على مجمل سلوكياته، إذ أنَّ الطالب الذي يعيش في أسرة مستقرة تسودها العلاقات الإنسانية الطيبة يكون فيها تحصيله جيداً، والعكس إذا كانت هذه العلاقات سيئة فإنها سوف تؤول بهم إلى اضطرابات نفسية تؤثر على تحصيلهم الدراسي بشكل سلبي(فادية زهو، 1997: 170).

وهناك أسباب مدرسية تشمل تغيب الطالب عن المدرسة، وعدم انتظامه بالدراسة، أو هروبه من مادة معينة، أو مجموعة من المواد، وأثر المدرسين على سلوكه ونفسيته، وأثر اللوائح والنظم المدرسية من حيث التساهل والتشدد، وازدحام المناهج بالمواد المختلفة، وكثرة عدد الطلاب في الفصل، وانشغال المعلم عن مراعاة الفروق الفردية، والرهبة من الامتحانات، وعدم توافر النشاطات الممتعة والمسلية، وعدم استغلال الوقت، كل ذلك يسهم في تدني التحصيل الدراسي(هادي ربيع، 2005: 197).

الأداء الأكاديمي والسلوك التوكيدي:

تعتبر المهارات الاجتماعية مكونا رئيساً من مكونات الذكاء الانفعالي، والتي بدورها تمكن الفرد من القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية، اذ أنها تمكنه من إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وطاعة القوانين الاجتماعية وتحمل المسئولية، ووفقا لجولمان(Golman, 1997) فإن الذكاء الانفعالي عامل رئيس للنجاح في المدرسة والبيت والعمل، فعلى صعيد المدرسة يرى جولمان بأن الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي أكثر شعبية، ومحبوبون من أصدقائهم، وذوو مهارة اجتماعية عالية، وأقل عدوانية، ويكونون أكثر انتباها في مواقف التعلم، وبالتالي متعلمين فعالين(في أحمد العلوان، 2011: 128).

وحيث إن السلوك التوكيدي يعتبر أحد مكونات المهارات الاجتماعية؛ فإن الباحث يعتقد أن السلوك التوكيدي قد يكون أحد العوامل المؤثرة في تحسين وزيادة الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وهذا ما سوف تثبته أو تنفيه نتائج الدراسة الحالية.

الفصـــل الثالـــث

دراســـات ســـابقـــة

أولاً: دراسات سابقة تناولت السلوك التوكيدي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت السلوك التوكيدي.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت فاعلية الذات.

تعقيب على الدراسات التي تناولت فاعلية الذات.

ثالثاً: دراسات سابقة تناولت الكفاءة الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية.

رابعاً: دراسات سابقة تناولت الأداء الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الأداء الأكاديمي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة.

فروض الدراسة.

الفصل الثالث

دراسات وبحوث سابقة

قام الباحث بعمل مسح مكتبي بكافة الوسائل المتاحة، سواء الإلكترونية، أو العادية، سعياً للحصول على دراسات وبحوث سابقة ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية وعناصرها، وقد تفاوتت هذه الدراسات في أهدافها وتساؤلاتها وأدواتها وعيناتها، وسوف يقوم الباحث في هذا الفصل باستعراض الدراسات والبحوث السابقة للوقوف عند ما توصل اليه الباحثون في هذا المجال، وعليه تم تقسيم الدراسات التي أمكن الاطلاع عليها إلى أربعة محاور رئيسة هي:

أولاً: دراسات سابقة تناولت السلوك التوكيدي.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت فاعلية الذات.

ثالثاً: دراسات سابقة تناولت الكفاءة الاجتماعية.

رابعاً: دراسات سابقة تناولت الأداء الأكاديمي.

أولاً: دراسات سابقة تناولت السلوك التوكيدي

قام **يوسف الرميح(1422هـ)** بدراسة هدفت إلى تنمية السلوك التوكيدي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة العنيزة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من(24) طالباً لديهم انخفاض في التوكيد، موزعين على مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، بواقع(12) طالباً في كل مجموعة، من الصف الثاني متوسط تراوحت أعمارهم بين(14 – 16) سنة، واستخدم الباحث مقياس السلوك التوكيدي(وولبي، 1934) ترجمه للعربية عبد الستار إبراهيم وقام الباحث بإجراء تعديلات عليه ليوائم الدراسة، وبرنامج التدريب التوكيدي من إعداده، عدد جلسات البرنامج(12) جلسة تراوح زمن كل جلسة من(45–60) دقيقة، استخدم الباحث تصميم المقارنة بالقياس القبلي والبعدي للمجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، قام الباحث باستخدام فنيات التعزيز، ولعب الدور وقلبه، والواجبات المنزلية، بينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي الذي صمم لهذه الدراسة في رفع مستوى التوكيد لدى منخفضيه.

كما أجرت **رزان إيروجل ومصطفى زنجل(2009)Rezan Erogul, Mustafa Zengel** دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي توكيدي لزيادة مستوى التوكيدية لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من(140) طالباً من طلبة الصف السابع من مدرسة بورساس(Borsas) المتوسطة في ادانا(Adana) بتركيا، حيث تم اختيار(15) طالباً وطالبةً بواقع(9) إناث، و(6) ذكور للمجموعة التجريبية، و(15) طالباً وطالبةً بواقع(10) إناث، و(5) ذكور للمجموعة الضابطة، وقد تم اختيارهم من العينة الأصلية ذوي التوكيد المنخفض، وتم تطبيق برنامج تدريبي توكيدي من

إعداد الباحثين، وتم استخدام مقياس راثوس(Rathus, 1973) لقياس التوكيدية، واستند الباحثان في إعداد البرنامج إلى نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، وتكون البرنامج من(12) جلسة تراوحت المدة الزمنية لكل جلسة من(60 – 90) دقيقة، وعلى مدار (12) أسبوعاً، واستخدم الباحثان فنيات لعب الدور، والسلوك التكراري، والتغذية الراجعة، والنمذجة، والحوار، والواجبات المنزلية، وتقنية المراقبة الذاتية، وبينت النتائج فاعلية البرنامج في زيادة التوكيدية لدى المراهقين.

وقام **باريزا كاشاني ومحمد بايات (Parisa Kashani, Mohammad Bayat(2010** بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة التوكيدية وتقدير الذات على عينة قوامها(20) طالبة من طالبات الصفين الثالث والخامس الابتدائي، وتراوح أعمارهن ما بين(9–11) سنة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، قوام كل واحدة منها(10) طالبات، اختيرت العينة من الطالبات اللاتي حصلن على توكيدية منخفضة من مدرستين من مدارس إبتدائية تابعة لمنطقة طهران التعليمية بإيران في العام الدراسي(2007 – 2008م)، واستخدم الباحثان مقياس رتشي وجامبريل (Richi & Gambrill,1975) للتعبير عن الذات، وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية من إعدادهما، وتكون البرنامج من(10) جلسات، تم تنفيذه خلال(10) أسابيع، بواقع(90) دقيقة لكل جلسة، وبينت النتائج بعد(25) يوماً من الانتهاء من تطبيق البرنامج وإجراء القياس التتبعي على المجموعة التجريبية فاعلية البرنامج في زيادة التوكيدية وتقدير الذات لدى أفراد العينة التجريبية.

وأجرت **هانم عمر(2010)** دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية توكيد الذات لدى عينة من الأحداث الجانحين المودعين في مؤسسة دور التربية بالجيزة، والذين تتراوح أعمارهم من(10–14) سنة قبل الإفراج عنهم، وتكونت عينة الدراسة من(28) حدثاً جانحاً يعانون من انخفاض أو ارتفاع درجة التوكيدية، وقسمت الباحثة العينة إلى مجموعة تجريبية أولى؛ وتتكون من(20) حدثاً من الأحداث الذين حصلوا على درجات منخفضة على مستوى التوكيدية(مترددين)، ومجموعة تجريبية ثانية؛ وتتكون من(8) أحداث ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مستوى التوكيدية(مندفعين)، ولم تستطع الباحثة تكوين مجموعة ضابطة؛ وذلك لصغر حجم العينة، وعدم استمرار الأحداث في المؤسسة لفترة كافية، كما قامت الباحثة بتطبيق برنامج إرشادي واحد على المجموعتين التجريبيتين، وذلك باستخدام بعض فنيات التدريب التوكيدي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية في متوسط الدرجة على متوسط التوكيدية قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح بعد التطبيق، مما يدل على فاعلية البرنامج.

وقامت **زهراء علايا وآخرون(2011).Zahra Alayia, et al** بدراسة للتحقق من أثر برنامج تدريبي توكيدي في تنمية السلوك التوكيدي والمقارنة بين توكيد الذات واختلاف المعاملة الوالدية لدى طالبات الصف الأول الثانوي على عينة قوامها(450) طالبةً من طالبات إحدى المدارس الثانوية بطهران، والمسجلات في العام الدراسي(2008–2009م)، تم اختيار منها مجموعتين من ذوات التوكيد المنخفض: ضابطة، وتجريبية، كل مجموعة عددها(20) طالبةً، وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثون مقياس التوكيدية من إعداد رتشي وجامبريل (Richi & Gambrill, 1975)، وبينت النتائج أن توكيد الذات يختلف باختلاف أساليب المعاملة الوالدية، كما بينت فاعلية البرنامج التدريبي التوكيدي.

وأجرى **حسام الدين عزب(2012)** دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية توكيد الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من(20) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس تتراوح أعمارهم ما بين(18–21) سنة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: كل مجموعة(10) طلاب متجانسين من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي وانخفاض توكيد الذات، واستخدم الباحث مقياس توكيد الذات لطلاب الجامعة من إعداده، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على النظرية المعرفية السلوكية من إعداد الباحث، واستخدم الباحث بعض الفنيات كالمحاضرة والمناقشة والواجبات المنزلية ولعب الدور والتدعيم والنمذجة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس توكيد الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يدلل على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية توكيد الذات لدى طلاب الجامعة.

وأجرت **رزان جاندوردو(2012)Rezzan Gundordu** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الدراما الإبداعية لزيادة مهارة التوكيدية لدى طلبة قسم الإرشاد والتوجيه بكلية التربية في جامعة أكساراي (Aksaray) بتركيا، وتكونت عينة الدراسة من(23) من طلبة السنة الأولى من قسم الإرشاد والتوجيه، والمسجلين في العام الدراسي(2010–2011م)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية قوامها(12) طالباً، وضابطة قوامها(11) طالباً، واستخدمت الباحثة مقياس راثوس للتوكيدية(RAS) والذي قام بإعداده للبيئة التركية فولتان– اكار، وبرنامج قائم على الدراما الإبداعية لتنمية التوكيدية من إعدادها، وتكون البرنامج من(10) جلسات مدة كل جلسة(90) دقيقة، واستخدمت الباحثة فنيات لعب الأدوار، والتمثيل الإيمائي، وأسلوب الحوار والمناقشة، وبينت النتائج فعالية استخدام الدراما الإبداعية في زيادة التوكيدية لدى أفراد العينة التجريبية.

كذلك أجرى **رمضان الحلو(2012)** دراسة هدفت إلى قياس توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة، وعلاقته ببعض المتغيرات، وبيان فاعلية تطبيق فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية

لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تم اختيار عينة مكونة من(40) طالباً وطالبةً من الصف الحادي عشر من(8) مدارس من محافظة غزة تم تقسيمهم إلى عينتين تجريبيتين طلاب وطالبات، وعينتين ضابطتين طلاب وطالبات، كل مجموعة فيها(10) من الطلبة، واستخدم الباحث مقياس التوكيدية من إعداد جواد الشيخ خليل، وبرنامج من إعداد الباحث تكون من(8) جلسات مدة الجلسة الواحدة(90)، واستغرق تنفيذ البرنامج (8) أسابيع، واستند البرنامج الإرشادي إلى النظرية الإنسانية واستخدم فنيات الاسترخاء عبر التأمل الافتتاحي والختامي، والإلقاء النظري حول مفهوم العقل والجسم، وعلاقة العقل والجسم، وفنيات العقل والجسم، والمناقشة والحوار، والتعبير عن المشاعر في اللحظة الراهنة، والنشاطات البيتية، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينتين التجريبيتين على مقياس توكيد الذات تعزى لتطبيق تقنيات العقل والجسم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينتين الضابطتين على مقياس توكيد الذات، مما يدلل على فاعلية تطبيق فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وأجرى **محبي وآخرون(2012).Mohebi S., et al** دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي توكيدي في خفض القلق الأكاديمي لدى طلبة ما قبل الجامعة بمدينة جون اباد بإيران، وتكونت عينة الدراسة من(89) طالباً وطالبةً من طلبة مرحلة ما قبل الجامعة، واستخدم الباحثون مقياس القلق الأكاديمي، ومقياس راثوس(Rathus) للتوكيدية، وتم إعطاء المجموعة التجريبية(5) جلسات تدريبية عن التوكيدية، وجلسة كانت للآباء والمعلمين لتعريفهم بالتوكيدية، وتضمنت جلسات البرنامج فنيات لعب الدور، والمناقشة والحوار، والممارسة العملية، والتعزيز، واستغرقت كل جلسة(90) دقيقة، وبعد ثمانية أسابيع تم تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية، وبينت النتائج وجود أثر للتدريب على التوكيدية في خفض القلق الأكاديمي لدى أفراد العينة التجريبية.

وأجرى **أحمد أبو أسعد وأنس الضلاعين(2013)** دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وإدارة النزاع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي الذكور في منطقة الكرك، وقد استند البرنامج إلى العلاج السلوكي المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالباً من مدرسة هزاع الأساسية للبنين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تعرضت للبرنامج التوجيهي بلغ عدد أفرادها(26) طالباً، وضابطة لم تخضع للبرنامج بلغ عدد أفرادها(26) طالباً، وبلغ عدد جلسات البرنامج (15) حصة زمن كل حصة(45) دقيقة، واستخدمت الدراسة فنيات لعب الدور، والهرم المدرج، والاستجابة الفعالة، والاسطوانة المشروخة، والحوار مع النفس، والاستبصار، وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في برنامج التوجيه الجمعي، ومقياس توكيد الذات

لراثوس، ومقياس إدارة النزاعات، بينت النتائج فعالية البرنامج في تحسين مهارتي توكيد الذات وإدارة النزاعات.

وأجرى **ناصر الدين أبو حماد(2014)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في الارتقاء بمستوى السلوك التوكيدي لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلبة كلية التربية، موزعين في مجموعتين: ضابطة وتجريبية، شملت الأولى (60) طالباً، وشملت الثانية(60) طالباً، وخضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشادي مكون من (17) جلسة تدريبية، وتضمنت الجلسات فنيات الوعي بالذات، والمراقبة الذاتية، والتحليل النقدي للذات، والتقييم الذاتي، والحوار الذاتي، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب على البرنامج، وقام الباحث باستخدام أداتين للدراسة، الأولى: مقياس السلوك التوكيدي لراثوس (Rathous,1973)، والثانية: البرنامج الإرشادي للارتقاء بمستوى السلوك التوكيدي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين السلوك التوكيدي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت السلوك التوكيدي:

❖ **من حيث الأهداف:**

كان الهدف من أغلب الدراسات السابقة التي تم عرضها هو الكشف والتحقق من فاعلية البرامج التوكيدية، فقد هدفت دراسة يوسف الرميح(1422هـ) إلى تنمية ورفع مستوى التوكيد لدى منخفضي السلوك التوكيدي، وأيضاً هدفت دراسة رزان ايروجل ومصطفى زنجل(Rezan Erogul, Mustafa Zengel(2009 إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي توكيدي لزيادة مستوى التوكيدية، وكذلك هدفت دراسة باريزا كاشاني ومحمد بايات Parisa Kashani, Mohammad Bayat(2010) إلى معرفة أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة التوكيدية وتقدير الذات، وهدفت دراسة هانم عمر(2010) إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية توكيد الذات، في حين هدفت دراسة زهراء علايا وآخرون(2011).Zahra Alayia, et al إلى معرفة أثر برنامج تدريبي توكيدي في تنمية السلوك التوكيدي، وهدفت دراسة حسام الدين عزب(2012) إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية توكيد الذات، وهدفت دراسة رزان جاندوردو Rezzan Gundordu(2012) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الدراما الإبداعية لزيادة مهارة التوكيدية، وكذلك هدفت دراسة رمضان الحلو(2012) إلى بيان فاعلية تطبيق فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية، ودراسة محبي وآخرون(2012).Mohebi S., et al التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي توكيدي في خفض القلق الأكاديمي، ودراسة أحمد أبو أسعد وانس الضلاعين(2013) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي

توكيد الذات وإدارة النزاع، وقد استند البرنامج إلى العلاج السلوكي المعرفي، وأخيراً دراسة ناصر الدين أبو حماد(2014) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في الارتقاء بمستوى السلوك التوكيدي.

❖ **من حيث العينة:**

تراوحت أحجام عينات الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي ما بين(20 – 120) فرد، وقد أجريت جميع الدراسات على الطلبة باستثناء دراسة هانم عمر(2010) التي كانت على الأحداث الجانحين.

❖ **من حيث الأدوات:**

لقياس السلوك التوكيدي تم استخدام المقاييس التالية:

1. مقياس راثوس (Rathus) في دراسة رزان إيروجل ومصطفى زنجل ,Rezan Erogul Mustafa Zengel(2009)، ودراسة رزان جاندوردو(2012)Rezzan Gundordu، ودراسة فرحات أحمد(2012)، ودراسة محبي وآخرون(2012).Mohebi S., et al.، ودراسة أحمد أبو أسعد وانس الضلاعين(2013)، ودراسة ناصر الدين أبو حماد(2014).
2. مقياس جامبريل ورتشي(Richi & Gambrill,1975) في دراسة زهراء علايا وآخرون(2011).Zahra Alayia, et al.، ودراسة باريزا كاشاني (2010).
3. مقياس ولبي لتوكيد الذات في دراسة يوسف الرميح(1422هـ).

وهناك دراسات استخدمت مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحثين أنفسهم مثل دراسة حسام الدين عزب(2012).

❖ **من حيث النتائج:**

جميع الدراسات التي عنيت بالكشف عن فاعلية برنامج قائم على التوكيدية، أو لتنمية وتحسين السلوك التوكيدي أثبتت فاعليتها.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت فاعلية الذات

أجرى **لينارس وآخرون(2005).Linares et al** دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي معد لتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية والمعرفية وأثره في تعزيز التعلم الأكاديمي لدى عينة من(119) تلميذاً من الصف الرابع تم اختبارهم مرة أخرى في الصف الخامس، وشمل البرنامج تدريباً على الفاعلية الذاتية، وحل المشكلات، والكفاية الانفعالية الاجتماعية، والبيئة الصفية الإيجابية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التي تعرضت للبرنامج أظهرت تحسناً ملحوظاً في الفاعلية الذاتية، وحل المشكلات والكفايات الانفعالية الاجتماعية.

وأجرى **محمود علوان(2009)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة، تكونت عينة الدراسة من(45) معاقاً من الذكور التابعين لجمعية المعاقين حركياً بمحافظة رفح تتراوح أعمارهم ما بين(12 – 18) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من(18) معاقاً، وضابطة تكونت من(27) معاقاً، واستخدم الباحث مقياس كفاءة الذات من إعداده، وبرنامج إرشادي مكون من(18) جلسة، وتضمنت جلسات البرنامج عدة فنيات منها: الحوار والمناقشة، وأسلوب التعزيز، وأسلوب سرد القصة، بينت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة.

كما أجرى **إبراهيم إبراهيم(2010)** دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي يقوم على النظرية المعرفية، ومداخل تعليم التفكير في خفض التعصب للرأي وتنمية الكفاءة الذاتية في الحوار لدى طلاب الجامعة السعوديين، بالإضافة إلى بحث علاقة بعض سمات الشخصية والتعصب للرأي بالكفاءة الذاتية في الحوار لديهم، وتكونت عينة الدراسة من(240) طالباً، تم اختيار(32) طالباً منهم وهم الأعلى تعصب والأدنى في الكفاءة الذاتية في الحوار لتطبيق البرنامج عليهم حيث تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بواقع(16) طالباً في كل مجموعة، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية في الحوار، ومقياس التعصب للرأي، بالإضافة إلى البرنامج المقترح، وجميعها من إعداده، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد جولدبيرج (Goldberg, 1999)، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط سالب دالة بين الكفاءة الذاتية في الحوار والتعصب للرأي، ووجود علاقة ارتباط موجب دالة بين الكفاءة الذاتية في الحوار وكل من الضمير والانبساط والانفتاح، وسالب بين الكفاءة الذاتية في الحوار والعصابية، وبينت النتائج أيضاً وجود أثر ذي دلالة للبرنامج في تنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وخفض التعصب للرأي.

وأجرت **سميرة النجار(2011)** دراسة للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى المنهج الانتقائي في الإرشاد النفسي لتدعيم فعالية الذات في تنمية استراتيجيات المواجهة الإيجابية لدى المراهقات المعاقات حركياً، وتكونت عينة الدراسة من(40) مراهقة من طالبات الصفين الأول والثاني الثانوي العام بمدارس محافظة الجيزة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من(20) مراهقة، وتجريبية تكونت من(20) مراهقة، تم استخدام مقياس فعالية الذات العامة للمراهقين(2008)، ومقياس استراتيجيات المواجهة للمراهقين(2008)، وبرنامج إرشادي مكون من(26) جلسة تراوحت مدة كل جلسة من(60 – 75) دقيقة، وجميعها من إعداد الباحثة، بينت النتائج فعالية البرنامج واستمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج خلال الفترة التتبعية التي بلغت عشرة أسابيع.

وأجرى **زيوي هونغ وآخرون Zuway-R. Hong(2012)** دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحقيق قيمة الذات وفاعلية الذات لدى طلبة الصف العاشر من أحد المدارس المهنية في جنوب تايوان، ومن ذوي التحصيل المنخفض، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالباً للمجموعة التجريبية، و(51) طالباً للمجموعة الضابطة، وبينت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرى **عبد الله شراب(2013)** دراسة هدفت إلى معرفة درجة كل من الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية، والتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وتعديل سلوكهم، وتبصيرهم بالحلول البديلة التي تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وايجاد الحلول المناسبة لها، وتحقيق مستوى عالٍ من الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية، وأجريت الدراسة على عينة من(32) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة الشهيد عبد القادر الحسيني، ومقسمة إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من(16) طالباً، وضابطة مكونة أيضاً من(16) طالباً، واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس من إعداده، ومقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد أحمد الصمادي وصلاح عثامنة(2008)، وبرنامج تدريبي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبينت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بإعداده وتطبيقه في تنمية الثقة بالنفس وتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تعقيب على الدراسات التي تناولت فاعلية الذات:

- **من حيث الأهداف:**

جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها جاءت بهدف الكشف والتحقق من فاعلية برامج لتنمية وتحسين وزيادة فاعلية الذات وهي: دراسة لينارس وآخرون(2005).Linares et al، ودراسة محمود علوان(2009)، ودراسة إبراهيم إبراهيم(2010)، ودراسة سميرة النجار(2011)، ودراسة زيوي هونغ وآخرون(2012)Zuway-R. Hong ودراسة عبد الله شراب(2013).

- **من حيث العينة:**

تراوحت أحجام عينات الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي ما بين(32-119) فرداً.

وهناك دراسات أجريت على طلبة الجامعة مثل دراسة إبراهيم إبراهيم(2010)، وهناك دراسات أجريت على طلبة الثانوي مثل دراسة عبد الله شراب(2013)، وهناك دراسات أجريت على الأطفال مثل دراسة لينارس وآخرون(2005).Linares et al، كما أن هناك دراسات أجريت على ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة محمود علوان(2009)، ودراسة سميرة النجار(2011).

❖ **من حيث الأدوات:**

لقياس فاعلية الذات تم استخدام مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثين أنفسهم مثل دراسة محمود علوان(2009)، ودراسة إبراهيم إبراهيم(2010)، ودراسة سميرة النجار(2011)، ودراسة عبد الله شراب(2013).

❖ **من حيث النتائج:**

جميع الدراسات التي عنيت بالكشف عن فاعلية برامج لتنمية وتحسين فاعلية الذات أثبتت فاعليتها، وهي دراسة لينارس وآخرون(2005).Linares et al، ودراسة محمود علوان(2009)، ودراسة إبراهيم إبراهيم(2010)، ودراسة سميرة النجار(2011)، ودراسة زيوي هونغ وآخرون Zuway-R. Hong(2012)، ودراسة عبد الله شراب(2013).

ثالثاً: دراسات سابقة تناولت الكفاءة الاجتماعية

أجرى **مروان الددا(2008)** دراسة هدفت التعرف إلى مدى فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من(30) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية قوام كل مجموعة(15) طالباً تم اختيارهم من بين(200) طالب من مدرسة المتنبي الثانوية(ب)، ممن حصلوا على أعلى درجات على مقياس الخجل، واستخدم الباحث مقياس أعراض الخجل إعداد مايسة النيال ومدحت أبو زيد، وبينت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في زيادة الكفاءة الاجتماعية وخفض الخجل لدى أفراد العينة.

وأجرى **عطية محمد(2010)** دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة قوامها(15) طفلاً وطفلةً أعمارهم تتراوح بين(4 – 6) سنوات من المعاقين عقلياً بمركز سيتي التابع لجمعية كاريتاس بمصر، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا إعداد الباحث، وبرنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً، واستخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج.

كما أجرت **نعيمة لرفاعي وحنان الجمال(2011)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام برنامج التدخل في تحسين الكفاءة الاجتماعية، ومعرفة الفروق بين البنين والبنات في كل من الكفاءة الاجتماعية والسلوك المعادي للمجتمع لدى عينة تكونت من(40) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الإعدادية من إدارة سرس اللبان التعليمية، منهم(22)تلميذاً، و(18)تلميذةً، واستخدمت الباحثتان مقياس ميريل(Merrell, 1993) لقياس الكفاءة الاجتماعية والسلوك المعادي للمجتمع، حيث تم تعريب المقياس وملاءمته للبيئة المصرية، وبينت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في

تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك المعادي للمجتمع، ووجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الكفاءة الاجتماعية لصالح البنين.

وأجرى **علي الصمادي(2012)** دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي على تنمية الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين في غرف مصادر التعلم في مديرية تربية الزرقاء بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من(48) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية بواقع(24) طالباً وطالبة لكل مجموعة، تم الكشف عن الكفاية الاجتماعية من خلال مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لميريل(Merill, 1993)، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الكفاية الاجتماعية.

وأجرت **منى رضوان(2012)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة من(4 – 6) سنوات، وتكونت عينة الدراسة من(120) طفلاً من الملتحقين بروضة مدرسة علي مبارك الابتدائية في محافظة بورسعيد للعام الدراسي(2011 – 2012م)، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها(60) طفلاً، ومجموعة ضابطة قوامها(60) طفلاً، واستخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد أسماء السرسي وأماني عبد المقصود(2001)، وبينت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة.

وأجرت **أسماء العطية(2013)** دراسة هدفت إلى تصميم وتطبيق برنامج تدريبي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية، والتحقق من مدى فعاليته في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من(16) طفلاً من الملتحقين بروضة راشد بدولة قطر في العام الدراسي(2011 – 2012م)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة قوامها(8) أطفال، وتجريبية قوامها(8) أطفال، واستخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الاجتماعية وتقييم سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى برنامج تدريبي من إعدادها، وبينت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى **ماجد سلامة(2014)** دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي في خفض الاغتراب النفسي والقلق الاجتماعي وأثره على فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق بين متغيرات الدراسة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة تكونت من (60) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر في مدرسة عثمان بن عفان الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم بشمال غزة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين بالتساوي مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم تجانسهم من حيث العمر والوضع

الاقتصادي، واستخدم الباحث أدوات الدراسة منها مقياس فاعلية الذات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، والبرنامج التدريبي، وجميعها من إعداده، وبينت النتائج أن للبرنامج التدريبي أثر على زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية بشكل دال لدى أفراد العينة من المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية:

- **من حيث الأهداف:**

جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها كان هدفها الكشف والتحقق من فاعلية برامج تهدف إلى تنمية وتحسين وزيادة الكفاءة الاجتماعية وهي: دراسة مروان الددا(2008)، ودراسة عطية محمد(2010)، ودراسة نعيمة لرفاعي وحنان الجمال(2011)، ودراسة علي الصمادي(2012)، ودراسة منى رضوان(2012)، ودراسة أسماء العطية(2013).

وجاءت دراسة ماجد سلامة(2014) لمعرفة أثر برنامج تدريبي على فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية.

- **من حيث العينة:**

تراوحت أحجام عينات الدراسات السابقة ما بين(15–120) فرداً.

وهناك دراسات أجريت على طلبة الإعدادي والثانوي مثل دراسة نعيمة لرفاعي وحنان الجمال(2011)، ودراسة ماجد سلامة(2014)، وهناك دراسات أجريت على الأطفال مثل دراسة عطية محمد(2010)، ودراسة علي الصمادي(2012)، ودراسة منى رضوان(2012)، ودراسة أسماء العطية(2013)، كما أن هناك دراسات أجريت على ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة عطية محمد(2010)، ودراسة علي الصمادي(2012).

- **من حيث الأدوات:**

لقياس الكفاءة الاجتماعية تم استخدام المقاييس التالية:

1. مقياس ميريل(Merrell, 1993) لقياس الكفاءة الاجتماعية في دراسة نعيمة لرفاعي وحنان الجمال(2011)
2. مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لميريل(Merill, 1993) في دراسة علي الصمادي(2012)
3. مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد أسماء السرسي وأماني عبد المقصود(2001) في دراسة منى رضوان(2012).

كما أن هناك دراسات استخدمت مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحثين أنفسهم مثل دراسة عطية محمد(2010)، ودراسة أسماء العطية(2013)، ودراسة ماجد سلامة(2014).

❖ **من حيث النتائج:**

جميع الدراسات التي عنيت بالكشف عن فاعلية برامج لتنمية وتحسين الكفاءة الاجتماعية أثبتت فاعليتها.

رابعاً: دراسات سابقة تناولت الأداء الأكاديمي

أجرى **ناجي حسن(2008)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح في التحصيل الدراسي وفاعلية الذات والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من التحصيل الدراسي وفاعلية الذات لدى عينة قوامها(61) طالباً من طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية جامعة 6 أكتوبر في العام الدراسي(2007 – 2008م)، وتم تقسيم العينة إلى تجريبية قوامها(31) طالباً وضابطة قوامها(30)، واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات من إعداده، وبرنامج تعليمي قائم على نظرية التشغيل النشط وهو من إعداد الباحث، وأيضا استخدم الباحث الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة في اختبارات التحصيل الدراسي، وبينت النتائج فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل الدراسي وفاعلية الذات لدى أفراد العينة، ووجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث.

وأجرى **لودويك وآخرون(2009).Lodewyk, et al** دراسة هدفت إلى تأثير دافعية الطلاب وتفاعلاتها مع المهام الدراسية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات لدى عينة تكونت من(90) طالباً من طلاب الصف العاشر في مهام تعليمية كمية وكيفية، وبينت النتائج أن الطلاب مرتفعي التحصيل يميلون إلى استخدام التفكير الناقد مع المهام جيدة التنظيم، وأن لديهم دافعية أعلى وشعور مرتفع بفاعلية الذات، كما بينت النتائج أنه يمكن استخدام مستوى الدافعية، والتوجه نحو الهدف، وفاعلية الذات في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب.

كما أجرت **ماريام باييزي وآخرون(2010).Maryam Paeezy, et al** دراسة للتحقق من أثر التدريب التوكيدي في التوكيدية والسعادة والتحصيل الأكاديمي، تكونت العينة من(30) طالبة من طالبات الصف الثانوي فرع العلوم الطبيعية بأحد المدارس الثانوية بإيران، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة قوامها(15) طالبة، وتجريبية قوامها(15) طالبة، واستخدم الباحثون مقياس التوكيدية إعداد جامبرل وريتشي(Gambrill & Richi,(1975، وبينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في زيادة التوكيدية والسعادة والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة التجريبية.

كما أجرى **هشام النرش(2010)** دراسة من بين أهدافها معرفة تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات وعلى التحصيل الدراسي لدى عينة قوامها(326) طالباً وطالبة من طلبة

الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية – جامعة بورسعيد، واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم(Banadura, 1997) ترجمة وتعريب جيهان خليفة(2006)، وتم الحصول على النسب المئوية للتحصيل في نهاية الفصل الدراسي، وبينت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائياً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات من جهة، وعلى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من جهة أخرى.

وأجرى **أحمد الزق(2011)**، دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى عينة قوامها(150) طالباً من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية قوامها(75) طالباً، وضابطة قوامها(75)، وقام الباحث ببناء اختبارين تحصيليين أحدهما قبلي والآخر بعدي، وبينت النتائج فاعلية التدريب على العزو السببي في رفع التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

وأجرت **انتصار عشا وآخرون(2012)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من(59) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن للعام(2007 – 2008م)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتتكون من(30) فرداً، وتجريبية وتتكون من(29) فرداً، وتم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج الطلبة في مجموعتا الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الأداء الأكاديمي

- **من حيث الأهداف:**

كان الهدف من الدراسات السابقة التي تم عرضها هو الكشف والتحقق من أثر برامج تهدف إلى تحسين وزيادة الأداء الأكاديمي.

- **من حيث العينة:**

تراوحت أحجام عينات الدراسات ما بين(30–150) فرداً.

كما أن هناك دراسات أجريت على طلبة الجامعة مثل دراسة هشام النرش(2010)، ودراسة أحمد الزق(2011)، ودراسة انتصار عشا وآخرون(2012)، وهناك دراسات أجريت على طلبة الثانوي مثل دراسة لودويك وآخرون(Lodewyk, et al(2009، ودراسة ماريام بابيزي وآخرون(Maryam Paeezy, et al.(2010.

من حيث الأدوات:

تم حساب الأداء الأكاديمي في بعض الدراسات السابقة من خلال رصد درجات الطلبة في بعض أو كل المواد الدراسية خلال العام الدراسي ومقارنتها بدرجات العام السابق، ويظهر ذلك في دراسة ناجي حسن(2008)، وبعض الدراسات قامت بحساب التغير في الأداء الأكاديمي من خلال بناء اختبارات تحصيلية وتطبيقها على عينة الدراسة مثل دراسة أحمد الزق(2011)، ودراسة انتصار عشا وآخرون(2012).

❖ **من حيث النتائج:**

جميع الدراسات التي عنيت بالكشف عن فاعلية أو أثر برامج لزيادة وتحسين الأداء الأكاديمي أثبتت فاعليتها وهي دراسة ناجي حسن(2008)، ودراسة ماريام بابيزي وآخرون(2010),.Maryam Paeezy, et al، ودراسة هشام النرش(2010)، ودراسة أحمد الزق(2011)، ودراسة انتصار عشا وآخرون(2012).

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أهمية تنمية السلوك التوكيدي بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية نظراً لما تشهده هذه المرحلة من تغيرات نمائية جسمية ونفسية، وما تسببه من ضغوط ومشكلات تستدعي تنمية القدرات والامكانات التي تساعدهم على تجاوز تلك المرحلة بسلام، كما ويجب الاهتمام بالجوانب النفسية، وعدم الاكتفاء بتقديم المساندات المادية والاجتماعية والانسانية لهم، بل ويجب أيضاً تدعيم جوانب الثقة في شخصياتهم، والتركيز على تقديم التدخلات والبرامج الارشادية لهم.

وبالرغم من تأكيد الكثير من الباحثين على ضرورة الاهتمام ببرامج تنمية السلوك التوكيدي لدى المراهقين، ونظرا لفعالية تلك البرامج في تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية، واستمرار هذه التأثيرات الإيجابية خلال الفترات التتبعية لتلك البرامج، إلا أن مراجعة البحوث والدراسات السابقة تكشف عن وجود قصور واضح وندرة ملحوظة في مثل هذه النوعية من البرامج خاصة في المجتمع العربي، مما يبرز الحاجة إلى العمل على تنميتها.

كما وتبين للباحث من عرض الدراسات التي عنيت بتنمية السلوك التوكيدي أن اكتساب المهارات المعرفية والتربوية، وكيفية التصرف في المواقف الاجتماعية، واتخاذ القرارات، والمطالبة بالحق الشرعي دون خجل أو كسوف، وكافة المواقف التوكيدية كانت كمنظومة كاملة من الفنيات الخاصة بالتدريب التوكيدي، وكانت في مجملها برامج إرشادية ومقارنات للتدريب على الاتصال الاجتماعي.

كما اتضح للباحث أن مدارس الإرشاد كالمدرسة السلوكية، أو المدرسة المعرفية السلوكية، أو المدرسة الإنسانية، لها فنيات إرشادية خاصة بها لتنمية السلوك التوكيدي، أو فاعلية الذات، أو الكفاءة الاجتماعية، أو الأداء الأكاديمي، ومن هذه الفنيات: أسلوب المحاضرة، وأسلوب الحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والنمذجة، والتعزيز، وفنيات العقل والجسم، والتعبير عن المشاعر في اللحظة الراهنة، وفنيات الاسترخاء عبر التأمل الافتتاحي والختامي، والتمثيل الإيمائي، والتدعيم، والواجبات المنزلية، والتغذية الراجعة، والعصف الذهني، وتعديل الأفكار والمعتقدات حول الذات.

ومن خلال استعراض الباحث لدراسات سابقة عنيت بمتغيرات الدراسة الحالية؛ وجد هناك تنوعاً في أهدافها، ومنهجها، والأدوات المستخدمة، ونتائجها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:

1. أشارت جميع الدراسات السابقة التي عنيت بتطبيق البرامج إلى فعالية تلك البرامج في تنمية السلوك التوكيدي، وفاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي.
2. أكدت جميع الدراسات السابقة على أن السلوك التوكيدي، وفاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي متغيرات جذبت انتباه الباحثين والدارسين في مجالات التربية وعلم النفس، وأن عدم تنميتها وتحسينها يحد من قدرة الفرد في تحقيق أهدافه المرجوة.
3. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة الأولى – على حد اطلاع الباحث – التي تناولت أثر برنامج لتنمية السلوك التوكيدي في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4. اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها، فقد ركزت على التحقق من فاعلية برامج لتوكيد الذات، وفاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي وأثر ذلك في فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث.
5. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي عنيت بالتحقق من فاعلية البرامج في تنمية السلوك التوكيدي، في أن الدراسة الحالية قامت على المنهج الانتقائي التكاملي الذي لا يتقيد بنظرية إرشادية معينة، وإنما يستند هذا المنهج إلى التكاملية التي تستفيد من أكثر من نظرية، في حين أن الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث استندت إلى برامج إرشادية وتدريبية ومعرفية وسلوكية وانفعالية وعقلانية، باستثناء دراسة سميرة النجار(2011) التي استندت إلى المنهج الانتقائي التكاملي لبناء برنامج لزيادة فاعلية الذات، وليس لتنمية السلوك التوكيدي.

6. تنوعت البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة ما بين بيئات محلية، وعربية، وأجنبية، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في بيئة التطبيق، وهي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة بفلسطين.
7. اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج شبه التجريبي باعتباره المنهج المناسب للتحقق من فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي.
8. معظم الدراسات السابقة استخدمت أدوات جاهزة ومختلفة من أجل الوصول إلى أهدافها، وقد كان مقياس راثوس(1975) Rathus للتوكيدية الأكثر استخدام من قبل الباحثين، ولم يستخدمه الباحث في الدراسة الحالية نظراً للتطور التقني الكبير الذي حدث في عالم الاتصال والتواصل، مما حذا بالباحث إعداد مقياس للسلوك التوكيدي يحتوي على عبارات تتضمن مواقف يسلكها ويعبر عنها الفرد من خلال استخدام وسائل الاتصال الحديثة.

وعليه يمكن القول إن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية رغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف أو الأدوات، وإن تنوع الدراسات السابقة وتناولها لجوانب مختلفة قد أظهر الحاجة لإعداد برنامج لتنمية السلوك التوكيدي لمساعدة طلاب المرحلة الثانوية في تحسين فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لديهم، كما أنها أكسبت الباحث سعة اطلاع فيما يتعلق بكيفية بلورة مشكلة الدراسة، وتحديد أهدافها، ورسم الإطار النظري، واختيار المنهج والتصميم التجريبي المناسب للدراسة وإجراءاتها، وإعداد أدوات جمع البيانات، وكيفية اختيار العينة وتحديد خصائصها، وإعداد البرنامج للدراسة الحالية، والأسس النظرية التي يرتكز إليها، والفنيات والأدوات المستخدمة فيه، وتحديد عدد جلساته، ومدتها، وطريقة تقييمه، بالإضافة إلى وضع الفروض المناسبة للدراسة.

فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس السلوك التوكيدي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح القياس البعدي.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس فاعلية الذات.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية.
10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج لصالح ما بعد تطبيق البرنامج.
11. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

الفصـــل الرابـــع

منهـج وإجـراءات الدراسـة

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: عينة الدراسة

ثالثاً: أدوات الدراسة

رابعاً: متغيرات الدراسة

خامساً: البرنامج الإرشادي

سادساً: الخطوات الإجرائية

سابعاً: الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع
منهج وإجراءات الدراسة

يتناول الباحث في هذا الفصل وصفاً للإجراءات المنهجية التي اتبعها في الجانب الميداني من حيث المنهج المتبع ومجتمع الدراسة، وعينتها، وأدوات الدراسة، والاجراءات المتبعة في التحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة Study Methodology

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تشير سناء سليمان (2009: 352) أن المنهج شبه التجريبي يستخدم لسبب مواجهة الباحث للمواقف التعليمية التي يتعذر فيها إجراء بحث تجريبي حقيقي، فيستعيض عنه بتصميم وسطي شبه تجريبي ليستطيع فيه ضبط بعض المتغيرات، ولكن ليس بالمستوى الذي يتمتع به المنهج التجريبي الحقيقي، حيث إنه لا يتم ضبط المتغيرات الخارجية فيه بمقدار ضبطها في التصميمات التجريبية.

وقد استخدم الباحث في دراسته التصميم شبه التجريبي داخل المجموعتين(التجريبية والضابطة)، والمتمثل في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية للمجموعتين التجريبية والضابطة مع ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على النتائج من خلال عمل تكافؤ للمجموعتين من حيث مستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والسلوك التوكيدي، وفاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي.

ثانياً: عينة الدراسة Study Sample

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من(60) طالباً، وهم عبارة عن الإرباعي الأدنى الذي حصل على أقل الدرجات على مقياس السلوك التوكيدي، وقد تم اختيارهم من بين عينة عشوائية بلغت(240) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة المنفلوطي الثانوية(ب) بالمحافظة الوسطى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة، تشمل كل مجموعة(30) طالباً.

ثالثاً: أدوات الدراسة: (Study Instruments)

تطلب إجراء الدراسة اختيار وإعداد عدة أدوات تتناسب وموضوع البحث وعينته، وقد تحددت هذه الأدوات فيما يلي:

1. مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحث ملحق رقم(2).

2. مقياس فاعلية الذات إعداد كيم وبارك (Kim & Park(2000 تعريب فتحي عبد القادر ومحمد أبو هاشم، وتعديل الباحث ملحق رقم(3).
3. مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحث ملحق رقم(4).
4. اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن.
5. مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة الفلسطينية إعداد نظمي أبو مصطفى(2010) ملحق رقم(5).

وقد قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك التوكيدي، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية على عينة استطلاعية من طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة المنفلوطي الثانوية(ب) بنين قوامها(60) طالباً بهدف التحقق من صدقها وثباتها، ومدى ملاءمتها للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية.

مقياس السلوك التوكيدي: إعداد الباحث

قام الباحث بمراجعة التراث التربوي والنفسي المتوفر في مجال التوكيدية، والاطلاع على الأدوات التي جرى بناؤها وإعدادها لقياس السلوك التوكيدي، مثل مقياس راثوس، ومقياس ولبي(1966)، ومقياس جامبرل وريشي(Gambrill, E. & Richey, C. (1975، ومقياس سامية القطان(1981)، ومقياس غريب عبد الفتاح(1986)، ومقياس طريف شوقي(1988)، ومقياس آمال باظة(2007)، ومقياس معتز عبيد(2010)، مما مهد إلى الصياغة الأولية للمقياس، والتي تكونت من(48) فقرة تعبر عن السلوك التوكيدي في ضوء التعريف الإجرائي الخاص به.

الأسباب التي دعت إلى بناء مقياس السلوك التوكيدي:

بالرغم من وجود عدد كبير من المقاييس التي صممت لقياس السلوك التوكيدي، فإن الباحث قام بتصميم مقياس للسلوك التوكيدي للأسباب التالية :

1. **البيئة التي يطبق عليها المقياس:** اختلاف البيئة الفلسطينية بمحافظات غزة عن غيرها من البيئات يؤثر بشكلٍ أساس في بناء هذا المقياس نظراً لما تحتويه تلك البيئة من ظروف سياسية واقتصادية سيئة جراء العدوان الإسرائيلي.
2. **التطور التكنولوجي:** نظراً للتطور التكنولوجي السريع، والاستخدام المتزايد لوسائل الاتصال الحديثة، حيث تضمن المقياس المعد فقرات تقيس مدى تأثير استخدام الوسائل الحديثة للاتصال والتواصل على السلوك التوكيدي لدى فئة المراهقين، وهم طلاب المرحلة الثانوية.

أولاً: صدق المحكمين لمقياس السلوك التوكيدي

يهدف صدق المحكمين إلى الحكم على مدى تمثيل المقياس للميدان الذي يقيسه، وهو ما استدعى مراجعة التراث النفسي لتحليل مفهوم السلوك التوكيدي، وصياغة البنود المعبرة عنه، كما

تعين عرض المقياس في صورته المقترحة على(5) من الأساتذة المحكمين ملحق رقم(1)، وتم تعديل البنود التي اتفق على غموضها، وإضافة بعض البنود، وبعد التحكيم أصبح المقياس يتكون من (53) بند موزعة على (5) أبعاد ملحق رقم(2)، والجدول(1) التالي يبين ذلك:

جدول(1)

يبين أبعاد مقياس السلوك التوكيدي وأرقام بنود كل بعد وأرقام البنود السالبة في كل بعد

م	البعد وعدد بنوده	أرقام البنود	أرقام البنود السالبة
1	الدفاع عن الحقوق الشخصية (11 بند)	(1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46، 51)	(11، 21، 36، 41، 46، 51)
2	التعبير عن الآراء والمشاعر (10 بنود)	(2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47)	(2، 22، 27، 47)
3	رفض المطالب غير المنطقية (10 بنود)	(3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48)	(3، 13، 28، 33، 43، 48)
4	عدم التردد في الطلب والمبادأة (11 بند)	(4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49، 52)	(4، 19، 29، 34)
5	التفاعل الاجتماعي الإيجابي (11 بند)	(5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50، 53)	(5، 10، 20، 25، 35، 40، 45)

ثانياً: صدق المحك لمقياس السلوك التوكيدي

وتم التحقق منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي الحالي، والدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي من إعداد آمال عبد السميع باظة (2007)، والذي يتكون من (26) بند، حيث تم تطبيق هذا المقياس على العينة الاستطلاعية بعد التأكد من صدقه وثباته(آمال باظة، 2007)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط(0.80)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01).

ثالثاً: القدرة التمييزية (المقارنة الطرفية) لمقياس السلوك التوكيدي:

تعتمد هذه الطريقة على مقارنة متوسطات الأعلى درجات بمتوسطات الأدنى درجات، وذلك من خلال اختيار نسبة(27%) لكل طرف باعتبارها أكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف، وهذا ما أكدته أبحاث كيلي (Kelly) (فؤاد البهي، 1979: 560).

وبناء على ذلك قام الباحث بعمل الصدق التمييزي لمقياس السلوك التوكيدي بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين Independent sample t.test بعد التأكد من اعتدالية توزيع العينة، والجدول(2) التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

قيمة (ت) لبيان الصدق التمييزي للمجموعتين الدنيا والعليا في السلوك التوكيدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
أدنى (27%) من الدرجات	16	106.25	6.98	13.377	0.01 **
أعلى (27%) من الدرجات	16	133.38	4.13		

** قيم t الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.750

* قيم t الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.042

يتضح من الجدول رقم (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لصالح المجموعة العليا، وهذا يدل على صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدنيا لعينة الدراسة.

ثبات مقياس السلوك التوكيدي: (Reliability)

ويقصد به أن تعطي الأداة النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيقها على نفس العينة مرة ثانية، وللتحقق من ثبات مقياس السلوك التوكيدي قام الباحث بحساب الثبات بعدة طرق وذلك على النحو التالي:

1. حساب ثبات مقياس السلوك التوكيدي بطريقة التجزئة النصفية (Split half)

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية؛ حيث تم احتساب النصف الأول للعبارات الفردية، وكذلك النصف الثاني من الدرجات للعبارات الزوجية، وحساب معامل ارتباط بيرسون، ثم تصحيح طول الاختبار باستخدام معادلة جتمان لأن عدد بنود المقياس فردي.

جدول (3)

معاملات الارتباط قبل وبعد التصحيح لأبعاد مقياس السلوك التوكيدي

البعد	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد
البعد الأول: الدفاع عن الحقوق الشخصية	0.760	0.862
البعد الثاني: التعبير عن الآراء والمشاعر	0.641	0.781

البعد الثالث: رفض المطالب غير المنطقية	0.690	0.861
البعد الرابع: عدم التردد في الطلب	0.558	0.708
البعد الخامس: التفاعل الاجتماعي	0.627	0.763
الدرجة الكلية لمقياس السلوك	0.701	0.824

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لكل مجال وللمقياس ككل عالية جداً مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة ممتازة من الثبات.

2. حساب ثبات مقياس السلوك التوكيدي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)

تم حساب الثبات بحساب معامل كرونباخ ألفا لجميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية.

جدول (4)

معامل كروبناخ الفا على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية

البعد	معامل كرونباخ ألفا
البعد الأول: الدفاع عن الحقوق الشخصية	0.881
البعد الثاني: التعبير عن الآراء والمشاعر	0.800
البعد الثالث: رفض المطالب غير المنطقية	0.849
البعد الرابع: عدم التردد في الطلب والمبادأة	0.865
البعد الخامس: التفاعل الاجتماعي الإيجابي	0.823
الدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي	0.946

يتضح من الجدول السابق أن معاملات كرونباخ ألفا لكل بعد وللمقياس ككل عالية جداً، مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

وبذلك يتضح للباحث أن مقياس السلوك التوكيدي في صورته النهائية يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات تطمئن الباحث لتطبيقه على العينة الكلية للدراسة(ملحق رقم 2).

ويبقى المقياس في صورته النهائية يتكون من(53) بند، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس في صورته النهائية بين(53 – 159 درجة)، وتدل الدرجة المرتفعة على سلوك توكيدي مرتفع، بينما تدل الدرجة المنخفضة على سلوك توكيدي منخفض.

الاتساق الداخلي (Internal consistency) لمقياس السلوك التوكيدي

ويقصد بالاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل بند من البنود مع البعد الذي تنتمي إليه ودرجة ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين درجة كل بند من بنود البعد، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي للبعد الأول (الدفاع عن الحقوق الشخصية)**

جدول (5)

يبين معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين فقرات البعد الأول ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	أطالب بحقوقي دون خوف أو تردد.	0.681	0.01
6	أعترض على من ينشر معلومات أو صور مسيئة تخصني عبر الهاتف أو الانترنت.	0.670	0.01
11	أتنازل عن حقي في سبيل تجنب المشاكل مع الآخرين	0.531	0.01
16	أعترض حين يتحيز أستاذي لزميلي دون وجه حق.	0.522	0.01
21	أسعى لتحقيق أهدافي حتى لو كان ذلك على حساب الآخرين.	0.685	0.01
26	أستطيع الدفاع عن حقوقي.	0.735	0.01
31	أحتج على الخدمة السيئة في مقصف المدرسة.	0.732	0.01
36	أتردد في إبلاغ مدرسي عن زميل سرق حاجاتي.	0.748	0.01
41	أجد حرج في مطالبة زميلي بدين عليه.	0.765	0.01
46	أتجنب النقاش حول الأسعار مع البائعين.	0.759	0.01
51	أتحرج من طلب باقي النقود من السائق أو البائع.	0.614	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع بنود البعد الأول مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الأول.

- **الاتساق الداخلي للبعد الثاني (التعبير عن الآراء والمشاعر)**

جدول (6)

يبين معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين بنود البعد الثاني ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
2	أفضل أن أخفي مشاعري إذا تعرضت للمضايقة من أحد.	0.401	0.01
7	من السهل عليَّ التعليق على محاضر بارع في ندوة عامة.	0.549	0.01
12	أثني على صديقي عندما يستحق.	0.691	0.01
17	أسجل إعجابي على صفحات التواصل الاجتماعي للمواقف التي تعجبني.	0.557	0.01
22	أميل إلى كظم انفعالاتي تجاه الآخرين.	0.628	0.01
27	أتردد في الإجابة عن سؤال أعرف إجابته جيداً.	0.576	0.01
32	يمكنني التعبير عن رأيي رغم مخالفته لرأي الأغلبية.	0.699	0.01
37	يمكنني التعبير عن المشاعر الإيجابية تجاه شخص ما.	0.429	0.01
42	أستطيع التعبير عن المشاعر السلبية تجاه شخص ما.	0.770	0.01
47	أتردد كثيراً في إبداء رأيي أمام شخص عدواني.	0.666	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع بنود البعد الثاني مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الثاني.

- **الاتساق الداخلي للبعد الثالث (رفض المطالب غير المنطقية)**

جدول (7)

يبين معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين بنود البعد الثالث ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
3	أعطي زميلي أشيائي رغم احتياجي لها.	0.551	0.01
8	أحب المشاركة في المسابقات.	0.683	0.01
13	أفعل ما يزعجني حتى أرضي الآخرين.	0.708	0.01
18	أرفض طلب صديقي زيارتي أثناء مذاكرتي.	0.704	0.01
23	أختلف مع شخص يرى الآخرون أنه دائماً على حق.	0.702	0.01
28	أقوم بشراء سلعة لا أرغبها خجلا من أدب البائع في التعامل معي.	0.655	0.01
33	أتعارك مع من يحاول أن يتقدمني في الطابور.	0.522	0.01

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
38	لدي القدرة على رفض المطالب غير المنطقية.	0.752	0.01
43	إذا طلب مني أحد الأصدقاء عمل شيء يضرني أعجز عن الرفض.	0.590	0.01
48	يسهل إقناعي شراء أشياء لا أحتاجها.	0.710	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الثالث مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الثالث.

- **الاتساق الداخلي للبعد الرابع (عدم التردد في الطلب والمبادأة)**

جدول (8)

يبين معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين بنود البعد الرابع ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
4	أتردد في إعادة سلعة سبق اشتريتها.	0.560	0.01
9	أبادر بالحديث مع من يجلس بجانبي في وسيلة المواصلات.	0.672	0.01
14	أرفض السماح لصديقي إجراء مكالمة هاتفية طويلة ومكلفة من جوالي.	0.556	0.01
19	أتجنب توجيه الأسئلة في الفصل خوفاً من أن أبدو غبياً.	0.728	0.01
24	أطالب زميلي بالهدوء في حال سبب الازعاج في الفصل.	0.755	0.01
29	أشعر بالخجل عند سؤال أحد عن عنوان أو عن الوقت.	0.689	0.01
34	أتردد في طلب مراجعة درجتي في الامتحان.	0.762	0.01
39	أبادر في طلب صداقة على الانترنت من شخص معرفتي به سطحية.	0.753	0.01
44	أطلب المزيد من النقود من والدي إذا احتجت لذلك.	0.668	0.01
49	أطلب من المدرس إعادة شرح درس لم أفهمه.	0.565	0.01
52	أطلب ممن يتحدث بألفاظ سيئة في مكان عام بالتوقف عن ذلك.	0.431	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الرابع مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الرابع.

- **الاتساق الداخلي للبعد الخامس (التفاعل الاجتماعي الإيجابي)**

جدول (9)

يبين معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية بين بنود البعد الخامس ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
5	أتجنب الحديث أمام زملائي في الفصل.	0.448	0.01
10	أتردد في إضافة من أعرفهم على صفحات التواصل الاجتماعي.	0.480	0.01
15	أستطيع المشاركة في أي نشاط اجتماعي أو مهني.	0.252	0.05
20	أشعر بالارتباك عندما يمتدحني الآخرون.	0.337	0.01
25	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة.	0.575	0.01
30	أستمتع بالبدء بالحديث مع معارف جدد وغرباء.	0.477	0.01
35	أتجنب النظر في وجه من أتحدث اليه.	0.492	0.01
40	أشعر بالارتباك حين أدخل الفصل متأخراً.	0.360	0.01
45	أفضل الحديث عبر الهاتف أو الانترنت أكثر من الحديث وجها لوجه.	0.307	0.05
50	أسارع بتقديم العون لمن يحتاج.	0.409	0.01
53	أحب المبادرة بالسلام على من يقابلني.	0.641	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الخامس مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01)، ما عدا البند(3)، والبند(9) عند مستوى دلالة(0.05)، مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الخامس.

ولتأكيد الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل بعد، والأبعاد الأخرى، وكذلك بين كل بعد، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول(10) التالي يبين ذلك:

الجدول (10)

مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والأبعاد الأخرى وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي

البعد	البعد الأول: الدفاع عن الحقوق الشخصية	البعد الثاني: التعبير عن الآراء والمشاعر	البعد الثالث: رفض المطالب غير المنطقية	البعد الرابع: عدم التردد في الطلب والمبادأة	البعد الخامس: التفاعل الاجتماعي الإيجابي
البعد الأول: الدفاع عن الحقوق الشخصية	–	–	–	–	–
البعد الثاني: التعبير عن الآراء والمشاعر	**0.670	–	–	–	–
البعد الثالث: رفض المطالب غير المنطقية	**0.513	**0.574	–	–	–
البعد الرابع: عدم التردد في الطلب والمبادأة	**0.655	**0.613	**0.658	–	–
البعد الخامس: التفاعل الاجتماعي الإيجابي	**0.461	**0.488	**0.384	**0.651	–
الدرجة الكلية للسلوك التوكيدي	**0.804	**0.808	**0.781	**0.879	**0.735

**قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

*قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والأبعاد الأخرى وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي ذات دلالة إحصائية.

مقياس فاعلية الذات

قام الباحث باستخدام مقياس فاعلية الذات من إعداد كيم وبارك Kim & Park(2000) وتعريب فتحي عبد القادر والسيد أبو هاشم، وهو لقياس فاعلية الذات – General Self Efficacy(G S E) في ضوء نظرية باندورا لفاعلية الذات، ويتكون من(24) بند موزعة على ثلاثة عوامل هي: (12) بند لقياس فاعلية تنظيم الذات Self –regulatory efficacy، و(7) بنود لقياس الثقة بالنفس Self - confidence، و(5) بنود لقياس تفضيل المهام الصعبة Task difficulty Preference، وهو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس سداسي يبدأ بالاستجابة الأولى" موافق تماماً " وينتهى بالاستجابة السادسة" غير موافق تماماً"، وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابي(6-5-4-3-2-1)، عدا المفردات أرقام (2،

4، 6، 8، 10، 12، 14، 22، 24) تصحح في الاتجاه العكسي (1-2-3-4- 5 - 6)، ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات(فتحي عبد القادر والسيد ابو هاشم، 2007: 211-214).

وقد قام الباحث بتعديل المقياس والتحقق من صدقه وثباته ومناسبته للبيئة الفلسطينية من خلال الخطوات التالية:

تعديل الباحث:

حيث إن عينة المقياس كانت طلبة الجامعة؛ فقد قام الباحث بتعديل صياغة بعض البنود لتناسب مستوى المرحلة الثانوية، ونظراً لطبيعة الدراسة الحالية، وتعدد الأدوات التجريبية فيها، قام الباحث بتعديل طريقة الاستجابة على المقياس من اختيار استجابة واحدة من ست استجابات محتملة إلى الاختيار من ثلاث استجابات فقط، وذلك بهدف التيسير على أفراد العينة، وهو ما استدعى معاودة التحقق من أن هذا التغيير لم يؤثر على كفاءة المقياس، وبالتالي فقد قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس وثباته.

جدول رقم(11)

تعديل بعض بنود مقياس فاعلية الذات

م	بنود المقياس الأصلي	تعديل الباحث
1	مهما كانت المهمة، أستطيع إكمالها بدقة	
2	أشعر بأنى عصبي عندما أكون غير قادر على مواجهة الموقف.	أكون عصبياً في المواقف الصعبة.
3	أستطيع معالجة المهام في أسلوب منظم جيد	أستطيع ترتيب أموري بشكل جيد.
4	عندما يكون الموقف صعباً لا أستطيع التفكير ماذا أفعل.	أتوقف عن التفكير في المواقف الصعبة
5	قادر على التحليل الجيد للأسباب والتأثيرات	لدي القدرة على تحليل الأمور بشكل جيد.
6	عندما تواجهني مشكلة رئيسية أصبح عصبياً، ولا أستطيع التفكير	
7	أقيم المواقف بمهارة ودقة	
8	أرهق من خلال المواقف الصعبة	
9	قادر على التخطيط الجيد	
10	أشعر بالاكتئاب بسبب المواقف المزعجة	تشعرني المواقف المزعجة بالاكتئاب.
11	عندما أشعر بالفشل في إتمام المهمة أعود بسرعة إلى الاتجاه الصحيح	لا يمنعني الفشل من السير بالاتجاه الصحيح.
12	عندما أبدأ المهمة أشعر في أحيان كثيرة بأنني متجه للفشل	عند بداية أي عمل أشعر أنني سأفشل فيه.

13	أضع الأهداف وأستطيع تقييم تقدم حالتي في ضوئها	
14	الأفراد من حولي عموماً يبدون أكثر موهبة منى	
15	قادر على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة المعطاة	أقوم بإنجاز مهامي بناء على معلومات متوفرة.
16	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة.	
17	قادر على التغلب على المواقف الصعبة.	لا توجد مواقف صعبة في الحياة.
18	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.	
19	أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات.	
20	إذا كان لدى اختيار، فأنا اختار المهمة السهلة وأبعد عن الصعبة	المهام السهلة أفضل من المهام الصعبة.
21	قادر على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه.	أعرف قدراتي جيداً
22	أكون سعيداً بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي.	
23	عندما أفشل في أول الأمر استمر حتى يمكنني النجاح.	
24	أفضل المهام السهلة عما أحبه.	

أولاً: صدق المحكمين لمقياس فاعلية الذات

للتحقق من صدق المقياس قام الباحث بعرض فقراته بعد التعديل على (5) من الأساتذة المحكمين(ملحق رقم 1)، وبعد التحكيم أصبح المقياس يتكون من(24) بند موزعة على (3) مجالات، والجدول(12) التالي يبين ذلك:

جدول (12)

توزيع بنود مقياس فاعلية الذات على المجالات الفرعية

م	البعد وعدد بنوده	أرقام البنود	أرقام البنود السالبة
1	**فاعلية تنظيم الذات (12 بند)**	(1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 13، 15)	(2، 4، 6، 8، 11)
2	**الثقة بالذات (7 بنود)**	(10، 12، 14، 17، 19، 21، 23)	(10، 12، 14)
3	**تفضيل المهام الصعبة (5 بنود)**	(16، 18، 20، 22، 24)	20

ثانياً: صدق المحك لمقياس فاعلية الذات

وتم التحقق منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الحالي، والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات من إعداد ماجد أبو سلامة، والذي يتكون من (32) بند، حيث تم تطبيق هذا المقياس على العينة الاستطلاعية بعد التأكد من صدقه وثباته في دراسة (ماجد أبو سلامة، 2014)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.83)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01).

ثالثاً: القدرة التمييزية (المقارنة الطرفية) لمقياس فاعلية الذات

حيث تقوم هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان، وذلك نسبة إلى توزيع الاختبار ولذلك سميت بالمقارنة الطرفية لاعتمادها على الطرف الممتاز والطرف الضعيف للميزان وقام الباحث بحساب الصدق التمييزي لمقياس فاعلية الذات بين المجموعة العليا والدنيا باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample t.test)، والجدول(13) التالي يوضح ذلك:

جدول (13)

اختبار (ت) لبيان الصدق التمييزي للمجموعتين العليا والدنيا في فاعلية الذات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدنيا	16	51.3750	1.92787	17.568	0.01
العليا	16	63.8750	2.09364		

قيم t الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.750

قيم t الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.042

يتضح من الجدول رقم(13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لصالح المجموعة العليا، وهذا يدل على صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدنيا لعينة الدراسة.

ثبات المقياس (Reliability)

1. حساب ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية (Split half)

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية؛ حيث تم احتساب النصف الأول من الدرجات للعبارات الفردية، وكذلك النصف الثاني من الدرجات للعبارات الزوجية،

وحساب معامل ارتباط بيرسون ثم تصحيح طول الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان بروانSpearman brown equation لأن عدد بنود المقياس زوجي.

جدول (14)

معاملات الارتباط قبل وبعد التصحيح لجميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية

البعد	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
البعد الأول: فاعلية تنظيم الذات	0.725	0.840
البعد الثاني: الثقة بالذات	0.660	0.789
البعد الثالث: تفضيل المهام الصعبة	0.420	0.591
الدرجة الكلية	0.829	0.907

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لكل مجال وللمقياس ككل عالية جداً مما يدل على أن المقياس يتميز درجة ممتازة من الثبات.

2. حساب ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha)

تم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لجميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية، والجدول(15) يوضح ذلك:

جدول (15)

معامل كروبناخ الفا على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية

البعد	معامل كرونباخ ألفا
البعد الأول: فاعلية تنظيم الذات	0.843
البعد الثاني: الثقة بالذات	0.817
البعد الثالث: تفضيل المهام الصعبة	0.678
الدرجة الكلية	0.922

يتضح من الجدول السابق أن معاملات كرونباخ ألفا لكل بعد وللمقياس ككل عالية جداً مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات.

وبذلك يتضح للباحث أن مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات تطمئن الباحث لتطبيقه على العينة الكلية للدراسة(ملحق رقم 3).

الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين درجة كل بند من بنود البعد، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك كما يلي:

- **الاتساق الداخلي للبعد الأول (فاعلية تنظيم الذات)**

جدول (16)

يبين معاملات الارتباط بين بنود البعد الأول ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	مهما كانت المهمة، أستطيع إكمالها بدقة.	0.701	0.01
2	أكون عصبياً في المواقف الصعبة.	0.705	0.01
3	أستطيع ترتيب أموري بشكل جيد.	0.501	0.01
4	أتوقف عن التفكير في المواقف الصعبة.	0.535	0.01
5	لدي القدرة على تحليل الأمور بشكل جيد.	0.603	0.01
6	عندما تواجهني مشكلة رئيسة أصبح عصبياً، ولا أستطيع التفكير.	0.715	0.01
7	أُقيِّم المواقف بمهارة ودقة.	0.720	0.01
8	أرهق من خلال المواقف الصعبة.	0.495	0.01
9	قادر على التخطيط الجيد.	0.525	0.01
11	يمنعني الفشل من السير بالاتجاه الصحيح.	0.810	0.01
13	أضع الأهداف وأستطيع تقييم تقدم حالتي في ضوئها.	0.739	0.01
15	أقوم بإنجاز مهامي بناء على معلومات متوفرة.	0.568	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الأول مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الأول.

- **الاتساق الداخلي للبعد الثاني: الثقة بالذات**

جدول (17)

يبين معاملات الارتباط بين بنود البعد الثاني ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
10	تشعرني المواقف المزعجة بالاكتئاب.	0.722	0.01
12	عند بداية أي عمل أشعر أنني سأفشل فيه.	0.782	0.01
14	زملائي وأصدقائي أكثر موهبة مني.	0.580	0.01
17	قادر على التغلب على المواقف الصعبة.	0.712	0.01
19	أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات.	0.824	0.01
21	أعرف قدراتي جيداً.	0.642	0.01
23	عندما أفشل في أول الأمر استمر حتى يمكنني النجاح.	0.698	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الثاني مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الثاني.

- **الاتساق الداخلي للبعد الثالث تفضيل المهام الصعبة**

جدول (18)

يبين معاملات الارتباط بين بنود البعد الثالث ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
16	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة.	0.661	0.01
18	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.	0.637	0.01
20	أفضل المهام السهلة عن المهام الصعبة.	0.463	0.01
22	أكون سعيداً بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي.	0.757	0.01
24	أفضل المهام السهلة عما أحبه.	0.808	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الثالث مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الثالث.

جدول (19)

مصفوفة معاملات الارتباط لدرجات العينة الاستطلاعية بين جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية

البعد	فاعلية تنظيم الذات	الثقة بالذات	تفضيل المهام الصعبة
فاعلية تنظيم الذات			
الثقة بالذات	0.853**		
تفضيل المهام الصعبة	0.689**	0.797**	
الدرجة الكلية	0.954**	0.953**	0.846**

**قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

*قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد مرتبطة مع الدرجة الكلية وفيما بينها عند مستوى دلالة(0.01) مما يؤكد الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات.

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ويبقى المقياس في صورته النهائية يتكون من(24) بند، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس في صورته النهائية بين(24-72) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على فاعلية ذات مرتفعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على فاعلية ذات منخفضة.

مقياس الكفاءة الاجتماعية

قام الباحث بمراجعة التراث التربوي والنفسي المتوافر في مجال الكفاءة الاجتماعية، والاطلاع على الأدوات التي جرى بناؤها وإعدادها لقياس الكفاءة الاجتماعية مثل مقياس ساراسون، ساراسون، هاكر، باشام(1985) Sarason, Sarason, Hacker, Basham، ومقياس ميريل(1993)Merel تعريب الزبيدي(1995)، مما مهد إلى صياغة الصيغة الأولية للمقياس، والتي تكونت من(27) بند موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: مهارات إدارة الذات(8 بنود)، والمهارات البينشخصية (12 بند)، والمهارات الأكاديمية الاجتماعية(11 بند)، والتي تعبر عن الكفاءة الاجتماعية في ضوء التعريف الإجرائي الخاص بها.

أولاً: صدق المحكمين لمقياس الكفاءة الاجتماعية

تم عرض المقياس في صورته المقترحة على الأساتذة المحكمين، ثم جرى تعديل البنود التي اتفق على غموضها، وبعد التحكيم أصبح المقياس يتكون من(27) بند موزعة على(3) أبعاد (ملحق رقم 4)، والجدول(20) التالي يبين ذلك:

جدول(20)

أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية وأرقام بنود كل بعد وارقام البنود السالبة في كل بعد

البعد وعدد بنوده	أرقام البنود	أرقام البنود السالبة
مهارات إدارة الذات (8 بنود)	(1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22)	(4، 10، 16)
المهارات البينشخصية (10 بنود)	(2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 25، 27)	(2، 11)
المهارات الأكاديمية الاجتماعية (9 بنود)	(3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 26)	(9، 18، 21، 24)

ثانياً: صدق المحك لمقياس الكفاءة الاجتماعية

وتم التحقق منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية الحالي، والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد ماجد أبو سلامة والذي يتكون من (36) بند، حيث تم تطبيق هذا المقياس على العينة الاستطلاعية بعد التأكد من صدقه وثباته في دراسة (ماجد أبو سلامة، 2014)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.80)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01).

ثالثاً: القدرة التمييزية (المقارنة الطرفية) لمقياس الكفاءة الاجتماعية

قام الباحث بحساب القدرة التمييزية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعة العليا والدنيا باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample t.test)، والجدول(21) يوضح ذلك:

جدول (21)

اختبار (ت) لبيان الصدق التمييزي للمجموعتين العليا والدنيا في الكفاءة الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الدنيا	16	52.00	4.06	18.574	0.01
العليا	16	72.12	1.50		

قيم t الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.750

قيم t الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.042

يتضح من الجدول رقم(21) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لصالح المجموعة العليا، وهذا يدل على صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدنيا لعينة الدراسة.

ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية(Reliability)

تم التحقق من ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال ما يلي:

1. حساب ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية بطريقة التجزئة النصفية (Split- half)

جدول (22)

معاملات الارتباط قبل وبعد التصحيح لجميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية

البعد	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
البعد الأول: مهارة إدارة الذات	0.689	0.822
البعد الثاني: المهارات البينشخصية	0.820	0.901
البعد الثالث: المهارات الأكاديمية الاجتماعية	0.847	0.905
الدرجة الكلية	0.703	0.825

ويتضح من الجدول (22) السابق أن معاملات الثبات لكل بعد، وللمقياس ككل عالية جداً مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

2. حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha)

جدول (23)

معامل كروبناخ الفا على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية

البعد	معامل كرونباخ ألفا
البعد الأول: مهارة إدارة الذات	0.843
البعد الثاني: المهارات البينشخصية	0.940
البعد الثالث: المهارات الأكاديمية الاجتماعية	0.921
الدرجة الكلية	0.945

ويتضح من الجدول(23) السابق أن معاملات كرونباخ ألفا لكل بعد وللمقياس ككل عالية جداً مما يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

وبذلك يتضح للباحث أن مقياس الكفاءة الاجتماعية في صورته النهائية يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات تطمئن الباحث لتطبيقه على العينة الكلية للدراسة (ملحق رقم 4).

الاتساق الداخلي (Internal consistency) لمقياس الكفاءة الاجتماعية

قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود البعد، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك كما يلي:

- **الاتساق الداخلي للبعد الأول: مهارات إدارة الذات**

جدول (24)

يبين معاملات الارتباط بين جميع بنود البعد الأول ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	أحافظ على هدوئي أثناء المشاكل.	0.603	0.01
4	أعامل الناس بمثل ما يعاملونني.	0.532	0.01
7	التزم بتعليمات وإرشادات المعلم.	0.534	0.01
10	أتجنب ممارسة الأعمال التي تحتاج إلى تفكير وتحليل.	0.650	0.01
13	أكرر المحاولة أكثر من مرة عند الفشل في مهمة ما.	0.766	0.01
16	أتجنب مواجهة كل ما هو غامض.	0.703	0.01
19	التزم بقوانين المدرسة.	0.732	0.01
22	أضبط أعصابي عند الغضب.	0.741	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

يتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الأول مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الأول.

- **الاتساق الداخلي للبعد الثاني: المهارات البينشخصية**

جدول (25)

يبين معاملات الارتباط بين بنود البعد الثاني ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
2	أتوتر عند معرفتي أن شخص ما يلاحظني.	0.443	0.01
5	أحرص على أن لا أجرح مشاعر الآخرين.	0.496	0.01
8	أكون مسروراً بوجودي في التجمعات الاجتماعية.	0.564	0.01
11	أشعر بالضيق عند النظر إلى الآخرين مباشرة.	0.421	0.01
14	أتفاعل مع زملائي ورفاقي في الأنشطة المختلفة.	0.694	0.01
17	أستطيع أن أمدح انجازات أو إسهامات الآخرين.	0.789	0.01
20	أتعاون مع زملائي في مواقف متنوعة.	0.791	0.01
23	أبدأ بالحديث مع فرد أرغب بالتعرف عليه جيداً.	0.476	0.01
25	أنضم للمناقشات مع الزملاء والأصدقاء.	0.585	0.01
27	أتفاعل مع نوعيات مختلفة من الزملاء.	0.891	0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الثاني مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الثاني.

- **الاتساق الداخلي للبعد الثالث: المهارات الأكاديمية الاجتماعية**

جدول (26)

يبين معاملات الارتباط بين بنود البعد الثالث ودرجته الكلية

رقم البند	البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
3	لدي القدرة على حوار المعلم فيما يتعلق بموضوع الدرس.	0.470	0.01
6	أعتمد على نفسي في إنجاز الواجبات المنزلية.	0.698	0.01
9	أتفوق في أشياء قليلة على زملائي.	0.503	0.01
12	أشعر بانتمائي وحبي لمدرستي.	0.621	0.01
15	أنهي الأنشطة المدرسية المطلوبة مني في الوقت المحدد.	0.688	0.01
18	أكره القراءة والمطالعة الخارجية.	0.526	0.01
21	أشعر بالتوتر عندما يوكل إلي المعلم بعض المهام.	0.670	0.01
24	عندما يصعب علي فهم الدرس، أفضل اللجوء إلى زميلي أكثر	0.570	0.01
26	أحافظ على علاقاتي وتواصلي مع المعلمين خارج المدرسة.	0.732	0.01

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع درجات عينة الدراسة على جميع البنود للبعد الثالث مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي للبعد الثالث.

وللتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول رقم (27):

جدول (27)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية

البعد	مهارة إدارة الذات	المهارات البينشخصية	المهارات الأكاديمية الاجتماعية
مهارة إدارة الذات			
المهارات البينشخصية	0.599**		
المهارات الأكاديمية الاجتماعية	0.569**	0.780**	
الدرجة الكلية	0.696**	0.930**	0.946**

**قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.01 =(0.325)

*قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة 0.05 =(0.250)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد وبين الدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية.

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من الاتساق الداخلي للمقياس ويبقى المقياس في صورته النهائية يتكون من (27) بند، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس في صورته النهائية بين (27 – 81 درجة)، وتدل الدرجة المرتفعة على كفاءة اجتماعية مرتفعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على كفاءة اجتماعية منخفضة.

اختبار اعتدالية التوزيع لعينة الدراسة:

للتحقق من اعتدالية التوزيع لعينة الدراسة قام الباحث باستخدام اختبار كولمجروف سميرنوف لعينة واحدة One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (أسامة أمين، 2007: 117-118).

والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار على المقاييس الثلاثة: السلوك التوكيدي وفاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية.

جدول (28)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة z ودلالتها الإحصائية على مقياس السلوك التوكيدي وفاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية

المقياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة z	مستوى الدلالة
السلوك التوكيدي	60	109.564	3.786	0.759	غير دالة
فاعلية الذات	60	45.787	4.717	0.733	غير دالة
الكفاءة الاجتماعية	60	58.521	3.99	1.084	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يؤكد أن درجات عينة الدراسة موزعة توزيعاً طبيعياً وصالحة لاستخدام الاختبارات البارامترية في تحليل البيانات إحصائياً.

تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى الذكاء

للتأكد من تكافؤ العينيتين الضابطة والتجريبية في مستوى الذكاء قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (29)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
مستوى الذكاء	التجريبية	30	99.53	10.71	0.813	غير دالة
	الضابطة	30	101.80	10.89		

****قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة 0.01 =2.660**

***قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة 0.05 = 2.00**

يتضح من الجدول (29) أن قيمة ت المحسوبة بين درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن أقل من قيمتها الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة إحصائية $\alpha \geq 0.05$ مما يدل على عدم وجود فروق في مستوى الذكاء بين العينة الضابطة و التجريبية والذي يؤكد تكافؤ العينة الضابطة والتجريبية في مستوى الذكاء.

تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في المستوى الاقتصادي والاجتماعي

للتأكد من تكافؤ العينيتين الضابطة والتجريبية في المستوى الاقتصادي والاجتماعي قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي من إعداد نظمي أبو مصطفى(2010) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (30)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
المستوى الاقتصادي والاجتماعي	التجريبية	30	37.2	10.55	0.211	غير دالة
	الضابطة	30	36.7	10.23		

****قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة 0.01 =2.660**

***قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة 0.05 = 2.00**

يتضح من الجدول (30) أن قيمة ت المحسوبة بين درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي أقل من قيمتها الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة إحصائية 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في المستوى الاقتصادي

والاجتماعي بين العينة الضابطة والتجريبية والذي يؤكد تكافؤ العينة الضابطة والتجريبية في المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في السلوك التوكيدي

للتأكد من تكافؤ درجات العينتين الضابطة والتجريبية على مقياس السلوك التوكيدي قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس القبلي والجدول رقم (31) يبين ذلك:

جدول (31)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس القبلي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدفاع عن الحقوق الشخصية	التجريبية	30	22.73	2.12	0.550	غير دالة
	الضابطة	30	22.43	2.11		
التعبير عن الآراء والمشاعر	التجريبية	30	21.03	2.19	0.540	غير دالة
	الضابطة	30	20.73	2.12		
رفض المطالب غير المنطقية	التجريبية	30	20.93	2.82	0.284	غير دالة
	الضابطة	30	21.13	2.64		
عدم التردد والمبادأة	التجريبية	30	22.24	2.02	0.535	غير دالة
	الضابطة	30	21.97	1.84		
التفاعل الاجتماعي الإيجابي	التجريبية	30	22.20	1.97	0.914	غير دالة
	الضابطة	30	21.43	4.15		
الدرجة الكلية للسلوك التوكيدي	التجريبية	30	109.14	3.52	1.179	غير دالة
	الضابطة	30	107.71	5.65		

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.01 =2.660

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.05 = 2.00

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت المحسوبة على جميع الأبعاد تساوي على التوالي (0.550- 0.540- 0.284- 0.535- 0.914) وللدرجة الكلية للسلوك التوكيدي (1.179) والتي تعد قيم أقل من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة الضابطة والتجريبية على مقياس

السلوك التوكيدي في القياس القبلي مما يدل على أن العينتين الضابطة والتجريبية متكافئتان في مستواهما في السلوك التوكيدي.

تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في فاعلية الذات

للتأكد من التكافؤ بين درجات العينتين الضابطة والتجريبية على مقياس فاعلية الذات قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس القبلي والجدول رقم (32) يبين ذلك:

جدول (32)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس القبلي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فاعلية تنظيم الذات	التجريبية	30	23.43	3.45	0.290	غير دالة
	الضابطة	30	23.17	3.66		
الثقة بالذات	التجريبية	30	13.57	1.70	0.403	غير دالة
	الضابطة	30	13.40	1.50		
تفضيل المهام الصعبة	التجريبية	30	9.81	1.80	0.477	غير دالة
	الضابطة	30	10.02	1.58		
الدرجة الكلية	التجريبية	30	46.81	4.38	0.188	غير دالة
	الضابطة	30	46.58	4.89		

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.01 =2.660

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.05 = 2.00

يتضح من الجدول رقم (32) أن قيم ت المحسوبة بين متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة على القياس القبلي على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات تساوي على التوالي (0.290- 0.403- 0.477) ودرجته الكلية (0.188) أقل من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات في القياس القلبي مما يؤكد أن العينتين متكافئتان في مستوى فاعلية الذات.

تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في الكفاءة الاجتماعية

للتحقق من التكافؤ بين العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى الكفاءة الاجتماعية قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس القلبي والجدول رقم (33) يبين ذلك:

جدول (33)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس القبلي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة إدارة الذات	التجريبية	30	16.17	1.93	0.490	غير دالة
	الضابطة	30	16.40	1.75		
المهارات البينشخصية	التجريبية	30	22.77	2.19	0.116	غير دالة
	الضابطة	30	22.70	2.26		
المهارات الأكاديمية الاجتماعية	التجريبية	30	19.63	2.04	0.395	غير دالة
	الضابطة	30	19.83	1.88		
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	30	58.57	4.09	0.349	غير دالة
	الضابطة	30	58.93	4.04		

****قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.01 =2.660**

***قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.05 = 2.00**

يتضح من الجدول رقم(33) أن قيم ت المحسوبة بين متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة على القياس القبلي على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية هي على التوالي (0.490 −0.116 −0.395) ودرجته الكلية (0.349) أقل من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (58) ومستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة في القياس القلبي على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية مما يدل على تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى الكفاءة الاجتماعية.

تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى الأداء الأكاديمي

للتأكد من تكافؤ العينيتين الضابطة والتجريبية في مستوى التحصيل الأكاديمي قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test وحساب المتوسطات

والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الأداء الأكاديمي(معدل درجات نهاية الفصل الأول) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (34)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للمستوى الأكاديمي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستوى الأداء	التجريبية	30	55.99	16.94	0.312	غير دالة
	الضابطة	30	57.35	16.88		

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.01 =2.660*

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.05 = 2.00

يتضح من الجدول (34) أن قيمة ت المحسوبة بين درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة في مستوى الأداء الأكاديمي أقل من قيمتها الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة إحصائية 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في مستوى الأداء الأكاديمي بين العينتين، والذي يؤكد تكافؤ العينة الضابطة والتجريبية في مستوى الأداء الأكاديمي.

رابعاً: متغيرات الدراسة:

❖ **المتغير المستقل:**

- ✓ السلوك التوكيدي وتضمن خمسة أبعاد (الدفاع عن الحقوق الشخصية – التعبير عن الآراء والمشاعر – رفض المطالب غير المنطقية – عدم التردد في الطلب والمبادأة – التفاعل الاجتماعي الإيجابي).

❖ **المتغيرات التابعة:**

- ✓ فاعلية الذات وتضمن ثلاثة أبعاد (فاعلية تنظيم الذات – الثقة بالذات – تفضيل المهام الصعبة).
- ✓ الكفاءة الاجتماعية وتضمن ثلاثة أبعاد (مهارات إدارة الذات – المهارات البينشخصية – المهارات الأكاديمية الاجتماعية).
- ✓ الأداء الأكاديمي وهو المعدل التراكمي لدرجات الفصل الأول ودرجات الفصل الثاني لأفراد العينة.

خامساً: البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي

تستند الخلفية النظرية للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية إلى النظرية الانتقائية لفريدريك ثورن Thorn، حيث حاول جمع وتوحيد مناهج الإرشاد والعلاج النفسي من خلال أسلوب انتقائي تكاملي(نادر الزيود، 1998: 311).

ويرى باترسون(1990: 509) أن ثورن Thorn كان على درجة عالية من التنظيم في تطويره لنظام انتقائي تفصيلي، حيث تأثر بأدلر، وأخذ من التحليل النفسي والسلوكية والإنسانية والوجودية، ويضيف أن عمل ثورن ليس مجرد تجميع عشوائي للنظريات، بل هو جهد علمي قائم على أساس اتجاه تكاملي منظم باعتبار أن الشخصية كل متكامل.

ويرى الباحث أنه من الصعب الفصل بين متغيرات الدراسة الحالية، فهي متداخلة ومتفاعلة فيما بينها، فقد تكون فاعلية الذات سبباً للكفاءة الاجتماعية مما يؤدي إلى سلوك توكيدي، أو قد تكون الكفاءة الاجتماعية سبباً لفاعلية الذات مما يؤدي إلى سلوك توكيدي، أو قد يؤدي السلوك التوكيدي إلى فاعلية الذات وإلى الكفاءة الاجتماعية، ومن هنا يرى الباحث أن تكون أنشطة البرنامج متكاملة لخدمة المتغيرات الثلاثة، بالإضافة إلى متغير الأداء الأكاديمي في ذات الوقت.

أسس البرنامج:

راعى الباحث أسس بناء البرامج الإرشادية التي فضلها حامد زهران(2002: 61 – 87)، والتي تضمنت الأسس العامة والنفسية والتربوية والاجتماعية والأخلاقية، ومراعاة خصائص المرحلة النمائية والفروق الفردية، والأخذ في الحسبان مسلمات ومبادئ السلوك الإنساني من ثبات ومرونة وقابلية التعديل والتغيير، وحق الفرد في الإرشاد واتخاذ القرار.

أولاً: الأسس العامة:

انطلق الباحث في دراسته من الحاجة الماسة لتنمية السلوك التوكيدي، وزيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك استناداً إلى حق الفرد في تلقي المساعدة في جميع مراحل حياته المختلفة، وخصوصاً في أهم مرحلة عمرية يمر بها وهي مرحلة المراهقة، فالعمل الصحيح لفهم طبيعة المرحلة هو السبيل الأمثل لتهيئة الفرص المناسبة للمراهقين من أجل أن ينموا متمتعين بالصحة النفسية، وبالتالي يمكن لهم أن يتكيفوا مع الحياة الإنسانية بأشكالها المتعددة.

ثانياً: الأسس النفسية:

راعى الباحث أهمية المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب المرحلة الثانوية(مرحلة المراهقة)، وما تحتاجه من مساندة تربوية ترفع من أدائهم العلمي، وتسهم في تنوير طريقهم للنجاح في حياتهم، إضافة إلى مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي، ووجود فئة من الطلاب تحتاج إلى تقديم

الخدمات التربوية لهم، الأمر الذي يساعد على تحديد مسار حياتهم إلى الأفضل وزيادة فاعلية الذات لديهم، وإحساسهم بأنهم فاعلون في مجتمعهم، وكذلك العمل على اتخاذ قراراتهم المستقبلية بشكل صحيح يتناسب مع قدراتهم.

ثالثاً: الأسس التربوية:

حرص الباحث على أن تكون أهداف البرنامج بأنواعها متوافقة مع أهداف العملية التربوية وتم توظيف بعض الفنيات لتكريس هذا المفهوم ضمن الموضوعات الأساسية في البرنامج، لكي تسهم بشكل أساس في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، وذلك من خلال الأنشطة والتدريبات التي تعمل على صقل الأفكار والمعلومات لديهم.

رابعاً: الأسس الاجتماعية:

حيث إن السلوك الإنساني فردي – جمعي يتأثر في سوائه واضطرابه بالجماعة التي ينتمي اليها؛ فقد أدرك الباحث أهمية دور الفرد داخل الجماعة من خلال تأثره بالآخرين مع التأكيد على ضرورة أهميته في المجتمع، وحرصاً على ذلك قام الباحث بتوظيف بعض الإستراتيجيات والفنيات في البرنامج، والتي من خلالها يتم العمل على تقوية العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، كالمناقشات الجماعية حيث يستطيع الطلاب كسر حاجز الخجل لديهم وتقويه شخصياتهم من خلال تنمية السلوك التوكيدي وزيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية لديهم، ويتم تحقيق ذلك بتوفير جو التقبل والفهم والتقدير والاحترام والشعور بالحرية والتفاعل الاجتماعي مع أفراد المجموعة وبقية الوسط الاجتماعي المحيط.

خامساً: الأسس الأخلاقية:

اهتم الباحث بالأطر المحددة لأخلاقيات العمل التدريبي من خلال ما يلي:

1- التأكيد على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات التدريبية.

2- التأكيد على أن تكون العلاقة داخل الجلسات مع الطلاب قائمة على الثقة المتبادلة والاحترام، الأمر الذي يسهل العمل التدريبي ويزيد فرص نجاحه.

3- الإخلاص في العمل وبذل أقصى جهد.

4- الحرص على إظهار الاحترام لجميع أفراد المجموعة المطبق عليها البرنامج التدريبي.

مصادر البرنامج:

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج على عدة مصادر تتضمن كلاً من الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بعمل برامج إرشادية في مجال الدراسة، و الاطلاع على الكتب والمؤتمرات والدوريات المتخصصة، والمقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.

ومن بين المصادر التي استفاد الباحث منها في تصميم البرنامج:

- طريف فرج(1998)، توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية.
- عبد الستار إبراهيم(1998)، الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه.
- عبد الكريم إسماعيل (2014)، فعالية برنامج تدريبي لتعلم مهارات الصمود وأثره في زيادة التوافق لدى عينة من طلاب الجامعات الفلسطينية في غزة.
- عبد الله الشهري(2008)، فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين.
- عبد الله شراب(2013)، فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- محمد الشناوي(1996)، العملية الارشادية والعلاجية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- محمود علوان(2009)، فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة.
- نادر الزيود(1998)، الدليل العملي للمرشدين النفسيين والتربويين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- نفوذ أبو سعدة(2012)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الاكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خانيونس.
- يوسف الأقصري(2001)، الثقة بالنفس كيف تقوي ثقتك بنفسك أمام الآخرين، دار اللطائف للنشر والتوزيع، القاهرة.
- يوسف الرميح(1422)، فاعلية برنامج للتدريب التوكيدي الجمعي في رفع مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة.

أيضاً قام الباحث بالاطلاع على العديد من البرامج التدريبية الأخرى ذات العلاقة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

أولاً: المناقشة والحوار:

طريقة يتم استخدامها من خلال طرح بعض المواقف التي تحتاج لمناقشة وحوار وإدارة للحديث من قبل الباحث والمشاركين، ويتم إتاحة الفرصة للمشاركين بالحديث المتبادل عن أفكارهم وآرائهم بطريقة ينظمها ويسهلها الباحث لهم، من أجل الوصول إلى تنمية الفكرة المناسبة للمشاركين، وقد

استخدم الباحث تلك الفنية كأسلوب يتم من خلاله تنمية أسلوب الحوار المناسب والمنتج مع المشاركين لمعرفة ما لديهم من أفكار وآراء.

وتعد المناقشة والحوار من أساليب الإرشاد الجمعي التعليمي، حيث يعبر أفراد المجموعة التجريبية عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم، فيزيد ذلك من القدرة على التواصل الاجتماعي الإيجابي وفهم الذات والتعاون والحوار مع الآخرين.

كما أن المناقشة الجماعية تعمل على النقد المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع مما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة وتمكنه من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه الاجتماعي والنفسي(وحيد كامل، 2005: 583).

ثانياً: لعب الدور

ويقوم فيه المسترشد بلعب أدوار محددة في مواقف معينة أمام المرشد والمجموعة، كأن يلعب دور المعلم، أو عريف الفصل، أو موقف فيه تعبير عن الرأي أو فيه رفض لطلب، ويتم في هذه الفنية اختيار المواقف المناسبة والتدرج فيها بدءا من مواقف بسيطة يقوم بها المتدرب لضمان أكبر نسبة نجاح، ويقوم المتدربون بأداء الأدوار المطلوبة، بعد أن يكونوا قد تعرضوا 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 والاستجابة البسيطة الفعالة، والتصعيد(يوسف الرميح، 1422: 86).

ويتضمن لعب الدور تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، وعليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، ويستخدم كأسلوب لإعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش، والتدريب على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب واختبار الحلول المتعددة للمشكلة، كما يتضمن لعب الدور تصميم حدث مفتعل من خلال المواقف المثيرة للغضب والإحباط(صلاح الدين عبود،2003: 255).

ثالثاً: التعزيز: Reinforcement

يعد التعزيز من الفنيات الأساسية والمهمة في نجاح البرامج التدريبية على جميع المستويات العمرية فهو يمثل لغة التواصل والتفاعل بين المرشد والمسترشد وبين الطالب ومعلمه، ويتم توظيف هذه الفنية ضمن البرامج التدريبية لتجسيد العلاقة القوية بينه وبين أفراد المجموعة وذلك من خلال التعزيز الإيجابي المتمثل في الثناء والمدح والتشجيع.

ويبين أبو بكر مرسي(2002: 150) أن المرشد حين يوظف فنية التعزيز (التدعيم) فإنه يسعى إلى تعزيز كل سلوك ينسجم مع مقتضيات الواقع الاجتماعي، والمعززات منها ما هو مادي، ومنها ما هو معنوي، ومنها ما هو اجتماعي.

رابعاً: الإصرار على الموقف

يقوم هذا الأسلوب على فكرة محورية تتمثل في إصرار الفرد على الموقف الذي يعتقده صائباً حول مسألة معينة، والتعبير عن هذا الموقف بطرق متنوعة وعبارات متعددة تحمل نفس المعنى، ولعل هذا ما قد يدعو البعض إلى تسميته(الاسطوانة المشروخة)، أي التي تتكرر بنفس الصورة مرات عديدة لتعلن نفس المحتوى، حتى يتيقن الآخر من انعدام احتمال أن يحصل على ما يريد من الشخص المصر، ويشبه هذا الأسلوب إلى حد ما القدرة على مواصلة الاتجاه لدى المبدع الذي يثابر ويعكف على التفكير في مشكلة ما لمدة طويلة، ويطرق أبواب متعددة لحلها حتى ينجح في مهمته.

ويأخذ هذا الأسلوب في مجال التدريب التوكيدي أشكالا متعددة مثل: التكرار المتواصل للجملة الأولى، ولكن يفضل أن يكون ذلك بصور أخرى في حالة ما إذا لم يستوعب الطرف الآخر الرسالة، مع إدخال بعض التعديلات والإضافات عليها حتى لا يتسبب ذلك في الإضرار بالعلاقة فعلى سبيل المثال حين يدعوك زميل لاصطحابه لشراء ملابس وأنت لا تريد ذلك، فلتقل له: لن أستطيع الذهاب معك اليوم، وإن كرر دعوته، قل: إن الوقت لا يناسبني ... وهكذا(طريف شوقي، 1998: 242).

خامساً: الواجبات المنزلية

تعد الواجبات المنزلية مجموعة من المهارات والأنماط السلوكية في صورة تعيينات يتم تحديدها عقب كل جلسة في ضوء أهداف الجلسة، ويكلف المسترشد بتنفيذها في المنزل أو في العمل بعد التدريب عليها في الجلسة، وتصمم هذه الواجبات في شكل متتابع بحيث يتم تنفيذها على مراحل، وهي تبدأ من البسيط إلى المعقد ومن المعلوم إلى المجهول (محمد سعفان، 2003: 415).

وتقوم الواجبات المنزلية على فكرة تكليف المسترشد ببعض الواجبات المنزلية عقب كل جلسة، فالمهارات التي تعلمها المسترشد لابد من التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية ويتم ذلك في نهاية كل جلسة، حيث يعطى المسترشد واجباً منزلياً محدداً يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلمها، وعليه أن يقدم تقريراً عن هذه الواجبات خلال الجلسة القادمة، فهي بمثابة رابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها(طه حسين، 2004: 82).

سادساً: العصف الذهني

نشاط جماعي يتيح الفرصة إلى توضيح الأفكار وتبادلها بين أعضاء الجماعة الواحدة حيث تتشكل الفكرة التي يطلقها الشخص الأول الشرارة التي تنبعث منها الأفكار المتلاحقة من قبل الأشخاص الآخرين إلى أن يتم التوصل في النهاية إلى كم هائل من الأفكار.

ويتضح مما سبق أن فنية العصف الذهني تمثل إحدى الفنيات الأساسية التي تسهم في خلق الأفكار والمعلومات الجديدة، والتي من خلالها يستطيع أفراد المجموعة حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم العلمية والعملية بشكل صحيح، وتوظف هذه الفنية في البرنامج التدريبي عندما يتم تقسيم أفراد المجموعة إلى مجموعات صغيرة ويطلب منها عصر الأفكار لحلول مشكلة أو موضوع معين، بما تسهم في وتلائم بعض الموضوعات التي تطرح في جلسات البرنامج التدريبي.

سابعاً: التنفيس الانفعالي

ويقصد به التنفيس عن المواد والخبرات المشحونة انفعالياُ، ويتضمن تفريغ العميل(المسترشد) ما بنفسه من أية انفعالات، حيث يخرج المسترشد ما بداخله من مشاعر وتوترات وضغوطات مكبوتة أثناء السيكودراما(حامد زهران، 2002: 281).

ويقدم نبيل سفيان(2004، 287) مفهوماً للتنفيس الانفعالي باعتباره تصريف أو تفريغ الشحنة الانفعالية عند المسترشد أو تطهير الذات من الانفعالات والتوترات ومشاعر الخوف والآلام المحبوسة أو المكبوتة داخل الذات.

ويتضح مما سبق بأن استخدام فنية التنفيس الانفعالي في البرنامج التدريبي يمكن أن يكون لها دور مهم في إنجاح الجلسات التدريبية، فمن خلالها يستطيع أفراد المجموعة كسر الجمود فيما بينهم، ويستطيع كل فرد بأن يعبر عما بداخله.

محتوى البرنامج:

قام الباحث بتنفيذ البرنامج(26 جلسة) على المجموعة التجريبية في غرفة الصف، ومصلى المدرسة، وذلك لكسر روتين المكان من جهة، ولعدم توافر الصف دائماً في موعد الجلسات من جهة أخرى، ومن الصعوبات التي واجهت الباحث أثناء تنفيذ البرنامج الغياب المتكرر لبعض الطلاب، بالإضافة إلى استهتار بعض الطلاب وعدم التزامهم بقواعد الانضباط.

وفيما يلي ملخص عام للبرنامج يتضمن عنوان كل جلسة وأهدافها العامة والخاصة، والفنيات المستخدمة، وزمن كل جلسة.

جدول (35)

مخطط عام لجلسات البرنامج

ترتيب الجلسة وزمنها	عنوان الجلسة	هدف الجلسة العام والفنيات المستخدمة
الأولى 80 دقيقة	**الترحيب والتعارف**	**الهدف العام:** التعارف والتعريف بالبرنامج. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار، التعزيز
الثانية 90 دقيقة	**السلوك التوكيدي**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى ماهية السلوك التوكيدي. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار– العصف الذهني – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الثالثة 60 دقيقة	**تابع: السلوك التوكيدي**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى ماهية السلوك التوكيدي. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار– لعب الدور – قلب الدور – الواجبات المنزلية.
الرابعة 90 دقيقة	**توكيد الذات والدفاع عنه**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى كيفية الدفاع عن الحقوق الشخصية من خلال ممارسة السلوك التوكيدي. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – الاصرار على الموقف – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الخامسة 90 دقيقة	**التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر**	**الهدف العام:** يتدرب المشاركون على التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر من خلال ممارسة السلوك التوكيدي. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – التفريغ الانفعالي – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.
السادسة 70 دقيقة	**تابع: التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر**	**الهدف العام:** يتدرب المشاركون على التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر من خلال ممارسة السلوك التوكيدي. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – التفريغ الانفعالي – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.
السابعة 80 دقيقة	**رفض المطالب غير المنطقية**	**الهدف العام:** يتدرب المشاركون على مهارة رفض المطالب أو الضغوط غير المنطقية من الآخرين، والقدرة على قول لا عندما يتطلب الأمر. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – قلب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الثامنة 70 دقيقة	**تابع: رفض المطالب غير المنطقية**	**الهدف العام:** يتدرب المشاركون على مهارة رفض المطالب أو الضغوط غير المنطقية من الآخرين، والقدرة على قول لا عندما يتطلب الأمر. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – التعزيز – الواجبات المنزلية.

ترتيب الجلسة وزمنها	عنوان الجلسة	هدف الجلسة العام والفنيات المستخدمة
التاسعة 70 دقيقة	**عدم التردد في الطلب والمبادأة**	**الهدف العام:** يتدرب المشاركون على مهارة التقدم بالطلب الممكن والمشروع، دون تردد أو خوف مسبق من الرفض، أو الشعور بالندم والإحراج. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – قلب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.
العاشرة 80 دقيقة	**التفاعل الاجتماعي الإيجابي**	**الهدف العام:** تدريب المشاركين على التفاعل الاجتماعي الإيجابي(الجسارة الاجتماعية). **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الحادية عشرة 80 دقيقة	**الشخصيات وفن التعامل معها**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الثانية عشرة 60 دقيقة	**تابع الشخصيات وفن التعامل**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز.
الثالثة عشرة 60 دقيقة	**تابع الشخصيات وفن التعامل**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز.
الرابعة عشرة 60 دقيقة	**تابع الشخصيات وفن التعامل**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز.
الخامسة عشرة 60 دقيقة	**تابع الشخصيات وفن التعامل**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.
السادسة عشرة 80 دقيقة	**التحكم وضبط الذات**	**الهدف العام:** التعرف إلى مهارات مواجهة المواقف الصعبة الضاغطة وممارستها. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – سرد القصة – التفريغ الانفعالي – لعب الدور – التعزيز.
السابعة عشرة 70 دقيقة	**حل المشكلات**	**الهدف العام:** يتمكن المشاركون من استخدام أسلوب حل المشكلات بطرق ملائمة. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – التعزيز.

ترتيب الجلسة وزمنها	عنوان الجلسة	هدف الجلسة العام والفنيات المستخدمة
الثامنة عشرة 90 دقيقة	**تابع: حل المشكلات**	**الهدف العام:** يتمكن المشاركون من استخدام أسلوب حل المشكلات بطرق ملائمة. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.
التاسعة عشرة 90 دقيقة	**تعزيز الثقة بالنفس**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى كيفية تنمية مهارة الثقة بالنفس. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.
العشرون 90 دقيقة	**التفكير والمواقف التوكيدية**	**الهدف العام:** التعرف إلى أهمية التفكير الإيجابي لتنمية السلوك التوكيدي. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الحادية والعشرون 90 دقيقة	**المسئولية واتخاذ القرارات**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى كيفية القدرة على تحمل المسئولية، واتخاذ القرار أثناء حياتهم العملية. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الثانية والعشرون 80 دقيقة	**التخطيط للمستقبل**	**الهدف العام:** يتمكن المشاركون من رسم وإعداد خطة مستقبلية لأنفسهم. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – العصف الذهني – التفريغ الانفعالي – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الثالثة والعشرون 90 دقيقة	**مهارات لتنمية السلوك التوكيدي**	**الهدف العام:** يتعرف المشاركون إلى كيفية تنمية بعض مهارات السلوك التوكيدي. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – التفريغ الانفعالي – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الرابعة والعشرون 60 دقيقة	**الحكمة في استخدام السلوك التوكيدي**	**الهدف العام:** يتدرب المشاركون على الحكمة في السلوك التوكيدي بالتصرف التوكيدي المناسب في الوقت المناسب. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار – التعزيز – الواجبات المنزلية.
الخامسة والعشرون 5 ساعات	**اليوم المفتوح**	**الهدف العام:** تعزيز المشاركين ومكافأتهم على حسن الالتزام والتفاعل أثناء تنفيذ جلسات البرنامج. **الفنيات المستخدمة:** سرد القصة – التعزيز – الأنشطة الترفيهية.
السادسة والعشرون 60 دقيقة	**تقويم البرنامج وانهاؤه**	**الهدف العام:** التحقق من مدى تحقيق أهداف البرنامج وانهاؤه. **الفنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار.

تقييم البرنامج:

أولاً: تقييم الجلسات:

وتكون عن طريق التقييم الشفهي أو نماذج تقييم الجلسات ونموذج التقييم النهائي الخاص بالمشاركين، ونموذج تقييم الجلسات الخاص بالباحث (ملحق رقم 7)، حيث يطلب من أفراد المجموعة إبداء آرائهم في موضوعات الجلسات من خلال الإجابة بشكل فردي على نموذج تقييم الجلسة مع ترك حرية كتابة الاسم، ومن أهداف الإجابة عن تلك النماذج ما يلي:

- ملاحظة الباحث بشكل مباشر للمشاركين ومدى التحسن الذي يطرأ على أدائهم، وتصرفاتهم أثناء الجلسات.
- الوقوف على جوانب القصور في محتوى الجلسة إن وجدت، وتعزيز جوانب القوة كذلك.
- إشعار المشاركين بأهمية آرائهم وما يقدمونه من مقترحات للجلسات القادمة.

ثانياً: التقييم البعدي

ويتم من خلال إعادة تطبيق مقاييس الدراسة في الجلسة الختامية لمعالجتها إحصائياً، وللتعرف على مدى فاعلية البرنامج، وللتأكد من مدى تحقيق البرنامج للأهداف المطلوبة.

ثالثاً: التقييم التتبعي

ويتم من خلال إعادة تطبيق مقاييس الدراسة بعد مرور شهرين من الانتهاء من جلسات البرنامج على المجموعة التجريبية، وبعد ذلك يتم عمل المعالجة الاحصائية المطلوبة، للتأكد من مدى استمرارية وفاعلية البرنامج للأهداف المطلوبة.

سادساً: الخطوات الإجرائية:

حتى يتحقق الباحث من صحة فروض الدراسة قام باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي لجمع الإطار النظري والدراسات السابقة، والاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة.
2. إعداد أدوات الدراسة وعرضها على المحكمين، وإجراء التعديل وفقاً لآرائهم.
3. إعداد البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة وتحديد أهدافه ومحتوى جلساته وفنياته، ومدة تنفيذه، اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة والمرحلة النمائية لعينة الدراسة، وتم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والدراسات النفسية، حيث قاموا بإجراء التعديلات اللازمة للبرنامج (ملحق رقم1).
4. تطبيق الصورة النهائية لمقاييس الدراسة على عينة استطلاعية قوامها(60) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية للتحقق من صدقها وثباتها.

5. تطبيق مقياس السلوك التوكيدي على عينة عشوائية قوامها (240) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر من مدرسة المنفلوطي الثانوية(ب) للبنين بالمحافظة الوسطى، كون هذه المرحلة العمرية هي مرحلة الاهتمامات واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى كونها الفترة المثلى التي يمكن استغلالها إرشادياً واكساب المسترشد حصانة ذاتية لمواجهة المشكلات.
6. اختيار الإرباعي الأدنى من العينة الكلية (60 طالباً)، والذين يمثلون الطلاب الأقل توكيدية.
7. رصد المعدل التراكمي للفصل الأول لأفراد العينة من سجلات المدرسة لمقارنته بمعدلات الفصل الثاني، وذلك للوقوف على أثر البرنامج على الأداء الأكاديمي.
8. تقسيم عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتضم(30) طالباً والمجموعة الضابطة وتضم(30) طالباً، وذلك بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للسلوك التوكيدي، وفاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي، والتكافؤ في المتغيرات الوسيطة، وهي مستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.
9. تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على أفراد المجموعة التجريبية بطريقة جماعية في شكل جلسات إرشادية متتالية بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة تراوحت بين(60 – 90) دقيقة.
10. إعادة تطبيق مقياس السلوك التوكيدي ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية على كل من المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وهو ما يمثل القياس البعدي.
11. إعادة تطبيق مقياس السلوك التوكيدي ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية بعد فترة شهرين على أفراد المجموعة التجريبية بهدف التحقق من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية السلوك التوكيدي، وهو ما يمثل القياس التتبعي.
12. استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج النتائج وتحليلها.
13. مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
14. صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1. اختبار كولمجروف سميرنوف لعينة واحدة One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test للتحقق من اعتدالية التوزيع لعينة الدراسة.
2. اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات المقاييس.
3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط.
4. اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات.
5. مربع إيتا لحساب حجم تأثير البرنامج المستخدم في تحسين مستوى السلوك التوكيدي.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الفرض الأول ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض الخامس ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض السادس ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض السابع ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض الثامن ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض التاسع ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض العاشر ومناقشته وتفسيره.

نتائج الفرض الحادي عشر ومناقشته وتفسيره.

مجمل عام النتائج

التوصيات

بحوث مقترحة

المصادر والمراجع

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

يتناول الباحث في هذا الفصل عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة على العينة التجريبية والضابطة، وتحليل البيانات التي تم جمعها إحصائياً وتفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج والخروج بالتوصيات.

وحيث إنه بعد تطبيق البرنامج ومن خلال رصد وتسجيل حضور أفراد المجموعة التجريبية تبين للباحث الغياب المتكرر لستة طلاب من أصل(30) طالباً، وعليه تم استثناؤهم من المجموعة، وأصبحت العينة الفعلية مكونة من(24) طالباً في المجموعة التجريبية، و(24) طالباً في المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الأول ومناقشته وتفسيره:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين Paired Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي، ودرجته الكلية في القياس القبلي والقياس البعدي، وأيضاً حجم تأثير البرنامج من خلال حساب مربع إيتا "η^2" باستخدام المعادلة التالية:(صلاح الدين علام، 2005: 208)

$$\eta 2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث " η^2"= مربع إيتا ، t= قيمة ت ، df= درجات الحرية

وقد أُعتمد للحكم على مستوى حجم الأثر المعيار المبين في الجدول(36) التالي:

جدول(36)

معيار مستوى حجم الأثر على مقياس مربع ايتا

المقياس	مستوى حجم الأثر		
	ضعيف	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14

والجدول رقم(37) التالي يبين ذلك:

جدول (37)

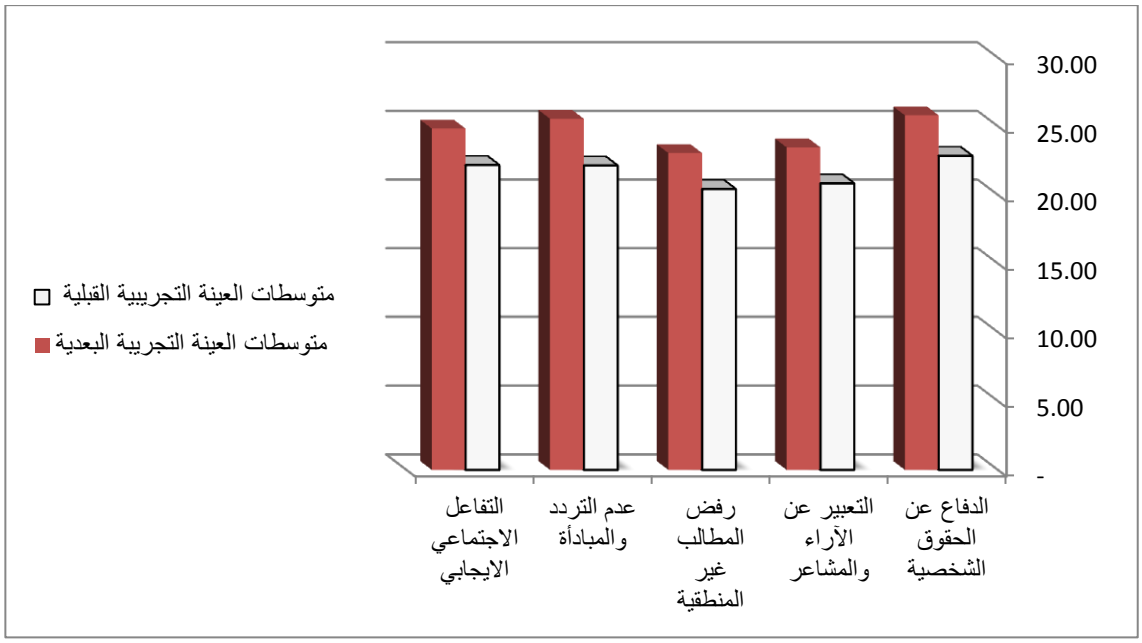
المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت، وحجم الأثر بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة η^2	حجم الأثر
الدفاع عن الحقوق	القبلي	24	22.83	1.86	3.570**	0.36	كبير
	البعدي	24	25.79	2.64			
التعبير عن الآراء والمشاعر	القبلي	24	20.83	2.20	3.813**	0.39	كبير
	البعدي	24	23.46	2.54			
رفض المطالب غير المنطقية	القبلي	24	20.42	2.57	4.052**	0.42	كبير
	البعدي	24	23.04	2.71			
عدم التردد والمبادأة	القبلي	24	22.13	2.10	4.460**	0.46	كبير
	البعدي	24	25.54	3.37			
التفاعل الاجتماعي	القبلي	24	22.17	1.88	4.065**	0.42	كبير
	البعدي	24	24.83	2.92			
الدرجة الكلية للسلوك التوكيدي	القبلي	24	108.38	3.52	10.583**	0.83	كبير
	البعدي	24	122.79	9.73			

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 ومستوى دلالة 0.01 =2.807

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 ومستوى دلالة 0.05 = 2.069

والرسم البياني التالي يوضح الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي:



شكل (2)

الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي

يتضح من الجدول رقم (37) أن قيم ت المحسوبة لدرجات عينة الدراسة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية أكبر من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية(23) ومستوى دلالة(0.01)، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من متوسطاتها في القياس القبلي، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على ارتفاع مستوى السلوك التوكيدي في جميع أبعاده الخمسة، وفي الدرجة الكلية نتيجة لتطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، مما يدعم صحة الفرض، وهذه النتيجة تشير إلى كفاءة وفاعلية البرنامج في تنمية السلوك التوكيدي بأبعاده الخمسة، ودرجته الكلية.

وقد لاحظ الباحث وجود فروق ضئيلة في المتوسطات ما بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية في جدول رقم(31)، والقياس القبلي في الجدول السابق رقم(37)، ويفسر الباحث ذلك إلى استبعاد وغياب (6) طلاب من اصل المجموعة التجريبية، والتي كان عددها قبل تنفيذ البرنامج(30).

كما ويتضح من الجدول السابق(37) أن حجم التأثير كان كبيراً، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى إدراك أفراد المجموعة التجريبية أهمية تنمية السلوك التوكيدي لديهم، ويكون ذلك من خلال القدرة على التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر، والدفاع عن الحقوق الشخصية، ورفض المطالب غير المنطقية، والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، وعدم التردد والمبادأة ، وكذلك في كيفية مواجهة المشكلات، ومواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويعزو الباحث التحسن في بعد (عدم التردد والمبادأة) إلى ما تلقته المجموعة التجريبية من تدريب حول العديد من المواقف التي تطلبت المبادأة وعدم التردد في طلب الحقوق المشروعة والممكنة مع الاستمرار في الطلب والتكرار والمثابرة للحصول عليه، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمام المشاركين للنقاش حول المهارة، والطلب منهم استحضار مواقف مشابهة للمواقف المعروضة من قبل الباحث، وقد عزز تنمية تلك المهارة أيضاً حسن توظيف الفنيات الملائمة لإتقانها مثل فنيات العصف الذهني، ولعب الدور، وقلب الدور، والتعزيز، والواجبات المنزلية.

أما التحسن في بعد (التفاعل الاجتماعي الإيجابي) فيعزوه الباحث إلى أن الجسارة الاجتماعية كمهارة توكيدية تبرز كثيراً في التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات مع الآخرين، ابتداءً وتواصلاً وإنهاءً، وكذلك تبرز هذه المهارة في قدرة الشخص على إدارة اللقاءات مع الآخرين والتفاعل معهم في خضم حياته اليومية، ولقد كان للمواقف التوكيدية التي ناقشها الباحث مع المشاركين الأثر الكبير في تنمية هذه المهارة سيما المواقف الصفية والمدرسية، بالإضافة إلى التناوب بتمثيل الدور المطلوب للمواقف المعروضة، والتعزيز والاثابة من قبل الباحث لمن قام بأداء المهارة التوكيدية المناسبة بإتقان.

أما التحسن في بعد(رفض المطالب غير المنطقية) فقد رشح من خلال المناقشة والحوار والعصف الذهني حيث بين الباحث للمشاركين أن مشاعر الذنب والندم – المحتملة – نتيجة قول لا ستكون أقل شدة ووطأة وديمومة من المشاعر الأخرى المحتمل الشعور بها إذا ما وافق الشخص على شيء لا يريد أن يوافق عليه، ورضخ لمطالب غير مقتنع بها، وقد ساهم التدرب على المواقف التوكيدية المناسبة لتك المهارة في تنميتها مثل مواقف التدريب على الشجاعة والتخلص من الخوف، بالإضافة إلى توظيف الفنيات الملائمة لتنمية تلك المهارة مثل فنيات المناقشة والحوار، والعصف الذهني، ولعب الدور، وقلب الدور، والتعزيز، والواجبات المنزلية.

أما بعد(التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر) فقد تم تنميته من خلال فرص الاحتكاك والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، فالتوكيديون كما يذكر عبد الستار إبراهيم(1998: 263) يتكلمون أكثر، ويعبرون عن مشاعرهم في داخل الجماعة بحرية أكبر، فهم يعطون الآخرين فرصة أكثر للتعبير المماثل عن مشاعرهم، فالتعبير عن المشاعر بثقة يخلق جواً ايجابياً سهلاً، ويساعد على تنمية جو اجتماعي دافئ وبناء.

أما بعد(الدفاع عن الحقوق الشخصية) فقد رشح من خلال توعية المشاركين بحقوقهم وواجباتهم وكيفية التفريق بينها والدفاع عنها بممارسة السلوك التوكيدي، ودون المساس بحقوق الاخرين، وأنه يتوجب على الإنسان أن يعرف تلك الحقوق وسبل المحافظة عليها والدفاع عنها دون الاعتداء على حقوق الآخرين وايذاء مشاعرهم، وقد رشح أيضاً من خلال التدريب على مهارة الدفاع عن الحقوق

الشخصية والطلب من المشاركين القيام بلعب الدور وقلب الدور وفنية الاستجابة الفنية الفعالة، والتدريب على الاصرار على الموقف الحق.

ويعزو الباحث التفاوت في الأبعاد إلى مدى فهم وإدراك واستيعاب وتفاعل المشاركين مع أنشطة وجلسات البرنامج المختلفة، بالإضافة إلى تأثير البيئة المحافظة والثقافة السائدة على البنية المعرفية لدى المشاركين، فعلى سبيل المثال هناك ثقافة سائدة تفرض على الفرد عدم الحديث أو المقاطعة في حضرة من هم أكبر سناً، وعدم المدح والثناء كثيراً لشخص يستحق ذلك لأن هذا من التملق، وكذلك على الفرد أن يرضى بالموجود، وبالتالي فقد أثرت تلك المعتقدات في تفاوت فاعلية البرنامج في أبعاد السلوك التوكيدي.

كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تصميم جلسات البرنامج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري، وما تضمنه من خبرات وتنوع الأساليب وإدارة الجلسات، وكذلك التعامل مع أعضاء المجموعة التجريبية في إطار من المودة والإخاء، وإشعار الطالب بذاته، الأمر الذي يعزز لديه الثقة بنفسه، ويتيح له المجال للتفاعل الإيجابي داخل الجلسات، وكذلك إلى شمولية البرنامج وفاعليته، وإلى اهتمامه بالمشكلات التي تواجه المشاركين، بالإضافة إلى حرص أفراد المجموعة التجريبية على حضور الجلسات بانتظام(باستثناء تغيب ستة طلاب)، ومراعاة التعليمات والإرشادات والالتزام بالوقت والمواعيد، والقيام بحل الواجبات المنزلية، كما أن استخدام أسلوب المناقشة الجماعية والحوار قد ساهم في زيادة الوعي والإدراك والمسؤولية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك تبصيرهم وتعريفهم بالمهارة التوكيدية المطلوبة واعطائهم جرعات معرفية في تنمية السلوك التوكيدي بالإضافة إلى اتاحة الفرصة للتعبير عن الآراء بصراحة ووضوح، وتبادل الخبرات ومهارات التعامل مع الاخرين والتفاعل الاجتماعي وعدم الخوف أو التردد أو الخجل، وكذلك الربط بين المشاعر والأفكار والسلوك، وتبيان المعتقدات السلبية والأفكار الخاطئة من خلال إعادة تنظيم البناء المعرفي للفرد، وقد تم ذلك من خلال الاستعانة ببعض الفنيات مثل التفريغ الانفعالي وسرد القصة والعصف الذهني.

كما أسهم أسلوب التعزيز في زيادة الدافعية وحب الاستمرار في المشاركة، وفي تدعيم وتثبيت الممارسات السلوكية الجديدة المتسمة بالاتزان والتسامح، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بطرس بطرس (2008: 170) من أن التعزيز من أكثر الفنيات السلوكية استخداماً وخاصة في المجال التربوي والمدرسي، والتي تتلخص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي بهدف تقوية السلوكيات لدى المسترشد.

وكذلك استخدام فنيات لعب الدور وقلب الدور التي ترتبط بفنية النمذجة في تعليم وإتقان أنماط سلوكية إيجابية نحو الذات والآخرين والممتلكات، كما ساعدت في التدرب على كيفية مواجهة الآخرين والذات والمواقف والأحداث بمهارات عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يوسف الرميح(1422هـ)، ودراسة رزان إيروجل ومصطفى زنجل(Rezan Erogul, Mustafa Zengel(2009 ، ودراسة باريزا كاشاني ودراسة محمد بايات (Parisa Kashani, Mohammad Bayat(2010 ، ودراسة هانم عمر(2010)، ودراسة زهراء علايا وآخرون(Zahra Alayia, et al.(2011، ودراسة حسام الدين عزب(2012)، ودراسة رزان جاندوردو(Rezzan Gundordu(2012 ، ودراسة رمضان الحلو(2012)، ودراسة محبي وآخرون(Mohebi S., et al.(2012 ، ودراسة أحمد أبو أسعد وانس الضلاعين(2013)، ودراسة ناصر الدين أبو حماد(2014).

وخلاصة القول فقد أسهم تكامل الفنيات الإرشادية في تنمية السلوك التوكيدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث لا توجد نظرية إرشادية واحدة قادرة على التعامل بمفردها مع مشكلات المسترشدين بنفس الفعالية التي يقوم بها الإرشاد الانتقائي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test ، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس البعدي والجدول رقم (38) يبين ذلك:

جدول (38)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس البعدي

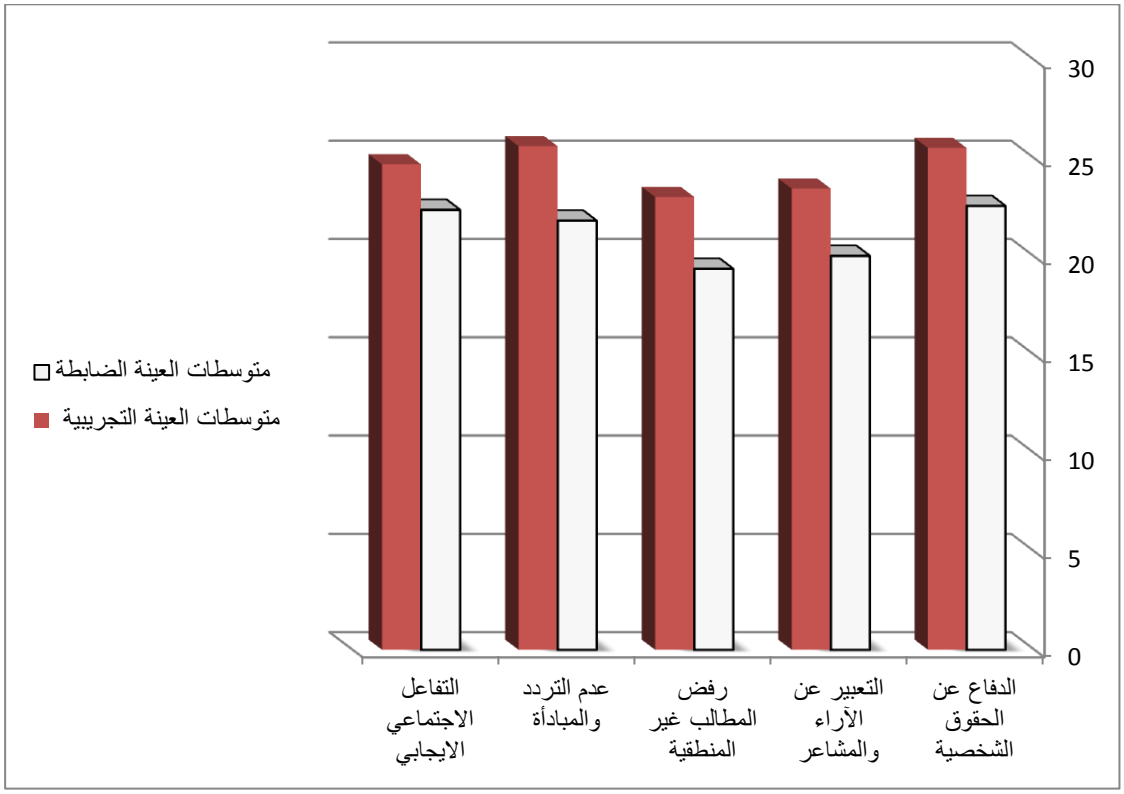
البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الدفاع عن الحقوق	التجريبية	24	25.53	2.77	3.807**
	الضابطة	24	22.58	2.59	
التعبير عن الآراء والمشاعر	التجريبية	24	23.46	2.54	4.308**
	الضابطة	24	20.58	2.06	
رفض المطالب	التجريبية	24	23.04	2.71	4.601**

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
غير المنطقية	الضابطة	24	19.38	2.81	
عدم التردد والمبادأة	التجريبية	24	25.62	3.49	4.287**
	الضابطة	24	21.83	2.57	
التفاعل الاجتماعي	التجريبية	24	24.70	2.67	3.148**
	الضابطة	24	22.38	2.45	
الدرجة الكلية للسلوك التوكيدي	التجريبية	24	122.79	9.73	7.321**
	الضابطة	24	106.75	4.53	

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 46 ومستوى دلالة 0.01 =2.704

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 46 ومستوى دلالة 0.05 = 2.021

والرسم البياني التالي يوضح الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي:



شكل (3)

الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي

ويتضح من الجدول رقم(38) أن قيم(ت) المحسوبة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية أكبر من قيمة(ت) الجدولية عند درجات حرية(46)

ومستوى دلالة(0.01) ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث النتائج التي تم التوصل إليها إلى رغبة الطلاب وحاجتهم الماسة إلى البرامج التدريبية التي تسهم في تحسين حياتهم، وخاصة طلاب المرحلة الثانوية، لما لطبيعة هذه المرحلة العمرية من أهمية، علاوة على وجود الطاقات الكامنة في نفوس هؤلاء المراهقين، حيث يشير صلاح الدين عبود (2003 :86) إلى أهمية تدخل الدراسات النفسية في المدارس الثانوية والمعاهد العالية على اختلاف أنواعها، وذلك لمساعدة المراهقين على تفهم أنفسهم والتعرف على مشاعرهم، واكتشاف إمكانياتهم وطاقاتهم، والعمل على حسن استغلالهم لهذه الطاقات والإمكانات.

أيضاً عمد الباحث أثناء تطبيق البرنامج إلى توطيد العلاقة بينه وبين أفراد المجموعة التجريبية وكذلك بين أفراد المجموعة التجريبية بعضهم ببعض من خلال توفير الجو المناسب أثناء الجلسات، وإتاحة الفرص لهم في التعبير عن أنفسهم وآرائهم، وتقبل تساؤلاتهم والرد عليها، مما ساهم في أن يسود جو الألفة والمحبة والثقة المتبادلة بينهم أثناء الجلسات.

كذلك كان للبرنامج الإرشادي الأثر الإيجابي الكبير للوصول إلى هذه النتيجة لما يحتويه من فنيات متعددة وأنشطة مختلفة ساهمت في توفير وتهيئة الجو النفسي الآمن لأفراد المجموعة التجريبية، كما ساهم البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة واتخاذ القرارات وتقدير عواقبها، فقد تلقى المشاركون على مدار (26) جلسة التدريبات اللازمة لتنمية مهارات السلوك التوكيدي وكيفية التعرف على الذات وفهمها، والتفريق بين الشخص العدواني والشخص التوكيدي، وبين الشخص الإذعاني والشخص التوكيدي، بالإضافة إلى التعرف على أنواع الشخصيات بشكل عام، وكيفية التعامل معها، وقد ساهم البرنامج أيضاً بما يحتويه من فنيات وأنشطة وتدريبات في استبدال الأفكار السلبية نحو الذات بأفكار إيجابية، فأصبح المشاركون مقتنعين بقدرتهم على التغلب والتكيف والتعايش مع الظروف الخارجية، وإمكانية تغيير ما لا يمكن تغييره.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي عنيت بتنمية السلوك التوكيدي من خلال تطبيق النظريات النفسية والإرشادية المختلفة مثل دراسة رزان إيروجل ومصطفى زنجل(Rezan Erogul, Mustafa Zengel(2009 حيث استند الباحثان في إعداد البرنامج إلى نظرية التعلم

الاجتماعي لباندورا، ودراسة باريزا كاشاني ومحمد بايات Parisa Kashani, Mohammad Bayat(2010) التي هدفت إلى معرفة أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة التوكيدية وتقدير الذات، ودراسة حسام الدين عزب(2012) التي استندت إلى النظرية المعرفية السلوكية ودراسة رزان جاندوردو Rezzan Gundordu(2012) التي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على الدراما الإبداعية لزيادة مهارة التوكيدية، ودراسة رمضان الحلو(2012) التي بينت فاعلية تطبيق فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية، ودراسة أحمد أبو أسعد وأنس الضلاعين(2013) التي استندت إلى العلاج السلوكي المعرفي، ودراسة ناصر الدين أبو حماد(2014) التي كشفت عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في الارتقاء بمستوى السلوك التوكيدي، وجميع تلك الدراسات كانت نتائجها مؤكدة لفاعلية البرامج المستخدمة في تنمية السلوك التوكيدي، واختلافها فقط في بعض الاجراءات التنفيذية، أو العينة المستهدفة وعددها، أو التصميم التجريبي، أو الفنيات والأساليب المستخدمة، أو مدة الجلسات وعددها.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته وتفسيره.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس السلوك التوكيدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين Paired Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس البعدي والقياس التتبعي، والجدول رقم (39) يبين ذلك:

جدول (39)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية في القياس البعدي والتتبعي

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدفاع عن الحقوق الشخصية	البعدي	24	25.53	2.77	0.071	غير دالة
	التتبعي	24	25.52	2.76		
التعبير عن الآراء والمشاعر	البعدي	24	23.46	2.54	0.569	غير دالة
	التتبعي	24	23.38	2.52		
رفض المطالب غير المنطقية	البعدي	24	22.96	2.47	0.086	غير دالة
	التتبعي	24	22.98	2.61		
عدم التردد والمبادأة	البعدي	24	25.62	3.49	0.207	غير دالة

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	التتبعي	24	25.64	3.44		
التفاعل الاجتماعي الإيجابي	البعدي	24	24.70	2.67	1.309	غير دالة
	التتبعي	24	24.81	2.67		
الدرجة الكلية للسلوك التوكيدي	البعدي	24	122.79	9.73	1.290	غير دالة
	التتبعي	24	122.33	9.48		

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.01 =2.807

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.05 = 2.069

ويتضح من الجدول رقم (39) أن قيم ت المحسوبة لدرجات عينة الدراسة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي على كل بعد من أبعاد مقياس السلوك التوكيدي ودرجته الكلية أقل من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس السلوك التوكيدي.

وتشير هذا النتائج إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج الإرشادي وإحداثه تغييرات إيجابية مستمرة في أنماط سلوك أفراد المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة والتي استمرت ما يقرب من شهرين، وجاءت هذه النتائج لتؤكد نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، والتي تتفق مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى استمرار فعالية البرامج المتنوعة في التأثير الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور فترة المتابعة.

كما يرجع الباحث استمرارية فعالية البرنامج التدريبي وأثره الإيجابي على سلوك أفراد المجموعة التجريبية إلى نجاحه في تنمية الطاقات والقدرات الإيجابية الكامنة، واستثمارها للعمل بفعالية لتحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية من خلال ما تضمنته الجلسات التدريبية من محتوى وأساليب وفنيات ساهمت في تحقيق أهداف البرنامج، وكذلك من خلال إتاحة البرنامج للمشاركين رؤية أنفسهم ومشكلاتهم ورؤية الآخرين والمواقف والأفكار والأحداث من جوانب متعددة وبنظرة أوسع وأشمل، مكنتهم من الانفتاح على أنفسهم وعلى الآخرين، إضافة إلى مساهمة البرنامج في إكساب المشاركين مهارات تبعدهم عن السلوكيات الانهزامية والانسحابية، وأيضاً كانت مشاركة أفراد المجموعة التجريبية الفعالة في تطبيق الفنيات التدريبة بأنفسهم الأثر الكبير في استمرارية فاعلية البرنامج، فالتعزيز أصبح نابعًا من ذواتهم والفنيات المعرفية أصبحت جزء من حياتهم، إضافة إلى التنفيس الانفعالي الذي تحقق لهم من خلال التفاعل والحوار وتبادل الخبرات وتبني لغة الحوار والمناقشة، وكذلك الشعور المتنامي بتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته وتفسيره.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين Paired Sample T.test ، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس القبلي والقياس البعدي، وأيضاً حجم تأثير البرنامج المستخدم في تحسين مستوى فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال حساب مربع إيتا "η^2"، والجدول رقم (40) التالي يبين ذلك:

جدول (40)

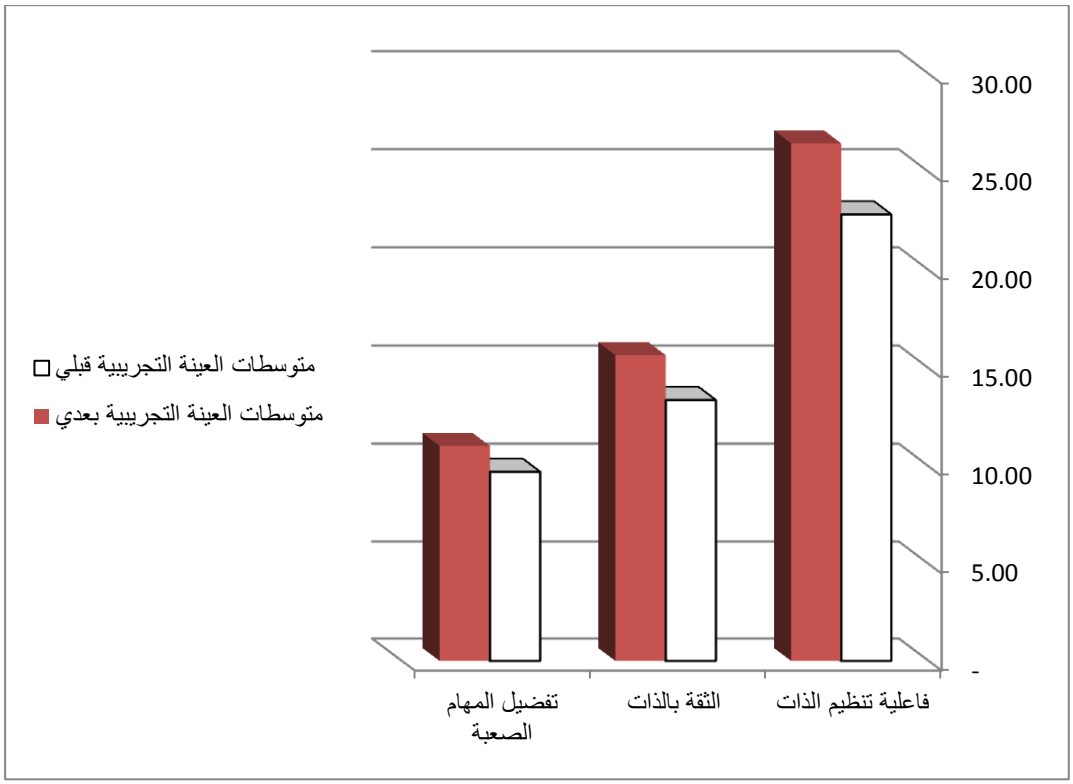
المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت وحجم الأثر بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي

البعد	القياس	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	η^2	حجم الأثر
فاعلية تنظيم الذات	القبلي	22.83	24	3.38	4.621**	0.48	كبير
	البعدي	26.46	24	3.24			
الثقة بالذات	القبلي	13.38	24	1.71	4.77**	0.50	كبير
	البعدي	15.67	24	2.01			
تفضيل المهام الصعبة	القبلي	9.72	24	1.81	2.394*	0.20	كبير
	البعدي	11.04	24	1.94			
الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات	القبلي	45.91	24	4.49	7.640**	0.72	كبير
	البعدي	53.17	24	5.33			

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.01 =2.807

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.05 = 2.069

ويبين الرسم البياني التالي الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات:



شكل (4)

الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات

ويتضح من الجدول رقم(40) أن قيم ت المحسوبة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية أكبر من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية(23) ومستوى دلالة(0.01) باستثناء البعد الثالث فقد وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة(ت) الجدولية عند مستوى دلالة(0.05)، كما تبين أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من متوسطاتها في القياس القبلي، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح القياس البعدي.

وقد لاحظ الباحث وجود فروق ضئيلة في المتوسطات ما بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية في جدول رقم(32)، والقياس القبلي في الجدول السابق رقم(40)، ويفسر الباحث ذلك إلى استبعاد وغياب(6) طلاب من اصل المجموعة التجريبية، والتي كان عددها قبل تنفيذ البرنامج(30).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن متغيرات الدراسة تعتبر على قدر كبير من الترابط والتداخل، وهذا يعني انتقال الأثر من خلال تنمية وتحسين أحدهم إلى المتغير الآخر، وقد ساهم تعدد الأنشطة في البرنامج الإرشادي الانتقائي إلى تحفيز المشاركين وجذبهم لمتابعة فعاليات البرنامج

وأنشطته دون ملل، خاصة وأن الإرشاد التكاملي الانتقائي قد ثبت فعاليته في عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة سميرة النجار(2011).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء نتيجة الفرض الأول والثاني، فقد كان لإدراك أفراد المجموعة التجريبية ووعيهم بالتوكيدية وكيفية ممارستها الأثر الواضح في زيادة فاعلية الذات لديهم، بالإضافة إلى تزويد أفراد المجموعة التجريبية بكيفية التعامل مع المواقف الضاغطة وكيفية مواجهتها بطرق علمية ومنطقية.

كما كان لفنيات البرنامج المستخدم وأنشطته وتدريباته السبب في إدراكهم للعديد من المواقف والأحداث المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية والأحداث الاسرية والمواقف المدرسية، وهذا ما يؤكده أحمد حمزة (2001: 112) بأن المناقشة الجماعية تودي إلى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم والتدريب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتعزيز المتبادل والشعور بالأمن، حيث يشارك مجموعة من الأعضاء بآرائهم وأفكارهم ويتدارسونها ويتخذون بشأنها القرارات اللازمة، ثم يوزعون المسؤوليات على بعض البعض ثم يتابعون ويقومون بالعمل أولاً بأول.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة لينارس وآخرون(Linares et al.(2005، ودراسة محمود علوان(2009)، ودراسة إبراهيم إبراهيم(2010)، ودراسة سميرة النجار(2011)، ودراسة زيوي هونغ وآخرون (Zuway-R. Hong(2012، ودراسة عبد الله شراب(2013)، والتي بينت نتائجها فاعلية البرامج الارشادية والتدريبية على اختلاف اجراءاتها وخلفياتها النظرية في زيادة وتحسين فاعلية الذات.

نتائج الفرض الخامس ومناقشته وتفسيره.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس البعدي، والجدول رقم (41) يبين ذلك:

جدول (41)

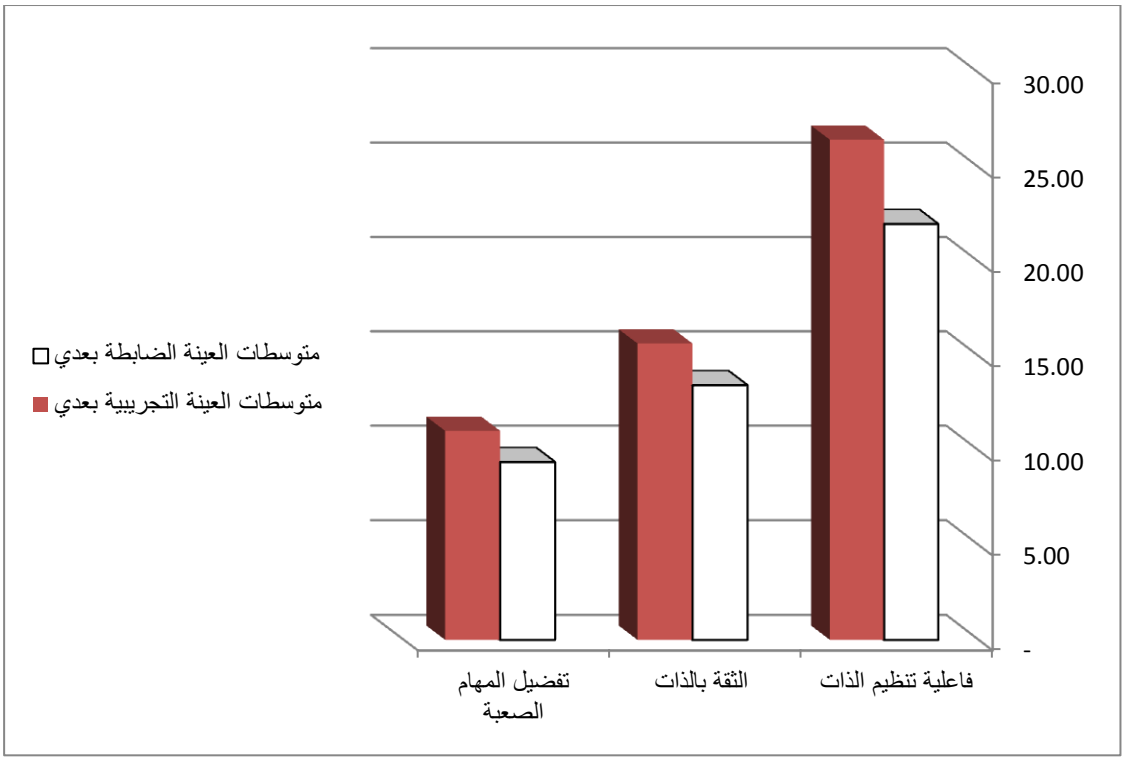
المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس البعدي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
فاعلية تنظيم الذات	التجريبية	24	26.46	3.24	4.960**
	الضابطة	24	22.00	2.98	
الثقة بالذات	التجريبية	24	15.67	2.01	3.791**
	الضابطة	24	13.46	2.02	
تفضيل المهام الصعبة	التجريبية	24	11.04	1.94	3.101**
	الضابطة	24	9.39	1.75	
الدرجة الكلية لمقياس فاعلية	التجريبية	24	53.17	5.33	5.527**
	الضابطة	24	44.84	5.10	

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 46 مستوى دلالة 0.01 =2.704

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 46 مستوى دلالة 0.05 = 2.021

ويبين الرسم البياني التالي الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات:



شكل (5)

الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) المحسوبة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (46) ومستوى دلالة (0.01)، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء فنيات البرنامج المتنوعة والمتعددة، فقد ساهم تكامل الفنيات المعرفية مع الفنيات السلوكية في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي حيث عملت الفنيات المعرفية على تعديل البناء المعرفي واستعادة أفراد المجموعة التجريبية لقوتهم النفسية وشعورهم بالقدرة على التحكم في أنفسهم، كما عملت الفنيات السلوكية على إكساب الأعضاء القدرة على التحكم والإرادة والصمود في المواقف المختلفة، وبالتالي زيادة فاعلية الذات لديهم، وهي ما يعتقده الفرد عن ذاته وإمكاناته وقدراته، وهذا الاعتقاد يؤثر على شعوره وتفكيره وسلوكه، وبالتالي يؤثر في نتائج ذلك السلوك، ويدعم ذلك ما أشار إليه جابر عبد الحميد(1986: 443) من أن أكثر المصادر تأثيراً في فاعلية الذات ما يحققه أو يسفر عنه أداء الشخص من انجازات، حيث إن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الفاعلية، بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها.

نتائج الفرض السادس ومناقشته وتفسيره.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس فاعلية الذات.

للتحقق من صحة الفرض السادس قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس البعدي والتتبعي والجدول رقم (42) يبين ذلك:

جدول (42)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية في القياس البعدي والتتبعي

البعد	القياس	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فاعلية تنظيم الذات	البعدي	26.46	24	3.24	1.000	غير دالة
	التتبعي	26.29	24	3.47		
الثقة بالذات	البعدي	15.67	24	2.01	1.813	غير دالة
	التتبعي	15.54	24	1.96		
تفضيل المهام الصعبة	البعدي	11.04	24	1.94	1.446	غير دالة
	التتبعي	11.13	24	1.92		
الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات	البعدي	53.17	24	5.33	1.155	غير دالة
	التتبعي	52.96	24	5.60		

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.01 =2.807

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.05 = 2.069

ويتضح من الجدول رقم(42) أن قيم(ت) المحسوبة بين متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات ودرجته الكلية أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (23) ومستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس فاعلية الذات.

ويدل عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس التتبعي على استمرار فاعلية البرنامج لفترة طويلة، مما يؤشر إلى أن أفراد المجموعة التجريبية كان لديهم تفاعل واستجابة للبرنامج المصمم وفق أسس علمية معرفية سلوكية تدريبية تتسم بالمرونة والسهولة والبساطة والوضوح، وتراعي متطلبات المجموعة العقلية والانفعالية والسلوكية.

كما يرجع الباحث استمرار أثر البرنامج وكفاءته في زيادة فاعلية الذات إلى مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل والتغيير، ومرونة السلوك من المبادئ والأسس العامة التي يقوم عليها التدريب والإرشاد النفسي وتمثل قيمة نظرية وتطبيقية هامة في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج المختلفة.

ويفسر الباحث استمرار أثر البرنامج في زيادة فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية بأنه كان للبرنامج فاعليته من خلال ما تضمنه من فنيات ساهمت في إعادة تنظيم البنية المعرفية والانفعالية والسلوكية لديهم بدرجة كافية لبقاء الأثر حتى بعد انتهاء فترة المتابعة، بالإضافة إلى

تقبل أفراد المجموعة وانسجامهم مع البرنامج حيث كانوا يحضرون الجلسات بمحض ارادتهم ورغبة في احداث تغيير في ذواتهم ودون ممارسة أية ضغوطات عليهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة لينارس وآخرون(Linares et al.(2005، ودراسة محمود علوان(2009)، ودراسة إبراهيم إبراهيم(2010)، ودراسة سميرة النجار(2011)، ودراسة زيوي هونغ وآخرون (Zuway-R. Hong(2012، ودراسة عبد الله شراب(2013)، والتي بينت نتائجها استمرار أثر البرامج الارشادية والتدريبية في زيادة وتحسين فاعلية الذات.

نتائج الفرض السابع ومناقشته وتفسيره.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired Sample T.test، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس القبلي والقياس البعدي، وأيضاً حجم تأثير البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية من خلال حساب مربع إيتا" η^2"، والجدول رقم(43) التالي يبين ذلك:

جدول (43)

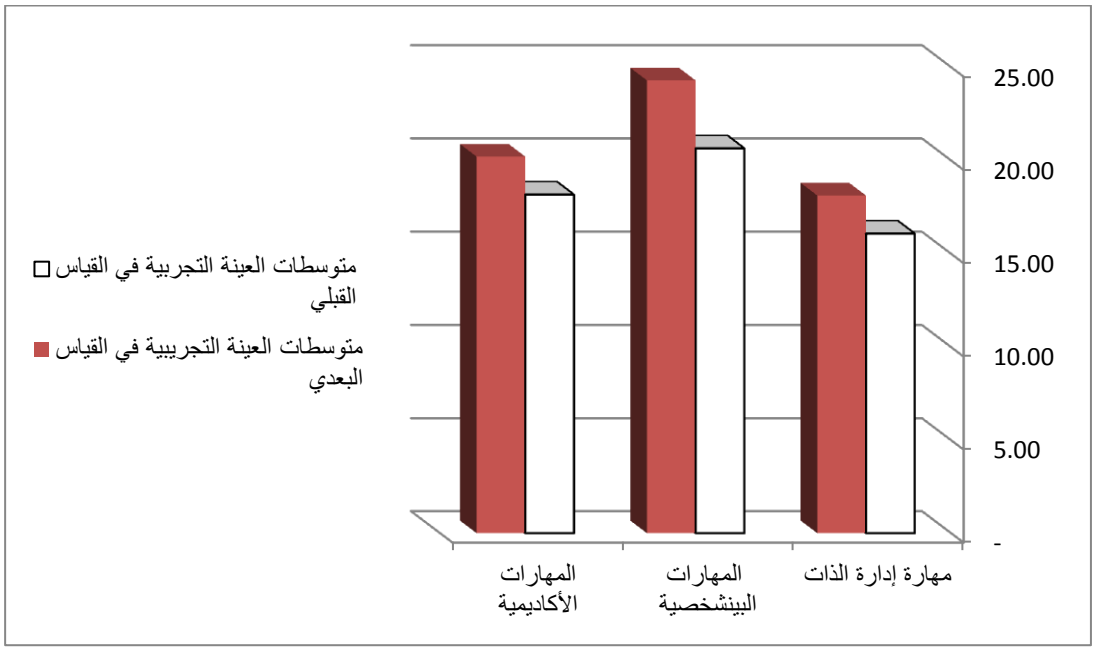
المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت وحجم الأثر بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي

البعد	القياس	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	η^2	حجم الأثر
مهارة إدارة الذات	القبلي	16.08	24	2.02	3.052**	0.29	كبير
	البعدي	18.13	24	2.17			
المهارات البينشخصية	القبلي	22.60	24	2.72	4.177**	0.43	كبير
	البعدي	24.29	24	2.82			
المهارات الأكاديمية الاجتماعية	القبلي	19.17	24	2.20	4.069**	0.42	كبير
	البعدي	20.21	24	2.90			
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة	القبلي	57.90	24	4.44	4.868**	0.51	كبير
	البعدي	62.63	24	6.18			

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.01 =2.807

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.05 = 2.069

ويوضح الرسم البياني التالي الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية:



شكل (6)

الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية

ويتضح من الجدول رقم(43) أن قيم(ت) المحسوبة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية أكبر من قيمة(ت) الجدولية عند درجات حرية(23) ومستوى دلالة(0.01)، كما تبين أن متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية في القياس البعدي أعلى من متوسطاتها في القياس القبلي، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

وقد لاحظ الباحث وجود فروق ضئيلة في المتوسطات ما بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية في جدول رقم(33)، والقياس القبلي في الجدول السابق رقم(43)، ويفسر الباحث ذلك إلى استبعاد وغياب (6) طلاب من اصل المجموعة التجريبية، والتي كان عددها قبل تنفيذ البرنامج(30).

ويفسر الباحث النتيجة التي تم التوصل إليها في إطار التفاعل الإيجابي الذي أبداه أفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما لمسه الباحث من خلال تقبل ورغبة واستجابة المشاركين لعملية التعلم، وسعيهم الواضح في الوصول إلى درجة إحداث التغيير في نمط حياتهم للأفضل، وتعزيز الثقة بأنفسهم وتقديرها، وبالتالي فإن السعي إلى التغيير، والتأكيد عليه في الممارسة التدريبية يعد

جانباً مهماً في تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام البرنامج التدريبي، والتغيير الذي يعنيه الباحث هنا هو تغيير نمط وأسلوب الحياة التي يعيشها الطالب والذي من خلاله يستطيع أن يصل إلى الارتقاء النفسي والاجتماعي، وكذلك الأكاديمي، والقدرة على الأداء التنافسي مع الآخرين في مواقف التعلم والتعليم المختلفة، والقدرة على بناء علاقات إيجابية وجسارة اجتماعية مع الآخرين، والقدرة على ضبط النفس، والتعبير عن المشاعر، وحل المشكلات الاجتماعية، وهو ما يسهم في زيادة الكفاءة الاجتماعية وتحسنها لدى الفرد.

ويتوافق ذلك مع ما أكدته سامية القطان(1986: 86) من أن التوكيدية تعني الإيجابية في العلاقات الاجتماعية، في صورة أقوال، وفي حركات تعبيرية وإيماءات وأفعال وتصرفات في غير تعارض مع القيم والمعايير والاتجاهات السائدة، ودون إضرار غير مشروع بالآخرين ولا بالذات، حيث يؤكد الفرد ذاته معبراً عن مشاعر الحب والإعجاب والود ومبتعداً عن العدوانية والقلق وبهذا تتحقق سويته.

نتائج الفرض الثامن ومناقشته وتفسيره.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس البعدي والجدول رقم(44) يبين ذلك:

جدول (44)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس البعدي

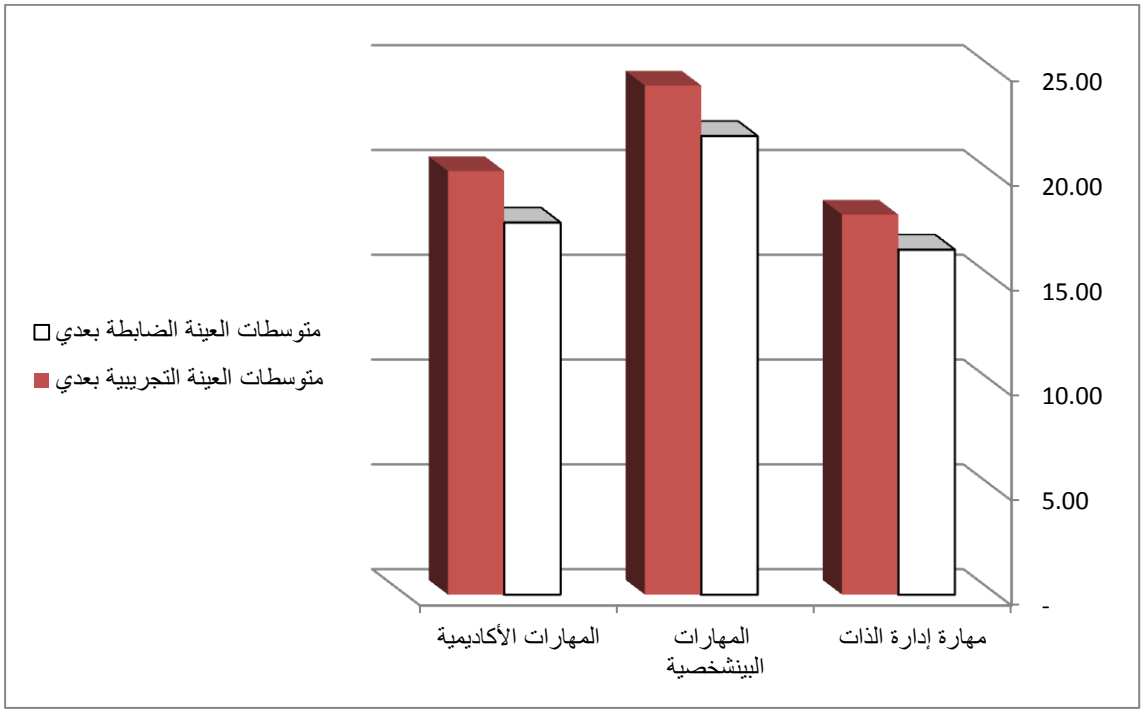
البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
مهارة إدارة الذات	التجريبية	24	18.13	2.17	2.822**
	الضابطة	24	16.46	1.91	
المهارات البينشخصية	التجريبية	24	24.29	2.82	3.348**
	الضابطة	24	21.88	2.13	
المهارات الأكاديمية الاجتماعية	التجريبية	24	20.21	2.90	3.226**
	الضابطة	24	17.75	2.35	

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	24	62.63	6.18	4.359**
	الضابطة	24	55.92	4.32	

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 46 مستوى دلالة 0.01 =2.704

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 46 مستوى دلالة 0.05 = 2.021

ويوضح الرسم البياني التالي الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية:



شكل (7)

الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية

ويتضح من الجدول رقم(44) أن قيم(ت) المحسوبة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية أكبر من قيمة(ت) الجدولية عند درجات حرية(46) ومستوى دلالة(0.01) ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويتبين من الجدول السابق الأثر الايجابي للبرنامج في تحسين وزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المناقشات الجماعية قد ساهمت في

توفير أجواء نفسية واجتماعية صحية عبر من خلالها المشاركون عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم وازدادت ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التواصل الإيجابي، وفهم ذواتهم، والآخرين، والتعاون والتعاطف معهم، كما ساهمت في تنمية شعورهم بالمسئولية الفردية والجماعية، وفي اكتساب مهارات اجتماعية، وحررت القوى الإيجابية ودفعتها للعمل بإيجابية، كما كان للمناقشات وتبادل الآراء الأثر الإيجابي في اكتساب معارف وأفكار ومهارات ساهمت في تعديل الأفكار والمشاعر والسلوك المرتبط بتدني الكفاءة الاجتماعية.

نتائج الفرض التاسع ومناقشته وتفسيره.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

وللتحقق من صحة الفرض التاسع قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، والجدول رقم (45) يبين ذلك:

جدول (45)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية في القياس البعدي والتتبعي

البعد	القياس	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة إدارة الذات	البعدي	18.13	24	2.17	1.225	غير دالة
	التتبعي	17.92	24	2.32		
المهارات البينشخصية	البعدي	24.29	24	2.82	0.440	غير دالة
	التتبعي	24.33	24	2.87		
المهارات الأكاديمية	البعدي	20.21	24	2.90	0.371	غير دالة
	التتبعي	20.17	24	2.85		
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	البعدي	62.63	24	6.18	1.225	غير دالة
	التتبعي	62.42	24	6.16		

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.01 =2.807

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.05 = 2.069

ويتضح من الجدول رقم(45) أن قيم(ت) المحسوبة لمتوسط درجات عينة الدراسة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية أقل

من قيمة(ت) الجدولية عند درجات حرية(23)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

ويعزو الباحث ذلك إلى قوة تأثير البرنامج، مما أدى إلى استمراريته، حيث إن التغير كان تغيراً أصيلاً في شخصية المشاركين، وهو ما وضعه الباحث بالاعتبار أثناء إعداد البرنامج وأنشطته، والتي كان من أهم معالمها تعديل البنية المعرفية الخاصة بالعلاقات الاجتماعية وكيفية المحافظة عليها، وطرق التعامل مع الشخصيات بأنواعها المختلفة، وكيفية التدرب على حل المشكلات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب، بالإضافة إلى محاولة الباحث نقل الخبرات والمهارات والصور العقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية التي مر بها المشاركون وتعايشوا معها في الموقف التدريبي إلى مواقف الحياة، حيث تكشف النتائج بوضوح نقل الأثر الإيجابي للممارسة التدريبية التي شاركوا فيها وتعلموا منها وتدربوا عليها في الجلسات وتعميمه في حياتهم الأسرية والمدرسية والاجتماعية، خاصة وأن هذا البرنامج يعتمد على الاتجاه الانتقائي التكاملي الذي وصف بإرشاد العصر، حيث ساهم تكامل الفنيات وتوظيفها في تحقيق أهداف البرنامج، كما أن هذا الاتجاه يتيح الفرصة للاستفادة من كل إسهام جاد وفعال في مجال الإرشاد النفسي نظرًا لعدم وجود نظرية نفسية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة والفاعلية مع الجوانب المتعددة لمشكلات الطلاب وشخصياتهم.

نتائج الفرض العاشر ومناقشته وتفسيره.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج لصالح ما بعد تطبيق البرنامج.

للتحقق من صحة الفرض العاشر قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين Paired Sample T.test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين معدل درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومعدل الدرجات بعد تطبيق البرنامج، والجدول رقم(46) يبين ذلك:

جدول (46)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت

بين معدل درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

البعد	القياس	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لمستوى الأداء الأكاديمي	القبلي	56.98	24	17.36	0.903	غير دالة
	البعدي	57.82	24	18.59		

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.01 =2.807

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 23 مستوى دلالة 0.05 = 2.069

ويتضح من الجدول رقم(46) أن قيمة(ت) المحسوبة لمتوسط درجات عينة الدراسة التجريبية بين الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني أقل من قيمة(ت) الجدولية عند درجات حرية (23)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه في مستوى الأداء الأكاديمي.

وقد لاحظ الباحث وجود فروق ضئيلة في المتوسطات ما بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية في جدول رقم(34)، والقياس القبلي في الجدول السابق رقم(46)، ويفسر الباحث ذلك إلى استبعاد وغياب (6) طلاب من اصل المجموعة التجريبية، والتي كان عددها قبل تنفيذ البرنامج(30).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على الأداء الأكاديمي، فهناك عوامل ذاتية، وعوامل أسرية، وعوامل مدرسية، وعوامل اجتماعية، بالإضافة إلى العوامل ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، فالأداء الأكاديمي مرتبط بمقدار ما يمتلكه الفرد من مهارات ومعارف متعلقة بالمقررات المدرسية، وبالتالي فإن التغير في الأداء الأكاديمي مرتبط بقدرات الطالب العقلية، وبأساليب المعاملة الوالدية، وبالمستوى الاقتصادي والتعليمي والاجتماعي للأسرة، وبالظروف النفسية والصحية والغذائية، كذلك البيئة المدرسية لها الدور المهم في زيادة أو تدني الأداء الأكاديمي، فضلاً عن أن فترة البرنامج القصيرة نسبياً، لم تمكن المشاركين من زيادة الأداء الأكاديمي لديهم، مما جعل عدم وجود فروق بين معدل درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج أمراً طبيعياً.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماريام باييزي وآخرون Maryam Paeezy, et al.(2010) التي سعت للتحقق من أثر التدريب التوكيدي في التوكيدية والسعادة والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المدارس الثانوية بإيران، حيث بينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في زيادة التوكيدية والسعادة والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة التجريبية.

وتختلف أيضاً مع نتائج دراسات قامت بتطبيق برامج لتنمية الجوانب الإيجابية كمدخل لتحسين الأداء الأكاديمي مثل دراسة أحمد الزق(2011)، ودراسة انتصار عشا وآخرون(2012) والتي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

نتائج الفرض الحادي عشر ومناقشته وتفسيره.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T.test، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج، والجدول رقم(47) يبين ذلك:

جدول (47)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمستوى الأداء الأكاديمي	التجريبية	24	57.82	18.59	1.184	غير دالة
	الضابطة	24	63.28	12.76		

**قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 46 مستوى دلالة 0.01 =2.704

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 46 مستوى دلالة 0.05 = 2.021

يتضح من الجدول رقم (47) أن قيمة(ت) المحسوبة لمتوسط درجات عينة الدراسة التجريبية للفصل الدراسي الثاني، ومتوسط درجات عينة الدراسة الضابطة للفصل الدراسي الثاني أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (46)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مستوى الأداء الأكاديمي.

وعلى الرغم من أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا مشاركين فعالين في البرنامج، وأتيح لهم الفرصة لتطوير وتعديل أفكارهم نحو عملية التعليم والتعلم، الا أنه لم تظهر النتيجة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط العام لدرجاتهم في نهاية الفصل الدراسي الذي تم تطبيق البرنامج فيه، وبين المتوسط العام لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في نهاية نفس الفصل، ويرجع الباحث

السبب إلى تداخل العديد من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو تدني الأداء الأكاديمي، علاوة على قصر المدة الزمنية للفصل الدراسي والتي لا يمكن من خلالها اجراء تقييم حقيقي لمستوى الطلاب الأكاديمي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ناجي حسن(2008)، ودراسة لودويك وآخرون(Lodewyk, et al.(2009، ودراسة ماريام بابيزي وآخرين Maryam Paeezy, et al.(2010)، ودراسة أحمد الزق(2011)، ودراسة انتصار عشا وآخرين(2012).

مجمل عام النتائج:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية السلوك التوكيدي ووجود أثر ايجابي لذلك في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرار هذا الأثر خلال الفترة التتبعية مما يشير إلى ضرورة الاهتمام المستمر بتنمية الجوانب الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويرجع الباحث هذه النتائج الإيجابية إلى طبيعة البرنامج ووضوح أهدافه، وارتباط جلساته وأنشطته المختلفة بواقع حياة الطلاب، وفاعلية أساليب التدريب الجماعي المستخدمة ومناسبتها لطبيعة وخصائص المرحلة النمائية لأفراد العينة، وتوفيرها جو نفسياً آمناً، وبيئة اجتماعية تشعر الأعضاء بالانتماء والأهمية والقيمة الشخصية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة لتعلم أنماط سلوكية جديدة، وأساليب حل المشكلات، والتقويم الذاتي، والتنفيس عن المشاعر والانفعالات، وتنمية الثقة بالنفس وبالآخرين، وتعلم مهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين، وتكوين العلاقات، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي من خلال التأثر والتأثير المتبادل بين الأعضاء، بالإضافة إلى تهيئة المناخ النفسي الملائم، ومنح الفرصة للمشاركين في المناقشة والحوار وحرية الرأي واحترام الرأي الآخر من خلال اعتماد الباحث على عدد من الفنيات المتنوعة، والتي أسهمت في مساعدة المشاركين تعديل أفكارهم وسلوكهم، وتبصيرهم بكيفية التعامل مع الآخرين بفاعلية وايجابية.

كما يفسر الباحث هذه النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء التنوع الكمي والكيفي للفنيات والأساليب التي اعتمدها البرنامج، حيث ساهمت تلك الفنيات المتنوعة في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التدريبية، فقد تخلل البرنامج أنشطة وفنيات مختلفة تتمثل في التعزيز، والواجب المنزلي، والتنفيس الانفعالي، والنمذجة، والعصف الذهني، والمناقشة الجماعية، حيث تعد فنية المناقشة الجماعية فنية أساسية ومهمة، كونها تركز بشكل أساس على التفاعل والاتصال بين أفراد المجموعة التجريبية، ومن خلال هذا التفاعل يتم تبادل الآراء، واتخاذ القرارات، والتقبل المتبادل، مما يتيح للمشاركين فرصة التعبير عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ومشكلاتهم.

كذلك ساهمت فنية التنفيس الانفعالي التي تنتمي للاتجاه التحليلي في تفريغ الشحنات الانفعالية لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وإخراج الخبرات السابقة المؤلمة المكبوتة، وتطهير الذات من الانفعالات والتوترات والمشاعر السلبية، وبذلك عملت فنية التنفيس الانفعالي على تفريغ الانفعالات ثم تطهير الذات ثم التعامل الواعي مع دوافع السلوك الحالي.

كما ساهمت الفنيات السلوكية كالواجبات المنزلية في تطبيق المهارات والخبرات التي تعلمها المشاركين في الجلسات التدريبية في المواقف الحياتية العامة خارج إطار المجموعة التدريبية.

كما يعزو الباحث استمرار فعالية وأثر البرنامج التدريبي إلى الأجواء الإيجابية التي سادت الجلسات التدريبية، والمناخ النفسي الآمن الذي أشعرهم بالانتماء والثقة والمشاركة الإيجابية والتأثر والتأثير، إضافة إلى تفاعل أفراد المجموعة التدريبية الإيجابي وحرصهم على الحضور والانتظام والتزامهم بأداء مهامهم، ورغبتهم الصادقة في المشاركة وتصميمهم على الاستفادة وتعاونهم وتعاطفهم واندماجهم مع بعضهم البعض، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه روجرز بأن البشر بطبيعتهم متعاونون، بناءون، ويمكن الوثوق بهم، وعندما يتحررون وتتاح لهم فرص التعبير، فإن استجاباتهم تكون إيجابية ومتقدمة للأمام، كما يتفق هذا مع ما أشار إليه "أدلر" من أن الفرد إذا شعر بأنه متحد مع الآخرين يستطيع أن يعمل بشجاعة مع محاولاته على التغلب على مشاكل الحياة، فالأشخاص الذين لا يملكون شعور بالاهتمام الاجتماعي يصبحون أشخاص غير مرغوب فيهم اجتماعياً(حسن منسي وايمان منسي، 2004: 231).

كما يعزو الباحث هذه النتائج في ضوء عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج وفنياته، وبالتالي فإن أفراد هذه المجموعة لم يطرأ عليهم أي تحسن في القياسات البعدية للسلوك التوكيدي وفاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية، لذا فإن الفروق في درجات القياس البعدي سيكون أمراً طبيعياً لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليهم البرنامج.

التوصيات:

في ضوء خصائص عينة الدراسة والأدوات المستخدمة، وبناء على النتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. اعتماد البرنامج الحالي ضمن البرامج التدريبية التي يقدمها المرشدون التربويون في المدارس من أجل تنمية السلوك التوكيدي لدى الطلبة.
2. اعتماد مقاييس وادوات الدراسة الحالية في تحديد مستوى متغيرات الدراسة لدى طلاب المدارس.

3. دعم وتنمية الجوانب التوكيدية لدى المدراء والمعلمين وأولياء الأمور ليكونوا قادرين على دعم الطلاب في هذا الجانب وليكونوا ايضاً القدوة الحسنة لهم، ويتم ذلك من خلال التدريب على البرامج التوكيدية.
4. عقد الدورات المتخصصة التي تهتم بالجوانب السلوكية الإيجابية عموماً، وبالسلوك التوكيدي خصوصاً.
5. تعزيز المبادرات التوكيدية من الطلاب والعمل على تنميتها واستمرارها، واعتماد البرامج التدريبية لطلاب المدارس والجامعات الذين يعانون من انخفاض التوكيدية لديهم.
6. ضرورة أن تشتمل المقررات الدراسية على مواقف وطرق لتنمية السلوك التوكيدي لدى الطلبة.
7. الاهتمام بعمل برامج اعلامية وتثقيفية تعنى بأهمية الجانب التوكيدي وكيفية ممارسته في الظروف والأوقات المختلفة.
8. التركيز على دور الأسرة والمؤسسة التعليمية في تعزيز وتنمية السلوك التوكيدي وفاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المدارس والجامعات الفلسطينية.

بحوث مقترحة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها يمكن اقتراح بعض الموضوعات للبحث والدراسة مثل:

1. إجراء دراسة مسحية للتعرف على مستوى انخفاض التوكيدية لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.
2. معرفة العوامل والأسباب المؤثرة في انخفاض السلوك التوكيدي لدى الطلبة.
3. دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات في مستوى السلوك التوكيدي لديهم.
4. إجراء دراسة مماثلة لتنمية السلوك التوكيدي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
5. دراسة العلاقة بين مستوى السلوك التوكيدي لدى المعلمين والمرشدين، ومستوى السلوك التوكيدي لدى طلابهم.
6. إجراء الدراسة الحالية على عينات أخرى مع مراعاة اختلاف الفئة العمرية.
7. دراسة السلوك التوكيدي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.
8. تصميم برنامج لتدريب أولياء الأمور على كيفية تنمية السلوك التوكيدي لدى الأبناء.
9. إجراء دراسة تتبعية للتعرف على التغير في مستوى السلوك التوكيدي في المراحل الدراسية المختلفة.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر

1. **القرآن الكريم.**
2. **السنة النبوية.**
3. **المعجم الوسيط**(2004)، مجمع اللغة العربية، ط 4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.

ثانياً: المراجع

1. إبراهيم الخطيب(2003)، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
2. إبراهيم الشافعي إبراهيم(2010)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة السعوديين، **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد(24)، 95 – 137.
3. أبو بكر مرسي مرسي(2002)، **أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
4. أحمد العلوان(2011)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد(7)، عدد(2)، 125 – 144.
5. أحمد عبد اللطيف ابو أسعد وانس صالح الضلاعين(2013)، فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وإدارة النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، **مؤتة للبحوث والدراسات**، الأردن.
6. أحمد فتحي عبد ربه(1997)، السلوك التوكيدي للمراهقين وعلاقته بالمناخ الأسري، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
7. أحمد محمد حمزة(2001)، فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
8. أحمد يحيى الزق(2011)، فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، **دراسات العلوم التربوية، الجامعة الاردنية**، المجلد(38)، ملحق(2)، 526 – 538.
9. أسامة ربيع أمين(2007)، **التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (spss)**، الجزء الأول، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية.

10. أسماء عبد الله العطية(2013)، برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، العدد(34)، 191 – 249.
11. آمال عبد السميع باظة(2007)، **مقياس السلوك التوكيدي للمراهقين والراشدين**، مكتبة الانجلو المصرية.
12. آمال عبد القادر جودة ومحمد إبراهيم عسلية(2014)، **علم النفس الإيجابي**، مكتبة ومطبعة الطالب الجامعي، غزة.
13. أمينة بدوي(1990)، دراسة مقارنة لفاعلية التدريب التوكيدي والتحصين التدريجي في تحسين حالات الخوف من السلطة، **رسالة دكتوراه**، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
14. انتصار خليل عشا وفريال أبو عواد وإلهام الشبلي وإيمان عبد(2012)، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد(28)، العدد(1)، 519 – 542.
15. أنيس عبد الناصر عبد الوهاب(2003)، **الصعوبات الخاصة في التعليم**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.
16. باترسون س.، هـ(1990)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ج2، ترجمة حامد الفقي، دار القلم، الكويت.
17. بطرس حافظ بطرس(2008)، **المشكلات النفسية وعلاجها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
18. جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي(1995)، **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج 7، دار النهضة العربية، القاهرة.
19. جابر عبد الحميد(1986)، **نظريات الشخصية**، القاهرة، دار النهضة العربية.
20. جابر عبد الحميد(1990)، **نظريات الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم**، دار النهضة العربية، القاهرة.
21. جميل الطهراوي(2007)، التوكيدية، **مجلة ثقافتنا التربوية**، كلية التربية، العدد الأول، الجامعة الاسلامية، غزة، 32–41.
22. حامد عبد السلام زهران(2002): "**التوجيه والإرشاد النفسي**"، ط 3، القاهرة، عالم الكتب.
23. حجاج غانم(2005)، **علم النفس التربوي**، ط 1، كلية التربية بقنا، عالم الكتب، القاهرة.
24. حسام الدين محمود عزب(2012)، برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية توكيد الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، **دراسات الطفولة**، يناير.
25. رجاء محمود أبو علام، ونادية محمود شريف(1983)، **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، دار القلم، الكويت.

26. رمزية الغريب(1985)، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

27. رمضان سعيد الحلو(2012)، فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، **رسالة ماجستير**، الجامعة الاسلامية، غزة: فلسطين.

28. زياد خميس التح(2012)، دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، **مجلة جامعة الملك سعود**، م24، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية(1)، الرياض، 267 – 283.

29. سامية القطان(1986)، دراسة مقارنة للاتزان الانفعالي ومستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية(ب)**، جامعة عين شمس، عدد(10)، 73 – 90.

30. سميرة أبو الحسن النجار(2011)، فاعلية برنامج لتدعيم فعالية الذات في تنمية استراتيجيات المواجهة الإيجابية لدى المراهقات المعاقات حركياً، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد(12)، 1 – 43.

31. سناء سليمان(2009)، **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية**، القاهرة ، عالم الكتب.

32. صلاح الدين عبود(2003)، مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الاساسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

33. صلاح الدين محمود علام(2005)، **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

34. طريف شوقي فرج (1998)، **توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

35. طريف شوقي فرج(2002)، **المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية**، دار غريب، القاهرة.

36. طريف شوقي فرج(2003)، **المهارات الاجتماعية والاتصالية**، دار غريب، القاهرة.

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

38. عادل الأشول(1987)، **موسوعة التربية الخاصة**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

39. عبد الستار إبراهيم(1998)، **الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه**، عالم المعرفة، الكويت.

40. عبد الستار إبراهيم(2001)، الضغوط اللاحقة للصدمات النفسية والانفعالية، منهج سلوكي متعدد المحاور لفهمها وعلاجها، كتاب المؤتمر الدولي الثالث للخدمات النفسية والاجتماعية في مجتمع متغير، مكتب الانماء الاجتماعي، الكويت، 19 – 55.

41. عبد الكريم رجب إسماعيل(2014)، فعالية برنامج تدريبي لتعلم مهارات الصمود وأثره في زيادة التوافق لدى عينة من طلاب الجامعات الفلسطينية في غزة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا.

42. عبد الله الشهري(2008)، فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين دراسة تجريبية، **رسالة دكتوراه**، جامعة أم القرى، السعودية.

43. عبد الله جاد محمود(2006)، السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب والعدوان، **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية**، جامعة المنصورة، 396 – 469.

44. عبد الله عادل شراب(2013)، فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

45. عبد الله محمد إبراهيم وجودت أحمد سعادة(1991)، **المنهج المدرسي الفعال**، دار عمار، ط1، عمان.

46. عبد المحسن نعساني(2007)، **إدارة الذات**، دار الفجر، القاهرة.

47. عبد المنعم أحمد الدردير(2004)، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، ج2، عالم الكتب، القاهرة.

48. عبد المنعم عبد الله السيد(1999)، الاستقلال النفسي عن الوالدين، وعلاقته بفعالية الذات والسلوك التوكيدي لطلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية**، العدد(14) ابريل، 35–57.

49. عطية عطية محمد(2010)، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً، **مجلة الطفولة والتربية**، العدد الخامس، السنة الثانية، 109 – 182.

50. علي الصمادي(2012)، أثر برنامج تدريبي على تنمية الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، المجلد(7)، 1506 – 1528.

51. عواطف حسين صالح(1993)، الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد(23)، 461–487.

52. غريب غريب(1995)، مقياس توكيد الذات، **مجلة التربية**، ع (48)، 59 – 69.

53. فادية محمد زهو(1997)، التأخر الدراسي ودور الاسرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لأولادنا، **مجلة التربية**، العدد(147)، 163-171.

54. فايزة أحمد السيد وصفاء محمد محمد(2006)، أثر استخدام بعض استراتيجيات التصور العقلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية الكفاءة الذاتية لدى ضعاف السمع من تلاميذ الصف الثامن الابتدائي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 9، 167-224.

55. فتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد أبو هاشم(2007)، البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد(55)، 171 – 242.

56. فتحي مصطفى الزيات(1998)، **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

57. فتحي مصطفى الزيات(2001)، **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**، سلسلة علم النفس المعرفي(6)، جـ2 "مداخل ونماذج ونظريات"، دار النشر للجامعات، القاهرة، 491 -538.

58. فرحات أحمد(2012)، أساليب المعاملة الوالدية(التقبل- الرفض) كما يدركها الابناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

59. فريد النجار(2003)، **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية**، مكتبة لبنان، بيروت.

60. فؤاد أبو حطب(1980)، **علم النفس التربوي**، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

61. فؤاد البهي السيد(1994)، **الذكاء**، ط 5 ، دار الفكر العربي، القاهرة.

62. فوزي جبل(2000)، **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية، الاسكندرية.

63. كريمان منشار(1990)، دراسة علاقة مستوى التوكيدية ومستوى التوافق الانفعالي على التحصيل الدراسي، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

64. ماجد محمد أبو سلامة(2014)، فاعلية برنامج تدريبي في خفض الاغتراب النفسي والقلق الاجتماعي وأثره على فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

65. مجدي حبيب(1990)، التعرف على أثر الجنس على مستوى الكفاءة الاجتماعية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا.

66. مجدي حبيب(2003)، **كراسة تعليمات مقياس الكفاءة الاجتماعية**، ط2، دار النهضة، القاهرة، 1 – 26.
67. محمد إبراهيم عيد(2000)، أزمات الشباب النفسية، دار زهراء الشرق، القاهرة.
68. محمد أحمد سعفان(2003)، فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الوساوس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، الجزء 4، العدد 27، 393 – 449.
69. محمد زياد حمدان(1996)، **التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل، حلول**، دار التربية الحديثة، دمشق عمان.
70. محمد علي كامل(2003)، **علم النفس المدرسي الاخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية**، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة.
71. محمد كامل عبد الصمد(1998)، **طفلك الصغير هل هو مشكلة**، ط2، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة.
72. محمد محروس الشناوي ومحمد عبد الرحمن(1998)، **العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته**، دار قباء، القاهرة.
73. محمد محروس الشناوي(1996)، **العملية الإرشادية والعلاجية**، دار غريب، ط1، القاهرة.
74. محمد محمد الحسانين(2003)، **المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى**، دراسات نفسية: 13،(24)، 195 – 225.
75. محمود دياب علوان(2009)، فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
76. محمود عطا عقل(2000)، **الإرشاد النفسي والتربوي**، دار الخريج للنشر والتوزيع، الرياض.
77. مروان سليمان الدادا(2008)، فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الاساسي، **رسالة ماجستير**، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
78. منى الحموي(2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس – الحلقة الثانية– من التعليم الاساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد(26)، 173 – 208.
79. منى جابر رضوان(2012)، برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة، **مجلة كلية رياض الأطفال**، جامعة بور سعيد، العدد الأول، 132– 171.

80. ناجي محمد حسن(2008)، فاعلية برنامج تعليمي في التشغيل النشط للمعلومات على التحصيل الدراسي وفاعلية الذات في ضوء متغيري العمر والجنس، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة 6 أكتوبر، العدد الرابع، 193 – 230.

81. نادر فهمي الزيود(1998)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

82. ناصر الدين أبو حماد(2014)، فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في الارتقاء بمستوى السلوك التوكيدي لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثالث، ص ص 129 – 153، يوليو.

83. نبيل سفيان(2004)، **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي**، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة

84. نعيمة جمال الرفاعي وحنان محمد الجمال(2011)، فاعلية برنامج تدخل معرفي سلوكي قائم على الضبط الذاتي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك المعادي للمجتمع لدى عينة في مرحلة المراهقة المبكرة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 507 – 544.

85. نفوذ أبو سعدة(2012)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الاكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خانيونس، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

86. نيفين عبد الرحمن المصري(2011)، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الازهر بغزة، **رسالة ماجستير**، جامعة الازهر، فلسطين.

87. هادي مشعان ربيع(2005)، **الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

88. هانم عمر محمود عمر(2010)، فاعلية برنامج إرشادي لتوكيد الذات لدى عينة من الأحداث الجانحين(قبل الإفراج عنهم)، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

89. هشام إبراهيم النرش(2010)، نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، المجلد(16)، العدد(4)، 205 – 267.

90. وحيد مصطفى كامل(2005)، فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض احداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، القاهرة، رابطة الاخصائيين النفسيين المصريين، المجلد(15)، العدد(4)، 569 – 598.

91. يوسف الأقصري(2001)، **الثقة بالنفس كيف تقوي ثقتك بنفسك أمام الآخرين**، دار اللطائف للنشر والتوزيع، القاهرة.

92. يوسف بن عبد الله الرميح(1422)، فاعلية برنامج للتدريب التوكيدي الجمعي في رفع مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

93. Allen L. & Santrock J.(1993), **Psychology W. M. C**., Brown Communication, Inc.

94. Annie Ward, Howard Stoker, Mildred Murray-Ward (1996),"Achievement and Ability Tests - Definition of the Domain", **Educational Measurement 2**, University Press of America, 2–5

95. Bandura, Albert(1997), **Self – Efficacy, The Exercise of Control**, Stanford University W. H. Freeman and Company, New York.

96. Bender, M. & Wall, A.(1994), effects of Special Olympics International on social competence in persons with mental retardation, **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, Vol. 35(2), Feb.

97. Capuzzi, david(2000), **Counseling and Psychotherapy and Integrative Perspective.**

98. Chen, X. & Rubin, K. H. (1997), Relation Between Acadimic Achievement and Social Adjustment, Evedence From Chinese Children, **Developmental Psychology**,(33), 518 – 525.

99. Dorothy Elliot, S. Kratochwill, T. & Travers, J.(2000), **Educational Psychology**, 3rd eds, McGraw Hill Companies, Inc, New York.

100. Dorothy H, G (1990), **Stress Management and Integrated Approach to therapy** , BRNNER AZEL Pulishers , Newyork .

101. Fung, L. Y. (2010), A Study on the Self-Efficacy and Expectancy for Success of Pre-University Students. European **Journal of Social Sciences**, 13,(4),514-524

102. Gresham, F. & Sugai, G. & Horner, R.(2001), Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities, **Exceptional Children**, 67(3), 34-331.

103. Gulliford, R.&Upton, G.(1992), **Special Educational Needs** .The British council .London

104. Hubbarad, J. A. & Coie, J. D.(1994), Emotional Correlates of Social Competence in Children Peer Relationships **Merrill Palmer Quarteraly**, Vol. 40, 1 – 20.

105. Kazdin, A.(2000), **Encyclopedia of psychology**. Oxford Univ. press.

106. Linares, L.O., Rosburch, N; Stern, M. B; Edwards, M.E.; Walker, G.; Abikoff, H.B: Alvir, J.J.(2005). Developing cognitive social emotional competence to enhance academic learning. **Psychology in the schools**, 405-417

107. Lodewyk, K. R., Winne, P. H., & Jamieson N. D.(2009), **Implications of task structure on self- regulated learning and achievement educational psychology**, 29.1, 1 – 25.

108. Maryam Paeezy, Mehrnaz Shahraray, Beheshteh Abdi,(2010), Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of Iranian female secondary students, Procedia **Social and Behavioral Sciences**, 5, 1447–1450.

109. Mohebi S., Sharifirad GH, Shahsiah M, Botlani S, Matlabi M, Rezaeian M,(2012), The effect of assertiveness training on student's academic anxiety, **The Journal of the Pakistan Medical Association(JPMA)**, 62(3 Supp. l2), S37-41.

110. Mpofu, E & Thomas, K. (2006), Classroom racial proportion: Influence on self-concept and Social Competence in Zimbabwean adolescent **The Journal of Genetic Psychology**, 167(1), 93 – 111.

111. Parisa Abootorabi Kashani, Mohammad reza Bayat(2010), the Effect of Social Skills Training(Assertiveness) on Assertiveness and self – Esteem Increase of 9 to 11 Year – old Female Students in Tehran, Iran, **World Applied Sciences Journal**, 9(9), 1028 – 1032, ISSN 1818 – 4952.

112. Patterson C. H.(1986), **Theories of counseling and psychotherapy, Harber and Row**, Publishers, New York.

113. Powell, T. (1997), **Free Yourself From Harmfully Stress**, Dorling, Kindersley.

114. Rezan Cecen-Erogul, Mustafa Zengel(2009), The Effectiveness of an Assertiveness Training Programme on Adolescents Assertiveness Level, **Elementary Education Online**, 8(2), 485-492.

115. Rezzan Gundordu(2012), Effect of the Creative Drama-Based Assertiveness Program on the Assertiveness Skill of Psychological Counsellor Candidates, **Educational Sciences**: Theory & Practice, Educational Consultancy and Research center, 12(2), Spring, 687 – 693.

116. Smart, D. (2003), Social Competence in young adulthood, its nature and antecedents, **Austrlain Institute of Family Matters**, 64, 1 – 9.

117. Sudha, R. (2005), How to be an assertive Nurse? **Nursing Journal of India**, Aug.

118. Vaughn, G. Hogen, M. & Hagger, D.(2000), Friendship Social Competence in a Sample of Preschool Children attending head Start, **Development Psychology**.

119. Welsh, J.& Bierman , K. (2003), **Social competence. Gate Encyclopedia and Adolescence**

120. Wendy, S.(1999), **Developing Social competence in children** .**Teachers collage** .Columbia university. http, // iume .tic. Columbia .educe/ choices/ briefs / choices 03

121. Windschil, T., Mark, L.(2001), Using simulation in the middle school: Does assertiveness of dyed parteners in fluency conceptual change? Int. **Journal of Educ**. Vol. 23(1), 17 – 32.

122. Zahra Alayia, Ali Baba Zad Khamenb, Teymor Ahmadi Gatab(2011), Parenting style and self-assertiveness: effects of a training program on self-assertiveness of Iranian high school girls, 2nd World Conference on Psychology **Counselling and Guidance, Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 30,1945 – 1950,

123. Zimmerman ,B. (1989), A Social Cognitive View of Self – Regulated Academic Learning ., **Journal of Educational Psychology**., 81, 329-339.

124. Zuway-R. Hong, Huann-shyang Lin, Hsin-Hui Wang, Hsiang-Ting Chen, Tien-chi Yu (2012),The effects of functional group counseling on inspiring low-achieving students' self-worth and self-efficacy in Taiwan, **International Journal of Psychology**, 47(3), 179–191.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1): أسماء الأساتذة المحكمين

ملحق رقم (2): مقياس السلوك التوكيدي في صورته النهائية

ملحق رقم(3): مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية

ملحق رقم(4): مقياس الكفاءة الاجتماعية في صورته النهائية

ملحق رقم(5): استمارة الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة الفلسطينية

ملحق رقم(6): البرنامج الانتقائي لتنمية السلوك التوكيدي

ملحق رقم (7): نماذج تقييم الجلسات

ملحق رقم (8): صور للباحث والمشاركين أثناء تطبيق البرنامج

ملحق رقم (1)

أسماء الأساتذة المحكمين

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1.	أ.د. صلاح الدين أبو ناهية	تربية – علم نفس	جامعة الأزهر
2.	د. محمد عليان	تربية – علم نفس	جامعة الأزهر
3.	د. محمد عسلية	تربية – علم نفس	جامعة الأقصى
4.	د. جميل الطهراوي	تربية – علم نفس	الجامعة الإسلامية
5.	د. جمال الفليت	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم(2)

مقياس السلوك التوكيدي في صورته النهائية

إعداد الباحث

عزيزي الطالب ،،،،

بين يديك مجموعة من العبارات ، أرجو منك قراءة كل عبارة بدقة واهتمام والإجابة حسب شعورك بمدى انطباق كل عبارة عليك، مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تشعر بأنها تنطبق عليك.

توجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات وهي :

- **نعم:** وتعني أن هذه العبارة تنطبق عليك.
- **أحيانا:** وتعني أن هذه العبارة تنطبق عليك أحياناً فقط.
- **لا:** وتعني أن هذه العبارة لا تنطبق عليك .

والمطلوب منك وضع علامة أمام الاختيار الذي ينطبق عليك بكل أمانة وصدق، مع العلم بأن إجابتك ستكون في موضع السرية التامة، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

الاسم/ ..... **الصف/** .....

م	البند	نعم	أحياناً	لا
1.	أطالب بحقوقي دون خوف أو تردد.			
2.	أفضل أن أخفي مشاعري إذا تعرضت للمضايقة من أحد.			
3.	أعطي زميلي أشيائي رغم احتياجي لها.			
4.	أتردد في إعادة سلعة سبق اشتريتها.			
5.	أتجنب الحديث أمام زملائي في الفصل.			
6.	أعترض على من ينشر معلومات أو صور مسيئة تخصني عبر الهاتف أو الانترنت.			
7.	من السهل عليَّ التعليق على محاضر بارع في ندوة عامة.			
8.	أحب المشاركة في المسابقات.			
9.	أبادر بالحديث مع من يجلس بجانبي في وسيلة المواصلات.			
10.	أتردد في إضافة من أعرفهم على صفحات التواصل الاجتماعي.			
11.	أتنازل عن حقي في سبيل تجنب المشاكل مع الآخرين.			
12.	أثني على صديقي عندما يستحق.			
13.	أفعل ما يزعجني حتى أرضي الآخرين.			
14.	أرفض السماح لصديقي إجراء مكالمة هاتفية طويلة ومكلفة من جوالي.			
15.	أستطيع المشاركة في أي نشاط اجتماعي أو مهني.			
16.	أعترض حين يتحيز أستاذي لزميلي دون وجه حق.			

م	البند	نعم	أحياناً	لا
17.	أسجل إعجابي على صفحات التواصل الاجتماعي للمواقف التي تعجبني.			
18.	أرفض طلب صديقي زيارتي أثناء مذاكرتي.			
19.	أتجنب توجيه الأسئلة في الفصل خوفاً من أن أبدو غبياً.			
20.	أشعر بالارتباك عندما يمتدحني الآخرون.			
21.	أسعى لتحقيق أهدافي حتى لو كان ذلك على حساب الآخرين.			
22.	أميل إلى كظم انفعالاتي تجاه الآخرين.			
23.	أختلف مع شخص يرى الآخرون أنه دائماً على حق.			
24.	أطالب زميلي بالهدوء في حال سبب الازعاج في الفصل.			
25.	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة.			
26.	أستطيع الدفاع عن حقوقي.			
27.	أتردد في الإجابة عن سؤال أعرف إجابته جيداً.			
28.	اقوم بشراء سلعة لا أرغبها خجلا من أدب البائع في التعامل معي.			
29.	أشعر بالخجل عند سؤال أحد عن عنوان أو عن الوقت.			
30.	أستمتع بالبدء بالحديث مع معارف جدد وغرباء.			
31.	أحتج على الخدمة السيئة في مقصف المدرسة.			
32.	يمكنني التعبير عن رأيي رغم مخالفته لرأي الأغلبية.			
33.	أتعارك مع من يحاول أن يتقدمني في الطابور.			
34.	أتردد في طلب مراجعة درجتي في الامتحان.			
35.	أتجنب النظر في وجه من أتحدث اليه.			
36.	أتردد في إبلاغ مدرسي عن زميل سرق حاجاتي.			
37.	يمكنني التعبير عن المشاعر الإيجابية تجاه شخص ما.			
38.	لدي القدرة على رفض المطالب غير المنطقية.			
39.	أبادر في طلب صداقة على الانترنت من شخص معرفتي به سطحية.			
40.	أشعر بالارتباك حين أدخل الفصل متأخراً.			
41.	أجد حرج في مطالبة زميلي بدين عليه.			
42.	أستطيع التعبير عن المشاعر السلبية تجاه شخص ما.			
43.	إذا طلب مني أحد الاصدقاء عمل شيء يضرني أعجز عن الرفض.			
44.	أطلب المزيد من النقود من والدي إذا احتجت لذلك.			
45.	أفضل الحديث عبر الهاتف أو الانترنت أكثر من الحديث وجها لوجه.			
46.	أتجنب النقاش حول الأسعار مع البائعين.			
47.	أتردد كثيراً في إبداء رأيي أمام شخص عدواني.			
48.	يسهل اقناعي شراء أشياء لا أحتاجها.			
49.	أطلب من المدرس إعادة شرح درس لم أفهمه.			

م	البند	نعم	أحياناً	لا
50.	أسارع بتقديم العون لمن يحتاج.			
51.	أتحرج من طلب باقي النقود من السائق أو البائع.			
52.	أطلب ممن يتحدث بألفاظ سيئة في مكان عام بالتوقف عن ذلك.			
53.	أحب المبادرة بالسلام على من يقابلني.			

ملحق رقم(3)

مقياس فاعلية الذات Self-Efficacy

تعديل الباحث

الصورة النهائية

عزيزي الطالب ،،،،

بين يديك مجموعة من العبارات ، أرجو منك قراءة كل عبارة بدقة واهتمام والإجابة حسب شعورك بمدى انطباق كل عبارة عليك، مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تشعر بأنها تنطبق عليك.

توجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات وهي :

- **نعم:** وتعني أن هذه العبارة تنطبق عليك.
- **أحيانا:** وتعني أن هذه العبارة تنطبق عليك أحياناً فقط.
- **لا:** وتعني أن هذه العبارة لا تنطبق عليك .

والمطلوب منك وضع علامة أمام الاختيار الذي ينطبق عليك بكل أمانة وصدق، مع العلم بأن إجابتك ستكون في موضع السرية التامة، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

الاسم/ ..... **الصف/** .....

م	البند	نعم	أحياناً	لا
1.	مهما كانت المهمة، أستطيع إكمالها بدقة.			
2.	أكون عصبياً في المواقف الصعبة.			
3.	أستطيع ترتيب أموري بشكل جيد.			
4.	أتوقف عن التفكير في المواقف الصعبة.			
5.	لدي القدرة على تحليل الأمور بشكل جيد.			
6.	عندما تواجهني مشكلة رئيسة أصبح عصبياً، ولا أستطيع التفكير.			
7.	أُقيِّم المواقف بمهارة ودقة.			
8.	أرهق من خلال المواقف الصعبة.			
9.	قادر على التخطيط الجيد.			
10.	تشعرني المواقف المزعجة بالاكتئاب.			
11.	يمنعني الفشل من السير بالاتجاه الصحيح.			
12.	عند بداية أي عمل أشعر أنني سأفشل فيه.			
13.	أضع الأهداف وأستطيع تقييم تقدم حالتي في ضوئها.			
14.	زملائي وأصدقائي أكثر موهبة مني.			
15.	أقوم بإنجاز مهامي بناء على معلومات متوفرة.			

16.	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة.				
17.	قادر على التغلب على المواقف الصعبة.				
18.	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء.				
19.	أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات.				
20.	أفضل المهام السهلة عن المهام الصعبة.				
21.	أعرف قدراتي جيداً.				
22.	أكون سعيداً بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي.				
23.	عندما أفشل في أول الأمر استمر حتى يمكنني النجاح.				
24.	أفضل المهام السهلة عما أحبه.				

ملحق رقم(4)

مقياس الكفاءة الاجتماعية:Social Competence

إعداد الباحث

الصورة النهائية

عزيزي الطالب ،،،،

بين يديك مجموعة من العبارات، أرجو منك قراءة كل عبارة بدقة واهتمام والإجابة حسب شعورك بمدى انطباق كل عبارة عليك، مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تشعر بأنها تنطبق عليك.

توجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات وهي :

- **نعم:** وتعني أن هذه العبارة تنطبق عليك.
- **أحياناً:** وتعني أن هذه العبارة تنطبق عليك أحياناً فقط.
- **لا:** وتعني أن هذه العبارة لا تنطبق عليك .

والمطلوب منك وضع علامة أمام الاختيار الذي ينطبق عليك بكل أمانة وصدق، مع العلم بأن إجابتك ستكون في موضع السرية التامة، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

الاسم/ ..... **الصف/** .....

م	البند	نعم	أحياناً	لا
1.	أحافظ على هدوئي أثناء المشاكل.			
2.	أتوتر عند معرفتي أن شخص ما يلاحظني.			
3.	لدي القدرة على حوار المعلم فيما يتعلق بموضوع الدرس.			
4.	أعامل الناس بمثل ما يعاملونني.			
5.	أحرص على أن لا أجرح مشاعر الآخرين.			
6.	أعتمد على نفسي في إنجاز الواجبات المنزلية.			
7.	التزم بتعليمات وارشادات المعلم.			
8.	أكون مسروراً بوجودي في التجمعات الاجتماعية.			
9.	أتفوق في أشياء قليلة على زملائي.			
10.	أتجنب ممارسة الأعمال التي تحتاج إلى تفكير وتحليل.			
11.	أشعر بالضيق عند النظر إلى الآخرين مباشرة.			
12.	أشعر بانتمائي وحبي لمدرستي.			
13.	أكرر المحاولة أكثر من مرة عند الفشل في مهمة ما.			
14.	أتفاعل مع زملائي ورفاقي في الأنشطة المختلفة.			

م	البند	نعم	أحياناً	لا
15.	أنهي الأنشطة المدرسية المطلوبة مني في الوقت المحدد.			
16.	أتجنب مواجهة كل ما هو غامض.			
17.	أستطيع أن أمدح انجازات أو إسهامات الآخرين.			
18.	أكره القراءة والمطالعة الخارجية.			
19.	التزم بقوانين المدرسة.			
20.	أتعاون مع زملائي في مواقف متنوعة.			
21.	أشعر بالتوتر عندما يوكل إلي المعلم بعض المهام.			
22.	أضبط أعصابي عند الغضب.			
23.	أبدأ بالحديث مع فرد أرغب بالتعرف عليه جيداً.			
24.	عندما يصعب علي فهم الدرس، أفضل اللجوء إلى زميلي أكثر من المعلم.			
25.	أنضم للمناقشات مع الزملاء والأصدقاء.			
26.	أحافظ على علاقاتي وتواصلي مع المعلمين خارج المدرسة.			
27.	أتفاعل مع نوعيات مختلفة من الزملاء.			

ملحق رقم(5)

استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة الفلسطينية

إعداد/ نظمي أبو مصطفى(2010)

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: ..... **الصف:** .....

الجنس: ..... **الترتيب الميلادي:** .....

ثانياً: الوضع المهني للوالدين: ☐

أ- وظيفة الأب:

1. لا يعمل ☐ 2. يعمل في الأرض ☐ 3. يعمل في مؤسسة حكومية ☐
4. يعمل في مؤسسة خاصة ☐ 5. أعمال حرة ☐[1]

ب- وظيفة الأم:

1. لا تعمل ☐ 2. تعمل في مؤسسة حكومية ☐ 3. تعمل في مؤسسة خاصة ☐.

ثالثاً: المستوى التعليمي للوالدين:

أ- المستوى التعليمي للأب:

1. لا يقرأ ولا يكتب ☐ 2. يقرأ ويكتب ☐ 3. المرحلة الابتدائية ☐
4. المرحلة الإعدادية ☐ 5. المرحلة الثانوية ☐
6. دبلوم معلمين ☐ 7. المرحلة الجامعية فما فوق ☐

ب- المستوى التعليمي للأم:

1. لا تقرأ ولا تكتب ☐ 2. تقرأ وتكتب ☐ 3. المرحلة الابتدائية ☐
4. المرحلة الإعدادية ☐ 5. المرحلة الثانوية ☐
6. دبلوم معلمين ☐ 7. المرحلة الجامعية فما فوق ☐

[1] يقصد بالأعمال الحرة: التجارة أو رجل أعمال.

رابعاً: المستوى الاجتماعي للأسرة:

1. عدد أفراد الأسرة ☐
2. عدد غرف السكن ☐
3. الوضع الصحي للمنزل: جيد☐ متوسط ☐ رديء ☐
4. الاجهزة المتوفرة في المنزل: راديو أو مسجل☐ مروحة ☐

ثلاجة ☐ تلفزيون ☐ بوتاجاز ☐ فيديو ☐ ستلايت ☐ مكواة كهربائية ☐ مكنسة كهربائية ☐ مكيف ☐ غسالة كهرباء ☐ خلاط كهرباء ☐ تليفون ☐ كمبيوتر ☐ نت ☐ ميكروويف ☐ كنب ☐.

5. تمتلك الأسرة سيارة : نعم ☐ لا ☐.

خامساً المستوى الاقتصادي للأسرة:

أ- **مصادر دخل الأسرة:**

1. شئون اجتماعية ☐ 2. عمل الأخوة ☐ 3. عمل الأم ☐ 4. عمل الأب ☐ 5. أراضي زراعية ☐ 6. تربية مواشي ☐ 7. أعمال أخرى ☐

ب- **قيمة الدخل الشهري للأسرة[2]:**

1. أقل من 500 شيكل ☐
2. من 500 – أقل من 1000 شيكل ☐
3. من 1000 – أقل من 1500 شيكل ☐
4. من 1500 – أقل من 2000 شيكل ☐
5. من 2000 – أقل من 2500 شيكل ☐
6. من 2500 شيكل فأكثر ☐

[2]يقترح الباحث أن يكون التدرج كالتالي: مرتفع – متوسط – ضعيف.

ملحق رقم (6)

البرنامج الانتقائي لتنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب المرحلة الثانوية

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: الترحيب والتعارف.

مدة الجلسة: 80 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- التعارف والتعريف بالبرنامج.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. التعارف بين الباحث والمشاركين، وإتاحة الفرصة لأفراد المجموعة للتعارف بين بعضهم البعض.
2. كسر الحاجز النفسي بين الباحث والمشاركين من جهة، وبين المشاركين وبعضهم البعض.
3. توضيح أهداف البرنامج وأهميته ومناقشتها.
4. تزويد الطلاب بمعلومات عن عدد الجلسات ومواعيدها، والالتزام بذلك من خلال المواظبة على الحضور في الموعد والمكان المحدد.
5. التوافق مع أفراد المجموعة على نظام الجلسات(كالمشاركة والالتزام بمواعيد الجلسات، واحترام آراء الآخرين).

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، التعزيز.

محتوى الجلسة:

أولاً: الترحيب بالمشاركين والتعارف فيما بينهم.

1. يتم استقبال المشاركين والترحيب بهم، وتحقيق الألفة وتوثيق التعارف بين الباحث والمشاركين، وتدعيم العلاقة الارشادية باعتبارها نقطة الإنطلاق المهنية، والإنسانية، والأخلاقية، وتهيئة الجو النفسي الآمن لإقبال المجموعة على العملية الارشادية وتفاعلهم الإيجابي معها.
2. يقوم الباحث بتعريف نفسه، ويطلب من جميع المشاركين بتعريف أنفسهم.
3. يبدي الباحث الرغبة في مساعدتهم، والاهتمام بهم، وحرصه على مشاركتهم، وتشجيعهم، ومد جسور التواصل والحوار بدون خجل، أو خوف، أو تردد، والتركيز على أن كل ما يقال في الجلسات يحفظ بسرية تامة.

ثانياً: التعريف بالبرنامج الإرشادي

1. يوضح الباحث فكرة البرنامج، ومحتواه، وأهميته، ويلقي الضوء على بعض تفاصيله من حيث الهدف، ونظام الجلسات، وأسلوب الممارسة، والنتائج المترتبة على الاشتراك في جلساته.
2. يوضح الباحث للمشاركين بأنه سيتم تناول بعض الموضوعات المتعلقة بتنمية السلوك التوكيدي لديهم، وسيتم تدريبهم على بعض المهارات، مستخدمين العديد من الأنشطة الجماعية لتحقيق الهدف.
3. يبدي الباحث الرغبة الصادقة في مساعدة المشاركين والاهتمام بهم، والحرص على تقديم ما يفيد وينفع، ويقوم بتشجيعهم على الحوار الهادف دون تردد.

ثالثاً: الاتفاق على قواعد الجلسات:

1. يقوم الباحث بمناقشة المشاركين بقواعد الجلسات التي تحكم العلاقة بين الباحث والمشاركين، وبين المشاركين وبعضهم البعض.
2. يكلف الباحث أحد المشاركين بتسجيل هذه القواعد على ورقة كبيرة لتعرض في كل جلسة إرشادية وتكون بعنوان "لائحة القواعد".
3. يتم التأكيد على مبدأ السرية وخصوصية المعلومات، ويطلب من الجميع عدم الحديث عما يدور أثناء الجلسات خارج القاعة.

لائحة القواعد:

1. الالتزام التام بحضور جميع الجلسات وعدم التغيب.
2. دقة المواعيد والحضور في الوقت المحدد.
3. المحافظة على المكان والأدوات المستخدمة.
4. الاحترام المتبادل بين المشاركين.
5. المشاركة الفعالة في الحوار والنقاش والتعاون مع المجموعة.
6. الانفعال في الدور وتنفيذ ما يطلب من نشاطات.
7. الحديث باستئذان وعدم مقاطعة الآخرين.
8. عدم الحديث الجانبي أو الجماعي.
9. الاستماع والإصغاء الجيد.
10. قاعدة تجاوزني الآن وليس دائماً.
11. الالتزام بالوقت المخصص للأنشطة.
12. الالتزام بحل الواجبات المنزلية.

رابعاً: توزيع المشاركين إلى ثلاث مجموعات

يقوم الباحث بتوزيع المشاركين إلى ثلاث مجموعات:

أولاً: مجموعة الإشراف:

وتكون مسئولة عن الجلسة من حيث: ترتيب المكان، وتوزيع الأوراق والأقلام والألوان وجمعها، وتسجيل الحضور والغياب، وملاحظة مدى التزام المشاركين بقواعد الجلسة.

ثانياً: مجموعة لعب الأدوار:

ومهمتها عرض بعض المواقف التي حدثت في الجلسة السابقة بطريقة فنية، من خلال تمثيل الدور أو سرد القصة أو اسكتش مسرحي ... الخ.

ثالثاً: مجموعة الأرشفة:

ومهمتها توثيق الأنشطة التي يتم تنفيذها أثناء الجلسة، وذكرها في الجلسة القادمة.

يوضح الباحث للمشاركين انه سيتم تبديل الأدوار بين المجموعات الثلاث كل ست جلسات.

خامساً: التقييم والإنهاء

1. يقوم الباحث بسؤال المشاركين شفهياً عن انطباعاتهم عن الجلسة، والأنشطة التي تم تنفيذها.
2. يعطي الباحث الفرصة لكل مشارك التحدث عن أية مشاعر أو أفكار تراوده.
3. يقدم الباحث الشكر والاعجاب للمشاركين على ما أظهروه في هذه الجلسة من التزام ومشاركة.
4. يتم تذكير المشاركين بموعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: السلوك التوكيدي

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى ماهية السلوك التوكيدي.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يناقش المشاركون المراد من السلوك التوكيدي وماذا يعني.
2. يتعرف المشاركون إلى الآثار الإيجابية الناتجة عن ممارسة السلوك التوكيدي.
3. يتعرف المشاركون إلى دور الثقافة الاسلامية في تعزيز السلوك التوكيدي، والحث على ممارسته.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من المشاركين التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة لما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بالرد على أية استفسارات من قبل المشاركين إن وجدت.
3. يقوم الباحث بمراجعة سريعة للقواعد والإرشادات التي تم الاتفاق عليها مع المشاركين في الجلسة الأولى.

ثانياً: السلوك التوكيدي:

1. يقوم الباحث بتوضيح ماهية السلوك التوكيدي للمشاركين من خلال الاستعانة بمجموعة من الأساليب التي تساعد في نقل المعلومات المراد تعليمها حول السلوك التوكيدي، باعتبارها حصيلة من المعلومات النظرية المهمة الواجب توافرها، ومن تلك الأساليب ضرب الأمثلة والنماذج، ولعب الدور، واستخدام أسلوب التفكير الناقد، والانفتاح على الخبرة، والتعرف على الأفكار الخاطئة وتعديلها.
2. يطلب الباحث من المشاركين المناقشة والحوار في النقاط التالية:

1) الدفاع عن الحقوق الشخصية الفردية المشروعة سواء في الأسرة أو في المدرسة، أو عند الاحتكاك بالآخرين من الغرباء أو الأقارب.
2) التصرف وفق مقتضيات الموقف ومتطلبات التفاعل بحيث يخرج الفرد في هذه المواقف منتصراً وناجحاً، ولكن دون إخلال بحقوق الآخرين.
3) التعبير عن الانفعالات والمشاعر بحرية أي الحرية الانفعالية.
4) التصرف من منطلقات نقاط القوة في الشخصية وليس نقاط الضعف، بحيث لا يكون الفرد ضحية لأخطاء الآخرين أو الظروف.
5) الشجاعة وعدم الخوف من أن يعبر الفرد عن شعوره الحقيقي، بما في ذلك القدرة على رفض الطلبات غير المعقولة أو الضارة بسمعة الإنسان أو صحته.
6) التحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة أو تأنيب النفس عند رفضنا لهذه المواقف.
7) القدرة على اتخاذ قرارات مهمة، وحاسمة، وبسرعة مناسبة، وبكفاءة عالية.

8) القدرة على تكوين علاقات دافئة، والتعبير عن المشاعر الإيجابية بما فيها المحبة والود والمدح والاعجاب خلال تعاملنا مع الآخرين وفي الأوقات المناسبة.
9) القدرة على الإيجابية والتعاون وتقديم يد العون.
10) القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية وما تفرضه علينا أحيانا من تصرفات لا تتلاءم مع قيمنا.
11) المهارة في معالجة الصراعات الاجتماعية، وما يطلبه ذلك من تقديم شكوى أو الاستماع لشكوى، والتفاوض والإقناع، والاستجابة للإقناع، والوصول إلى حل وسط ... الخ.

3. يسأل الباحث المشاركين عن أهمية توكيد الذات حيث يوجد أكثر من سبب يدفع لتنمية السلوك التوكيدي، فهو طريق للصحة النفسية، لأن تنميته يساعد على تجنب الإحباط والكثير من الأمراض، بالإضافة إلى أنه يحمي الفرد من أن يكون موضوع للامتهان الذي قد يأتي من قريب أو صديق أو زميل أو أستاذ...، من الذين يخلقون نوعاً من العلاقات التي يسميها علماء النفس بالعلاقات المسمومة، حيث أن الفرد الذي يتميز بهذا النوع من العلاقات يحاول بكل جهده سفه رأي الأخر، والتقليل من مجهوداته، وبعبارة أخرى يبني رأيه على النقد، والمنافسة، وهدم الآخر، أو الإقلال من شانه، لكن الفرد الذي لديه توكيد الذات، لا يؤثر فيه ما سبق ذكره، لأنه مدرب على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية وقادراً على إعلانها بصوت مسموع، إضافة إلى أن أغلب الناس يخرجون من المراهقة التي هي مخاض لإنتاج الشخصية الحقيقية، إما عدوانيين أو انسحابين، وهذا راجع لعدم تعلم مهارة السلوك التوكيدي.

ثالثاً: ربط السلوك التوكيدي بجذوره المتأصلة في التربية الاسلامية:

يطلب الباحث من المشاركين الاستشهاد ببعض الأدلة من القرآن الكريم، والأحاديث الشريفة الواردة عن النبي صلى الله عليه وسلم، ومما نقل عن سيرة أصحابه وأتباعه رضي الله عنهم، والتي تعزز من فهم واقتناع الطالب بإيجابية التوكيد، ثم يقوم بتلخيص ما ذكره المشاركون: حيث حث الدين الاسلامي الحنيف على السلوك التوكيدي بغض النظر عن المصطلح الذي يمكن أن يطلق عليه، فهناك العديد من المواقف الفعلية والقولية التي تدعم إيجابية هذا السلوك، يقول الله تعالى" وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفاً وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فأنبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ" (لقمان: 15)، ويقول الرسول ﷺ:" لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق"(رواه أحمد في المسند).

ولقد وجه الدين الإسلامي الأفراد إلى ضرورة رد الاعتداء والانتصار للنفس والدين، وحفظ الحقوق والدفاع عنها، وذلك يعتبر أحد الأبعاد الرئيسة في السلوك التوكيدي، حيث هناك إشارة إلى الدفاع عن الحقوق الشخصية مع الحفاظ على حقوق الآخرين وعدم تجاوزها، ويظهر ذلك جلياً في قوله تعالى" فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ" (البقرة: 194)، وقوله تعالى" وَلا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فإنهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ" (البقرة: 283)، وعن أبي سعيد الخدري أن النبي ﷺ قال " أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر"(رواه الترمذي).

أيضاً حث الدين الإسلامي المسلم إلى ضرورة التعبير عن الرأي وإن كان مخالفاً لرأي الآخرين، وهو أحد الأبعاد المهمة في السلوك التوكيدي، فعن حذيفة رضي الله عنه قال قال رسول الله ﷺ " لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم، إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساؤوا فلا تظلموا" (رواه الترمذي).

وحول التعبير عن المشاعر الإيجابية كأحد أبعاد السلوك التوكيدي حث النبي ﷺ المسلم على إظهار تلك المشاعر، فعن المقدام بن معد يكرب عن النبي ﷺ قال" إذا أحب أحدكم أخاه فليعلمه أنه يحبه"(رواه البخاري).

أما التعبير عن المشاعر السلبية، فقد حث النبي ﷺ الناس على إدارة الغضب ضمن حدود لا تضر بالآخرين أو بالنفس، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ " ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب"(رواه البخاري).

وعن رد الجميل والاعتراف بالفضل، وتقدير العطاء، لتسود بين الناس روح المودة والتعاون والتفاعل حث النبي ﷺ المسلم على شكر الآخرين، فعن النعمان بن البشير أن النبي ﷺ قال " من لا يشكر الناس لم يشكر الله"(رواه أحمد في المسند).

يتناقش الباحث مع المشاركين أن الدين الإسلامي سبق العلوم الإنسانية الحديثة في تنمية الشخصية التوكيدية، وحث المسلمين على السلوك التوكيدي، فالإفصاح عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وقول الحق، والاعتداد بالرأي، والاعتراف بالجميل، وإدارة الغضب، وعدم الاعتداء على حقوق الآخرين، والكثير من الصفات والسمات الإيجابية تعتبر من أبعاد السلوك التوكيدي.

ومن تلك الأحاديث الشريفة قوله " المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف، وفي كل خير"، وقوله ﷺ " اطلبوا الحوائج بعزة الأنفس، فإن الأمور تجري بالمقادير".

رابعاً: نشاط التوازن

1. يقوم الباحث برسم خط على الأرض.
2. يطلب من أحد المشاركين أن يتخيل نفسه يعمل في السيرك، وأن هذا الخط المرسوم معلق في الهواء، وعليه أن يمشي على هذا الحبل وهو يضع كتاب فوق رأسه.
3. إذا أكمل المشي على الخط مع المحافظة على التوازن ودون إخفاق فإنه يستحق التصفيق.
4. إذا أخفق المشارك أو فقد توازنه فيستبدل بمشارك آخر ... وهكذا.

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: تابع: السلوك التوكيدي

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – لعب الدور – قلب الدور – الواجبات المنزلية.

خامساً: التوكيدية، والعدوانية، والخضوع.

1. يطلب الباحث من المشاركين توضيح الفرق بين التوكيدية، والعدوانية، والخضوع ويستمع إلى اجاباتهم.

- ✓ التوكيدية هي أن تعبر عن مشاعرك، وآرائك، واحتياجاتك، ورغباتك، بطريقة تحقق أهدافك، دون أن تؤذي أو تتعدى على الآخرين، بينما العدوانية هي أن تحاول فرض مشاعرك، وآرائك، واحتياجاتك، ورغباتك على الآخرين، أما الخضوع والسلبية فهي أن تسمح للآخرين بفرض مشاعرهم وآرائهم واحتياجاتهم ورغباتهم عليك.
- ✓ التوكيد وسط ما بين العدوان والإذعان، وهو سلوك يُمكِّن الفرد من التصرف في شئونه الشخصية بأفضل طريقة وبدون قلق، ويعبر عن آرائه وحقوقه دون الاعتداء على حقوق الآخرين، وهو اتصال مباشر ومناسب لاحتياجات الشخص ورغباته وآرائه بدون ضغط وتهديد وخوف من الآخرين.
- ✓ العدوان يعني التعبير عن الآراء والأفكار والمشاعر دون مراعاة لآراء الآخرين أو أفكارهم أو مشاعرهم والحصول على الحقوق ولو بالاعتداء على حقوق الآخرين.
- ✓ إذا تجاوز السلوك التوكيدي حدوده، وسعى الشخص إلى الحصول على حقوقه بطرق غير مشروعة، وبإيقاع الأذى والضرر بالآخرين نصبح بصدد سلوك عدواني وسيلي بصرف النظر عن أهدافه ودوافعه.
- ✓ صاحب السلوك الإذعاني يسمح للآخرين أن يعتدوا على حقوقه، ولا يستطيع رفض الطلبات غير المعقولة، أو الاعتراض على الآخرين، مع الموافقة الدائمة على حديث

الطرف الآخر، لذلك فهو يشعر بالقلق، وضعف الشخصية، وقلة المهارات الاجتماعية، كما أن لديه قيمة سلبية نحو الذات.

2. يطلب الباحث من طالبين يختارهما تمثيل موقف يجسد السلوك العدواني من خلال المشهد التالي: طلب رامي من سعيد أن يعطيه دفتر الواجبات ليقوم بنقل الواجب منه، فقام سعيد بطرده وتوبيخه وتهديده بأنه سيقوم بإبلاغ المعلم بذلك.
3. يطلب الباحث من طالبين تمثيل موقف يجسد السلوك الإذعاني من خلال المشهد التالي: طلب رامي من سعيد أن يعطيه دفتر الواجبات ليقوم بنقل الواجب منه، فوافق سعيد رغم أنه في حقيقة الأمر لا يرغب بذلك وغير موافق، ولكنه لا يستطيع ان يقول لا.
4. يطلب الباحث من طالبين تمثيل موقف يجسد السلوك التوكيدي من خلال المشهد التالي: طلب رامي من سعيد أن يعطيه دفتر الواجبات ليقوم بنقل الواجب منه، فلم يوافق سعيد على ذلك واعتذر من رامي ببساطة، وقام بتوضيح سبب الرفض في أن ذلك السلوك ليس من مصلحته، وأنه سلوك خاطئ وفيه غش.

سادساً: بيان الأثر السلبي الناتج من انخفاض التوكيد لدى الفرد.

1. يتناقش الباحث مع المشاركين حول الأثر السلبي الناتج من انخفاض التوكيد لدى الفرد والمتمثل في احتمال بروز بعض المشكلات الناتجة من ضعف التفاعل الاجتماعي أو الخروج من بعض المواقف بنتائج سلبية لأنهم لم يمارسوا السلوكيات التوكيدية فيها.
2. يقوم الباحث بمناقشة بعض الأفكار الخاطئة المرتبطة بانخفاض التوكيد بأسلوب الإقناع المنطقي الذي يعتمد على افتراض ان السلوك غير المرغوب أو الانفعال السيء كالخوف والقلق والتوتر قد نشأ نتيجة وجود أفكار أو خواطر أو مفاهيم غير منطقية خاطئة، وأنه يمكن تعديل السلوك من خلال تصحيح هذه المفاهيم والأفكار الخاطئة أو وقف هذه الخواطر.
3. يسرد الباحث القصة التالية: سمير طالب في الصف العاشر، يعتقد أن المعلم يتضايق من أسئلة الطلاب، وبالتالي يحجم عن سؤال المعلم عن أية معلومة لم يفهمها؛ لأن ذلك دليل على غباء الطالب وقلة فهمه، كذلك يعتقد سمير أن إبداء الإعجاب بتصرف أحد الزملاء هو نوع من التملق والمداهنة، فيبتعد عن مثل هذا السلوك التوكيدي المقبول كنوع من التعبير عن المشاعر الإيجابية.
4. يطلب الباحث من المشاركين إبداء أفكار ومفاهيم جديدة تساعد سمير في التخلص من الأفكار القديمة، وبالتالي ممارسة السلوك التوكيدي.

سابعاً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلستين، والتحدث عن مدى الاستفادة منهما، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلستين.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسات، وتسليمه جائزة التميز.
3. يقوم الباحث بتكليف المشاركين بالواجب البيتي التالي:

- ✓ قم باستحضار موقف سلوكي بحيث يتضمن سلوك توكيدي وسلوك اذعاني وسلوك عدواني وبمشاركة زميل لك قم بتمثيل هذا الموقف في الجلسة القادمة.

4. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلستين ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما ويقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: توكيد الذات والدفاع عنه.

مدة الجلسة: 90 دقيقة

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى كيفية الدفاع عن الحقوق الشخصية من خلال ممارسة السلوك التوكيدي.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يستعرض المشاركون أفكارهم حول الحقوق الشخصية.
2. يتمكن المشاركون من صياغة بعض الحقوق التوكيدية.
3. يميز المشاركون بين الحق وبين الواجب.
4. يتعرف المشاركون إلى الحقوق والواجبات وحقوق الآخرين.
5. يتمكن المشاركون من الدفاع عن حقوقهم الشخصية.
6. يتدرب المشاركون على كيفية الاصرار على الموقف الحق

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – الاصرار على الموقف – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

1. يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
2. يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة لما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الدور بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
3. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
4. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: الحقوق الشخصية:

1. يتناقش الباحث مع المشاركين أن لكل فرد حقوقاً وخصوصيات، وأنه يتوجب على الإنسان أن يعرف تلك الحقوق وسبل المحافظة عليها والدفاع عنها دون الاعتداء على حقوق الآخرين وايذاء مشاعرهم، كما وأنه لك الحق أن لا يتعدى أحد على حقوقك ومشاعرك، أي أن القاعدة الأساسية هي ألا تتعدى على حقوق الآخرين كما أن الآخرين لا يحق لهم الاعتداء على حقوقك.
2. يقوم الباحث بإثارة الوعي بالحقوق التوكيدية للفرد، مع الانتباه إلى تجنب حالة الوعي المفرط بالحقوق التوكيدية، وعدم ضرورة الحصول عليها كاملة، فهو مطلب غير منطقي، ولكن يجب النظر إليها بوصفها هدف سننجح حين نحصل على جزء كبير منه وليس كله.

ثالثاً: نشاط عصف ذهني

1. يطلب الباحث من كل مشارك كتابة قائمة بما يعتقد أنه من حقوقه التوكيدية، ويناقش معهم ما تم كتابته.
2. يستخلص الباحث قائمة عامة بالحقوق التوكيدية، ثم يعرضها على المشاركين كي تتم تنقيتها، وتحديد ما هو منطقي فيتم اعتماده، وما هو غير منطقي فيتم التخلي عنه، وفيما يلي قائمة مقترحة غير نهائية ببعض الحقوق التوكيدية للفرد:

من حق الفرد أن:

يستمع اليه الآخرون حين يتحدث.	يطلب تفسيرات.
يرفض الإجابة عن أسئلة شخصية.	يطلب المساندة.
يوجه أسئلة.	يجيب بأنه لا يعرف.

يغير رأيه حين يستدعي الأمر ذلك.	يعبر عن حاجاته.
يعامل بشكل عادل.	لا يعير حاجياته لأحد.
لا يعطي تبريرا لسلوكه.	يرفض مطالب.
يختلف مع الآخرين في الرأي.	يقول لا فقط حين يرفض شيئا ما.
يجيب بالطريقة التي يفضلها على الأسئلة الموجهة اليه.	يحصل على الخدمة بالمستوى المطلوب مقابل ما دفعه فيها.
لا يسمح للآخرين التدخل في شئونه الخاصة.	

رابعاً: نشاط المعلم والطلاب

1. يقوم الباحث بكتابة الجدول الموجود في الأسفل على ورقة برستول كبيرة أمام المشاركين.
2. يقوم الباحث بمناقشة المشاركين حول حقوق المعلم على الطلاب وواجباته تجاههم، وحقوق الطلاب على المعلم وواجباتهم تجاهه.
3. يدون الباحث الإجابات في الخانات المخصصة لها على الجدول ومثال على ذلك:

المعلم		**الطلاب**	
واجبي نحوكم	**حقوقي عليكم**	**واجبنا نحوك**	**حقوقنا عليك**
1.تعليمكم	1.احترامكم لي	1.الاستماع إليك	1.شرح الدرس
.2	.2	.2	.2
.3	.3	.3	.3
.4	.4	.4	.4

4. يتناقش الباحث مع المشاركين العلاقة ما بين الحق والواجب في نهاية النشاط:

العلاقة بين الحق والواجب علاقة تلازميه: عادة سيئة أن نأخذ ما لنا دون أن نعطي ما علينا).

الحق: هو الشيء المكتسب من الطبيعة أو من القانون الذي يعطي لصاحبه الأفضلية في التحكم فيه.

الواجب: هو التزام ضميري تجاه الآخرين.

خامساً: التدريب على مهارة الدفاع عن الحقوق الشخصية.

يعرض الباحث مواقف يتم من خلالها التدريب على مهارة الدفاع عن الحقوق الشخصية ويطلب من المشاركين القيام بلعب الدور وقلب الدور وفنية الاستجابة الفنية الفعالة، والمواقف هي:

1. سمعت أن أحد الطلاب يشيع عنك أخباراً كاذبةً، وترغب في لفت انتباهه وإيقافه عن ذلك، وتصحيح المعلومات الخاطئة.
2. قرر المعلم إيقاع عقوبة جماعية لكل طلاب الفصل بسبب خطأ ارتكبه أحد الطلاب، وأنت واحد منهم على الرغم أنك لم ترتكب الخطأ.
3. أحد الطلاب قام بأخذ دفتر واجباتك ونقل الواجب منه.
4. يثير طالب الفوضى والازعاج مما يعوق التمكن من الدراسة والإنصات الجيد للمعلم.
5. يحملق أحد الزملاء في لوحة المفاتيح أثناء كتابتك لكلمة السر الخاصة ببريدك الالكتروني.

سادسا: الاصرار على الموقف الحق:

1. يقوم الباحث بعرض وقراءة بطاقتين مدون عليهما حوار ويطلب من اثنين من المشاركين إجراء الحوار بينهما:

الأول: أريد منك أن تقرضني مبلغاً من المال.

الثاني: ليس لدي المزيد من النقود لأقرضك.

الأول: أقرضني هذا المبلغ وسأعيده اليك في اقرب وقت.

الثاني: ما أملكه هو مصروفي لهذا الأسبوع.

الأول: من الممكن أن تضغط على نفسك من أجل صديقك.

الثاني: انني احتاج لهذا المبلغ أكثر من احتياجك له.

الأول: الصديق المخلص هو من يقف بجوار صديقه في وقت ازمته.

الثاني: ولكن دون أن يخلق لصديقه أزمة اكبر وأنت كصديق لا تقبل بذلك.

2. يشير الباحث في نهاية الحوار إلى أن الاصرار والدفاع عن الموقف يجب الا يحدث الا حين يتيقن الفرد أنه على حق، ومن ثم فإن التدريب عليه سيكون بمثابة أداة فعالة للحصول على حقوقه.

سابعاً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.

2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، ويتناقش مع من لم يتمكن لإتاحة الفرصة أمامه مستقبلاً، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول، أو بتعبيرات الوجه، بما يدل على الاعجاب أو الرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف، أو بالشد على اليد، وكذلك يكون التعزيز بتقديم جوائز وهدايا مادية ورمزية.
3. .يقوم الباحث بتكليف المشاركين بالواجب البيتي التالي:

- ✓ ناقش حقوقك التوكيدية مع أحد المقربين منك، وحاول التوصل معه إلى قائمة بها.
- ✓ قم برصد ثلاثة اشخاص من المحيطين بك، واكتشف مدى تفريطهم او التزامهم بحقوقهم التوكيدية.

4. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة ويشكر أفراد المجموعة على ما اظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما ويقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتدرب المشاركون على التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر من خلال ممارسة السلوك التوكيدي.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتدرب المشاركون على مهارة التعبير عن الآراء.
2. يتدرب المشاركون على كيفية الإفصاح عن المشاعر.
3. يتعرف المشاركون إلى فوائد الإفصاح عن المشاعر.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – التفريغ الانفعالي – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: مهارة التعبير عن الآراء:

1. يتناقش الباحث مع المشاركين حول مفهوم التعبير عن الرأي، وأنه يعني التعبير الحر عن الرأي المعبر عن وجهة نظر الشخص الحقيقية، فاذا كنت في موقف يتطلب منك ابداء رأيك، فليكن ذلك بصراحة ووضوح، فإن كنت مخالفاً وغير موافق فعليك توضيح موقفك الرافض بغض النظر عن رأي الآخرين وموقفهم، وفي كل الأحوال تنطلق في رأيك من معايير تحدد نوع استجابتك، وهذه المعايير منها ما هو عام يحدد استجابات عامة الناس باعتبارها قواعد أساسية للحفاظ على المصالح العامة المشتركة، ومنها معايير خاصة نابعة من شخصيتك ومصالحك وظروفك.
2. يؤكد الباحث ضرورة ألا يقول الفرد غير ما يريد قوله، دون التهيب من عواقب وتبعات إبداء الرأي، لأنه ما دمت تتحدث في إطار من الحكمة والالتزام بالمبادئ العامة، وأن يكون الفرد استقلالياً في رأيه دون تبعية ومسايرة للآخرين على حساب نفسه ومصالحه.
3. يوضح الباحث للمشاركين أن طريقة التعبير عن الرأي تكون بنسبته اليك، فتقول: أنا أرى، باعتقادي، في تصوري، برأيي، وهكذا، ولا تخاف من أن تتهم بالتفرد بالرأي أو الغرور أو الثقة الزائدة بالنفس، لأن من سيتهمك بذلك هو من سيعتبرك ضعيفاً وإمعة ولا رأي لك لو أنك تخليت عن حقك في إبداء رأيك.
4. يتيح الباحث الفرصة للنقاش حول المهارة حتى الوصول إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لهذه المهارة، ثم التدرب عليها من خلال مواقف التدريب التالية:

أ- حدث خلاف بين اثنين من الطلاب أحدهما كان المخطئ، وقد سألك المدرس أمامهما عمن أخطأ، فشعرت بالحرج وتردد من التصريح برأيك، رغم أنك تود أن تناصر من وقع عليه الخطأ.

ب- يقوم المدرس بتوزيع المهام بين المشاركين داخل الفصل، ويسالك عن موافقتك على هذا التوزيع، ومدى مناسبته، فتتحرج من إبداء رأيك الصريح الذي لا تتفق فيه مع المدرس.

ج- عندما يطلب منك المدرس إبداء رأيك وترشيحك لأحد الطلاب ليكون عريفاً للفصل.

ثالثا: مهارة الإفصاح عن المشاعر:

1. يطلب الباحث من المشاركين توضيح ماهية الإفصاح عن المشاعر، وهي التعبير المتعمد التلقائي عن المشاعر والانفعالات بكلمات صريحة ومنطوقة، أي يتم تحويل المشاعر الداخلية إلى كلمات، سواء مشاعر الحب، والإعجاب، والثناء، والشكر، وهي ما تسمى بالمشاعر الإيجابية، أو تلك المشاعر المتعلقة بالغضب، والعتاب، واللوم، والضيق، وهي ما تسمى بالمشاعر السلبية، ويتم ذلك من خلال سلوك لفظي وغير لفظي.
2. يكون التعبير عن المشاعر 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 الحقيقية، إن كنت سعيداً تظهر سعادتك، وإن كنت غاضباً عاتباً تبدي عتبك وتذمرك.
3. يبين الباحث أهمية التعامل مع المشاعر بالنسبة للفرد ومن ذلك:

- ✓ تساعد على التواصل الإيجابي بالآخرين، مما يمكنهم من التنبؤ الجيد بتصرفاتك ومعتقداتك في مناخ من الطمأنينة لك والثقة بقدراتك في الحياة والعمل.
- ✓ تمكنك من تجنب كثير من جوانب الإحباط والفشل، لأنها ستمكنك من الخروج من المواقف المحرجة بلباقة.
- ✓ التعبير الإيجابي عن النفس والتصرف بإيجابية مع الناس يعود بإيجابية مماثلة مما يساعد على خلق حلقة حميدة من العلاقات الاجتماعية القائمة على تحقيق المكاسب المتبادلة.
- ✓ تمكن التعبير عن المشاعر من مقاومة الآثار السلبية للضغوط النفسية وضغوط الدراسة بشكل خاص.

4. يتيح الباحث الفرصة للنقاش حول المهارة، ثم يتم التدرب عليها من خلال المواقف التالية:

أ- عندما يعجبك تفوق أحد زملائك، وترغب في تهنئته والتعبير له عن إعجابك به.

ب- أحد الطلاب يكرر مناداتك بلقب أو كنية لا تحبها، وترغب منه التوقف عن مناداتك بها.

ج- عندما تشعر بأنك أخطأت في حق زميل لك، مما يستوجب اعترافك بخطئك واعتذارك له.

5. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة يقيم من خلالها استجابات المشاركين، وتصحيحها إن كانت خاطئة أو تدعيمها إن كانت صحيحة.

6. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما ويقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

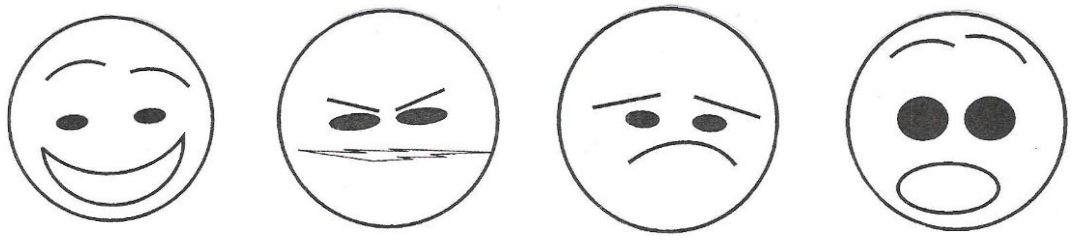
الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: تابع: التعبير عن الآراء والإفصاح عن المشاعر.

مدة الجلسة: 70 دقيقة.

رابعاً: نشاط: صور المشاعر ونشر الأوراق

1. يطلب الباحث من المشاركين تقسيم المشاعر والانفعالات التي قد يمر بها الفرد عند تعرضه لموقف ما، ثم يقوم الطلاب وبمساعدة الباحث بتقسيمها إلى أربعة مشاعر أساسية هي(خوف، حزن، غضب، فرح)، ويقوم الباحث بتجهيز بطاقات صغيرة مرسوم عليها مدلول لتلك المشاعر(كل 8 بطاقات تحتوي على نفس الصورة).
2. يعرض الباحث البطاقات على المشاركين ويوضح مدلول كل بطاقة.
3. يقوم الباحث بنثر البطاقات على الأرض.
4. يقوم كل مشارك باختيار بطاقة واحدة، ويقوم المشارك بتجسيد الشعور المرسوم في البطاقة.
5. يبحث كل مشارك عن المشاركين الآخرين الذين يحملون نفس الصورة.
6. يقوم الباحث بإدارة حوار عن مواقف وتجارب عن نفس المشاعر تساعد المشاركين في التعبير عن المشاعر.



خوف حزن غضب فرح

خامساً: نشاط كرسي المصارحة:

1. يطلب الباحث من أحد المشاركين بالجلوس على كرسي نسميه كرسي المصارحة، ويقوم الباحث بعرض الموقف التالي على المشارك:" أنت في موقف تشعر فيه بحالة من التذمر والتضايق، لأن أستاذك وجه لك توبيخاً لاتهامك بارتكاب خطأ تعلم تماماً أنك بريء منه"، ويطلب الباحث من باقي المشاركين بسؤاله عن أي شيء حول ذلك الموقف على أن يقوم

المشارك بالإجابة بصراحة عن جميع الأسئلة، مع التنبيه على المشاركين عدم طرح أسئلة محرجة أو خارجة عن الموقف.

2. يتم تبديل المشارك بمشارك آخر، وبموقف مختلف، وهو الموقف التالي:" أحد زملائك الطلاب يكثر المزاح معك إلى الحد الذي تشعر فيه بالضيق والإحراج، وتود أن يتوقف عن مزاحه المتكرر معك".
3. يتم استعراض الاستجابات التوكيدية جميعها، وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة، وللتأكد من فهم الأعضاء – من خلال ضربهم للأمثلة – للمهارة التوكيدية من جهة أخرى.
4. يقوم المشاركون بالتناوب بتمثيل الدور المطلوب، والاستجابة التوكيدية للموقف المعروض.
5. يقوم الباحث أثناء وبعد أداء الطلاب للدور بتقديم تغذية راجعة، يقيم من خلالها الدور الذي قام به الطالب، وتصحيح استجابته إن كانت خاطئة، أو تدعيمها إن كانت صحيحة.
6. يتبادل المشاركون المواقع فيما بينهم أو بمشاركة الباحث كذلك، أي القيام بقلب للدور، بحيث يصبح المتدرب على المهارة في موقف طرف آخر يمكنه من ملاحظة من يقوم بالاستجابة التوكيدية، حيث يسمح له الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.
7. يقوم الباحث بتقديم تعزيز وإثابة لمن قام بأداء المهارة التوكيدية المناسبة بإتقان، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول، أو بتعبيرات الوجه، بما يدل على الاعجاب، أو الرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف، أو بالشد على اليد، وكذلك قد يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية رمزية.

سادساً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلستين، والتحدث عن مدى الاستفادة منهما، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلستين، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسات.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسات، وتسليمه جائزة التميز، ويتناقش الباحث مع من لم يتمكن لإتاحة الفرصة أمامه مستقبلاً.
3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلستين بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدرب، يتم إعطاء الطلاب واجبات تطبيقية منزلية في البيئة الطبيعية خاصة في بيئة المدرسة، لتثبيت هذه المهارة ولتعميم الاستجابات التوكيدية المتعلمة خارج موقف التدريب.

4. مواقف للتدريب خارج الجلسات(واجبات تطبيقية):

- ✓ الموقف الأول: عندما تتزعج من عدم نظافة مكان ما، وتود أن تبلغ المسئولين عن المكان، وتحثهم على الاهتمام بالنظافة.
- ✓ الموقف الثاني: أنت ترى أن الأسعار في مقصف المدرسة غالية، وما يقدم من وجبات أو مشروبات لا تتناسب مع هذه الأسعار، وترغب في ابلاغ المشرفين برأيك، ولكنك متردد في ذلك.
- ✓ الموقف الثالث: بعد اطلاعك على التقرير الشهري لأعمال السنة، سألك المعلم عن مدى اقتناعك بدرجتك، وأنت – في واقع الأمر – لم تكن مقتنعاً بدرجتك، وترغب في مناقشته والتعبير له عن رأيك، ولكنك تخاف أن لا يتجاوب معك، أو أن تكون مخطئاً في اعتقادك.

5. يمكن أن يتدرب المشاركون على مواقف أخرى مشابهة غير ما حدد في النشاط البيتي تكون قد حدثت أو يمكن أن تحدث لهم في البيئة الطبيعية.

6. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلستين، ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: رفض المطالب غير المنطقية.

مدة الجلسة: 80 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتدرب المشاركون على مهارة رفض المطالب أو الضغوط غير المنطقية من الآخرين، والقدرة على قول لا عندما يتطلب الأمر.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى فكرة رفض المطالب غير المنطقية.

2. يتدرب المشاركون على مهارة رفض المطالب غير المنطقية بأساليب أخلاقية ومنطقية وقانونية.

3. يميز المشاركون بين الشجاعة والتهور.

4. يتدرب المشاركون على كيفية التخلص من المخاوف التي تم اكتسابها فترة الطفولة.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – قلب الدور –التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: مهارة رفض المطالب غير المنطقية

1. يقوم الباحث من خلال المناقشة والحوار مع المشاركين بتوضيح المهارة، وأنها تعني: أن من حق كل إنسان أن يختار الإجابة التي يريدها، والسلوك الذي يرغبه في الموقف الذي يتعرض له ما دامت هذه الاستجابة تتناسب وقناعاته ومصالحه في إطار من الالتزام بالقيم والمبادئ العامة، فيوافق أو يرفض، يقول: نعم أو لا حسب رأيه هو في كل موقف، وأن يكون قراره مبنياً على قناعاته المنطلقة وفق أسس ومعايير منطقية محددة، فهو كما أن من حقه أن يقول: نعم في أغلب الأوقات ويتقبل منه الآخرون ذلك، فمن حقه أيضا أن يقول لا، وعليه أن لا يشعر بالذنب أو الندم وتأنيب الضمير، ويكون راسخاً في رفضه لضغوط الآخرين والحاحهم.
2. من خلال المناقشة والحوار والعصف الذهني يبين الباحث بأن مشاعر الذنب والندم – المحتملة – نتيجة قول لا ستكون أقل شدة ووطأة وديمومة من المشاعر الأخرى المحتمل الشعور بها إذا ما وافق الشخص على شيء لا يريد أن يوافق عليه، ورضخ لمطالب غير مقتنع بها.
3. يتيح الباحث للمشاركين فرصة النقاش حول المهارة حتى الوصول إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لهذه المهارة، نظرياً على الأقل، ثم التدرب عليها من خلال مواقف التدريب التالية:

✓ <u>الموقف الأول:</u>

عندما يلح عليك أحد زملائك الطلاب لتتدخل معه وتسانده في خلافه مع أحد الطلاب وأنت لا ترغب في ذلك أو أنه قد يتسبب لك في ضرر معين، وتريد أن ترفض طلبه.

✓ الموقف الثاني:

عندما تجد اسمك مسجلاً في قائمة جماعة للنشاط لا ترغبها، وتريد أن ترفض الانضمام اليها، ولكن المعلم يحاول جاهداً اقناعك لتكون أحد أعضائها.

✓ الموقف الثالث:

يطلب المعلم منك إحضار وسيلة أو عمل فني، أو المشاركة بدفع رسوم تطوعية معينة، وأنت لا تقدر على ذلك، ولا يمكنك تنفيذه، وتريد أن تعتذر عن المشاركة، وترفض طلب أستاذك، لكنك تشعر بحرج شديد.

4. يطلب الباحث من المشاركين – من خلال النقاش – استجابات توكيدية ملائمة لهذه المواقف.
5. يعرض الباحث نماذج للاستجابة التوكيدية الملائمة – بعد مناقشتها مع المجموعة – والتي يفترض صدورها في تلك المواقف.
6. يتم استعراض الاستجابات التوكيدية جميعها وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة، وللتأكد من فهم الأعضاء – من خلال ضربهم للأمثلة – للمهارة التوكيدية من جهة أخرى.
7. يقوم المشاركون بالتناوب بتمثيل الدور المطلوب والاستجابة التوكيدية للموقف المعروض.
8. يقوم الباحث أثناء وبعد أداء الطلاب للدور، بتقديم تغذية راجعة، يقيم من خلالها الدور الذي قام به الطالب، وتصحيح استجابته إن كانت خاطئة، أو تدعيمها إن كانت صحيحة.
9. يتبادل المشاركون المواقع فيما بينهم، أو بمشاركة الباحث كذلك، أي القيام بقلب للدور، بحيث يصبح المتدرب على المهارة في موقف طرف آخر يمكنه من ملاحظة من يقوم بالاستجابة التوكيدية؛ حيث يسمح له الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.
10. يقوم الباحث بتقديم تعزيز وإثابة لمن قام بأداء المهارة التوكيدية المناسبة بإتقان، ويتناقش مع من لم يتمكن من أدائها لإتاحة الفرصة أمامه مستقبلاً، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول، أو بتعبيرات الوجه، بما يدل على الاعجاب أو الرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف، أو بالشد على اليد، وكذلك يكون التعزيز بتقديم جوائز وهدايا مادية ورمزية.

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: تابع: رفض المطالب غير المنطقية.

مدة الجلسة: 70 دقيقة

نشاط الصوت الأوضح.

يطلب الباحث من جميع المشاركين قول كلمة (لا) عند رفع يده بحيث يعلو الصوت الواضح كلما ارتفعت يده، وينخفض الصوت كلما نزلت يده للأسفل، ويختفي الصوت تماماً ويسكت الجميع عندما يقبض يده.

تدريبات الشجاعة والتخلص من الخوف

- يتناقش الباحث مع المشاركين حول الفرق بين الشجاعة والتهور، فالشجاعة هي عدم الخوف من الأشياء أو الأشخاص أو الكائنات التي يجب ألا نخاف منها، مثل الحيوانات الأليفة أو الحشرات الصغيرة كالنمل والفراشات، أما التهور فهو عدم الخوف من الأشياء التي يجب أن نخاف منها، مثل الأفاعي أو العبث في شبكة الكهرباء دون علم ودراية بها، وحتى تصبح شجاعاً عليك التخلص من المخاوف التي اكتسبتها في طفولتك.
- يطلب الباحث من المشاركين عرض أمثلة يمكن من خلالها أن نفرق ما بين الشجاعة والتهور.

يعرض الباحث التدريبات التالية والتي تساعد على التخلص من المخاوف.

التدريب الأول:

إذا كنت تشعر بالخوف من حيوان أليف مثلاً، فعليك بالمبادرة بتربيته صغيراً ورعايته، وستجده يكبر بينما يصغر الخوف في قلبك منه.

كل المخاوف عليك أن تعاملها بهذه الطريقة وعرض نفسك تدريجياً لها وستحس بالرعب والخوف في البداية، ولكن مع التكرار ستجد نفسك قد تأقلمت معها وزال الخوف منها، وستشعر أنك حققت انتصاراً كبيراً يعزز ثقتك بنفسك وبشخصيتك.

التدريب الثاني:

إذا كنت تشعر بالخوف من شخص معين، مع أنك تعرف أن ليس له سلطان عليك، لكنه استغل خوفك منه، وفرض سيطرته عليك، فالجأ إلى استخدام أسلوب الصدمة المفاجئة لكي تحطم هذا الخوف الوهمي كما يلي:

انتهز أول فرصة يحدث فيها مع ذلك الشخص موقفاً متوتراً، وقم بمهاجمته لا بالسباب أو الشتائم، ولكن قل له ما هو مكبوت بداخلك نحوه بأسلوب حازم وقوي دون تجريح أو شتم، وقل له في البداية أن لك ايجابيات أحبك من أجلها ولكن لك سلبيات أهمها كذا وكذا، ولو تخلصت منها

سيكون ذلك في صالحك، وستجده قد فوجئ بهذا الأسلوب منك، وستصبح سيد الموقف، ولن يساورك الخوف منه بعد ذلك، ولا تتردد في انتهاج هذا الأسلوب الخاطف، لأنه الأسلوب الوحيد الذي يخلصك من مخاوفك في مثل هذه المواقف ويعيد ثقتك بنفسك.

التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلستين، والتحدث عن مدى الاستفادة منهما، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلستين، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسات.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلستين، وتسليمه جائزة التميز، ويتناقش مع من لم يتمكن من الحصول عليها لإتاحة الفرصة أمامه مستقبلاً.
3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلستين بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يتم إعطاء الطلاب واجبات تطبيقية منزلية في البيئة الطبيعية خاصة في بيئة المدرسة، لتثبيت هذه المهارة ولتعميم الاستجابات التوكيدية المتعلمة خارج موقف التدريب.
4. مواقف للتدريب خارج الجلسات(واجبات تطبيقية منزلية):

1) عندما يلح عليك أحد زملائك لتشاركه في رحلة لا ترغب فيها أو أنك مشغول بشيء آخر أهم بالنسبة لك.

2) عندما يطلب أحد زملائك زيارتك في المنزل أثناء وقت مذاكرتك.

3) عندما يطلب منك أحد زملائك اقراضه مبلغاً من المال، وإمكاناتك لا تسمح بذلك أو أنك تعلم أنه لن يردها اليك أو أنه سيشتري بها شيئاً مضراً(دخان مثلاً).

5. يمكن أن يتدرب المشاركون على مواقف أخرى مشابهة غير ما حدد في الواجب تكون قد حدثت أو يمكن أن تحدث له في البيئة الطبيعية.
6. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: عدم التردد في الطلب والمبادأة

مدة الجلسة: 70 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتدرب المشاركون على مهارة التقدم بالطلب الممكن والمشروع، دون تردد أو خوف مسبق من الرفض، أو الشعور بالندم والإحراج.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى مهارة عدم التردد في الطلب والمبادأة.
2. يتدرب المشاركون على مهارة عدم التردد في الطلب والمبادأة.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – قلب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: مهارة عدم التردد في الطلب والمبادأة.

1. يسأل الباحث المشاركين عن معنى عدم التردد في الطلب والمبادأة، ثم يقوم بتوضيح المعنى بعد الاستماع إلى إجاباتهم، فهي تعني أن التقدم بطلب ما ليس عيباً ولا خطيئة، ولا ينقص من قيمة الفرد، المهم أن تتحقق من إمكانية ومشروعية طلبك، وتقدم على ذلك دون تردد، وأن يتصف سلوك الطلب لديك بالثقة والهدوء والتفاؤل والمرونة، وأن دورك يقف عند التقدم بالطلب، ولا لوم عليك ما دام مطلباً ممكناً ومشروعاً، وأن ما يحدث بعد ذلك من الطرف الآخر من تقبل وتجاوب، أو رفض، يخرج عن مسئوليتك، فما عليك إلا أن تطلب ما تريد، وتتقبل ردة فعل الطرف الآخر، فرداً كان أو جهة مسئولة، ويكون استمرارك في الطلب وتكراره والمثابرة للحصول عليه مبدأ أساسي ما دام هو مطلباً مستحقاً وممكناً، وأن تخضع درجة الإلحاح لمدى أهمية الموضوع، ولكن لا بد من توفر مبدأ الاستعداد لتكرار الطلب والمثابرة في الحصول عليه.

2. يتيح الباحث للمشاركين فرصة النقاش حول المهارة حتى الوصول إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لهذه المهارة، نظرياً على الأقل، ثم التدرب عليها من خلال مواقف التدريب التالية:

الموقف الأول:

عندما يطلب منك أحد زملائك إجراء مكالمة من جوالك، ورصيد المكالمات لا يسمح بذلك، وتخاف في حال رفضك أن يتهمك بالبخل.

الموقف الثاني:

بعد إطلاعك على التقرير الشهري وجدت أن درجات المواظبة والحضور ناقصة رغم انك تغيبت عن المدرسة بعذر طبي، ولديك تقرير يثبت ذلك، وتود أن تطلب من إدارة المدرسة إعادة النظر في الخصم الذي تم وإعادة الدرجات المخصومة.

الموقف الثالث:

بعد أن استلمت كتبك المدرسية، وجدت أن أحدها فيه عيوب وممزقة بعض أجزائه وترغب في إعادته وطلب بديل عنه، ولكنك تشعر بحرج، وتخاف من أن يرفض طلبك، أو تتهم بأنك السبب في هذا التلف الذي أصاب الكتاب.

3. يطلب الباحث من المشاركين عرض نماذج للاستجابة التوكيدية الملائمة والتي يفترض صدورها في تلك المواقف.
4. يتم استعراض الاستجابات التوكيدية جميعها وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة، وللتأكد من فهم الأعضاء – من خلال ضربهم للأمثلة – للمهارة التوكيدية من جهة أخرى.
5. يقوم المشاركون بالتناوب بتمثيل الدور المطلوب والاستجابة التوكيدية للموقف المعروض.
6. يقوم الباحث أثناء وبعد أداء الطلاب للدور، بتقديم تغذية راجعة، يقيم من خلالها الدور الذي قام به الطالب، وتصحيح استجابته إن كانت خاطئة، أو تدعيمها إن كانت صحيحة.
7. يتبادل المشاركون المواقع فيما بينهم، أو بمشاركة الباحث كذلك، أي القيام بقلب للدور، بحيث يصبح المتدرب على المهارة في موقف طرف آخر يمكنه من ملاحظة من يقوم بالاستجابة التوكيدية؛ حيث يسمح له الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.
8. يقوم الباحث بتقديم تعزيز وإثابة لمن قام بأداء المهارة التوكيدية المناسبة بإتقان، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول، أو بتعبيرات الوجه، بما يدل على الاعجاب أو الرضا، أو بالتصفيق، أو الربت على الكتف، أو بالشد على اليد، وكذلك قد يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية رمزية.

ثالثاً: نشاط ترفيهي

1. يقوم الباحث بتقسيم المشاركين إلى فريقين، ثم يقوم باختيار ثلاثة مشاركين من كل فريق.
2. يضع الباحث أمام كل مشارك صحناً به طحين، وفي داخله علكة، وعلى كل مشارك من المشاركين الثلاثة من الفريقين الحصول علي العلكة من الصحن وذلك باستخدام فمه فقط.
3. الفريق الفائز هو من يقوم أعضاؤه بأخذ العلكة قبل الفريق الآخر.

رابعاً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز، ويتناقش الباحث مع من لم يتمكن من أدائها لإتاحة الفرصة أمامه مستقبلاً.
3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدرب، يتم إعطاء الطلاب واجبات تطبيقية منزلية في البيئة الطبيعية خاصة في بيئة المدرسة، لتثبيت هذه المهارة ولتعميم الاستجابات التوكيدية المتعلمة خارج موقف التدريب وهي كالتالي:

كيف تتصرف في حال حدوث المواقف التالية معك؟

أ- عندما يقوم المدرس بإملاء الدرس بسرعة لا تمكنك من اللحاق به، وترغب في أن تطلب من أن يبطئ قليلاً لتتمكن من متابعته وكتابة ما يقول.

ب- عندما تتغيب عن المدرسة ويفوتك بعض الموضوعات، أو تقرر عليك بعض الواجبات، وتود معرفة ما فاتك من أحد زملائك الحاضرين، أو من معلمك، ولكنك متردد وتشعر بالحرج من السؤال.

ج- عندما يكون لك عند أحد زملائك شيء ما سبق لك إعطاؤه له، وتأخر في إعادته لك، وأنت في حاجة له، أو ترغب منه أن يعيده لك، وتشعر بالحرج الذي يمنعك من طلب حقك الذي عنده.

4. يمكن أن يتدرب المشاركون على مواقف أخرى مشابهة غير ما حدد في الواجب تكون قد حدثت، أو يمكن أن تحدث لهم في البيئة الطبيعية.

5. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: التفاعل الاجتماعي الإيجابي (الجسارة الاجتماعية)

مدة الجلسة: 80 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- تدريب المشاركين على التفاعل الاجتماعي الإيجابي(الجسارة الاجتماعية).

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى أهمية السلوك الاجتماعي الملائم والفعال.
2. يتعرف المشاركون إلى أهمية المبادأة والتفاعل في العلاقات.
3. يتعرف المشاركون إلى أهمية التصرف والتحدث أمام الآخرين دون خوف أو خجل.
4. يصل المشاركون إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لمهارة التفاعل الاجتماعي الإيجابي.
5. يتعرف المشاركون إلى أهمية العلاقات الاجتماعية.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: السلوك الاجتماعي الملائم والفعال.

1. يسأل الباحث المشاركين عن معنى السلوك الاجتماعي الملائم والفعال، وبعد الاستماع إلى إجابات المشاركين يوضح أن من أهم صفات الشخص الإيجابي الفاعل أن يكون واثقاً من نفسه، يتصرف ويسلك في المواقف المختلفة كما يريد أن يتصرف، دون تردد، أو قلق، أو شعور كبير بالحرج، أو خوف غير مبرر لعواقب السلوك، أو حرص زائد على ارضاء الآخرين ومراعاة لخواطرهم، دون تحقق من أن هذا السلوك الذي يحجم عنه سلوك خاطئ،

ومحل انتقاد الآخرين، فقط خوف وتردد يؤثر على سلوكك ويجعلك تفقد ثقتك في حسن تصرفك، وبالتالي لا تحسن التصرف، أو تحجم عن السلوك الذي ربما أنك قادر على أدائه واثبات ذاتك وتحقيق مصالحك وأهدافك أي بوضوح أكثر أن يتصف سلوكك بالإقدام والثقة بالنفس والمبادرة دون تردد أو قلق غير مبرر.

2. يؤكد الباحث للمشاركين على أن القلق الناتج من التفاعل البينشخصي سبباً مباشراً للسلوك غير التوكيدي، وأن الجسارة الاجتماعية كمهارة توكيدية تبرز كثيراً في التفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات مع الآخرين، ابتداء وتواصلا وانهاء حيث أنك قد تحتاج إلى مبادرة في انهاء بعض العلاقات المؤثرة سلبيا عليك، وكذلك تبرز هذه المهارة في قدرة الشخص على إدارة اللقاءات مع الآخرين والتفاعل معهم في خضم حياته اليومية، المهم أن يبادر الشخص ليسلك بجسارة دون تردد أو خوف من وجود حواجز وهمية تعيق تلقائية سلوكه أو تحول دون مظهره.

3. يتيح الباحث الفرصة للنقاش حول المهارة بينه وبين الأعضاء، وبين الأعضاء أنفسهم حتى الوصول إلى درجة مناسبة من الفهم والقناعة لهذه المهارة.

ثالثاً: مواقف توكيدية.

1. يعرض الباحث المواقف التالية ويطلب من المشاركين مناقشتها والتفاعل معها:

أ- أثناء الدرس يطلب منك المدرس أن تقف في الفصل وتقرأ موضوع الدرس بصوت واضح ومسموع.

ب- صادفت وجود أحد طلاب مدرستك على موقع للتواصل الاجتماعي، وأنت ترغب في صداقته، ولكنه يكبرك سناً، ولا يدرس في نفس صفك.

ج- أثناء حضورك لمسابقة ثقافية مقامة بالمدرسة، طرح المقدم سؤالاً للحضور، وأنت تعرف إجابته جيداً، ولكنك تتجنب المشاركة والاجابة على السؤال، لأن ذلك يتطلب منك أن تقف وسط الحضور، وتقول الإجابة التي تعرفها.

د- في اليوم المحدد لفصلك لتقديم البرنامج الاذاعي، طلب منك المدرس المشرف تقديم الفقرة الخاصة بكلمة الاذاعة، على أن يكون ذلك ارتجالياً في موضوع تحدده أنت.

2. يطلب الباحث من المشاركين عرض نماذج للاستجابة التوكيدية الملائمة والتي يفترض صدورها في تلك المواقف.

3. يتم استعراض الاستجابات التوكيدية جميعها وذلك لإعطاء مساحة أكبر للتفاعل من جهة، وللتأكد من فهم الأعضاء – من خلال ضربهم للأمثلة – للمهارة التوكيدية من جهة أخرى.
4. يقوم المشاركون بالتناوب بتمثيل الدور المطلوب والاستجابة التوكيدية للموقف المعروض.
5. يقوم الباحث أثناء وبعد أداء الطلاب للدور، بتقديم تغذية راجعة، يقيم من خلالها الدور الذي قام به الطالب، وتصحيح استجابته إن كانت خاطئة، أو تدعيمها إن كانت صحيحة.
6. يقوم الباحث بتقديم تعزيز واثابة لمن قام بأداء المهارة التوكيدية المناسبة بإتقان، ومن أساليب التعزيز الممكنة ما يقدم من ثناء بالقول أو بتعبيرات الوجه بما يدل على الاعجاب أو الرضا أو بالتصفيق أو الربت على الكتف أو بالشد على اليد وكذلك قد يكون التعزيز بتقديم جوائز أو هدايا مادية رمزية.

رابعاً: نشاط شبكة العلاقات الاجتماعية

1. يتم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين، ويطلب من المجموعة الأولى أن تقف بشكل دائري، ويقوم الباحث بذكر اسم أحد المشاركين فيها وبعض المعلومات التي يعرفها عنه، ثم يرمي بكرة خيط تجاهه وهو ممسك بطرف الخيط، ويطلب منه القيام بنفس الدور مع مشارك آخر، وهكذا إلى أن تتكون شبكة يمسك بأطرافها جميع أعضاء المجموعة.
2. تكرر نفس العملية مع المجموعة الثانية(تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين لتجنب الضجة والارتباك أثناء تنفيذ النشاط بسبب كثرة عدد المشاركين).
3. بعد الانتهاء من النشاط يدار نقاش وحوار مع المشاركين حول شبكة علاقاتنا الاجتماعية (الأسرة – الأصدقاء– الجيران – الزملاء)، وللحفاظ على العلاقات لابد من احترام حقوقنا والقيام بواجباتنا.
4. يقوم الباحث بطرح بعض الأسئلة الملائمة للموقف مثل:
   أ– ما هي حقوقنا على المحيطين بنا؟
   ب– ماذا عليّ أن أفعل للحفاظ على صديقي "الواجبات"؟
   ج– ما الذي نستفيده من علاقاتنا الاجتماعية؟

خامساً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز.
3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يتم إعطاء الطلاب واجبات تطبيقية منزلية في البيئة الطبيعية خاصة في بيئة المدرسة، لتثبيت هذه المهارة ولتعميم الاستجابات التوكيدية المتعلمة خارج موقف التدريب.

مواقف للتدريب خارج الجلسات(واجبات تطبيقية):

1. الصدفة جمعتك أثناء تواجدك في مكتبة المدرسة مع طالب لا تعرفه وتود أن تكسر حالة الصمت ببدء حديث معه، ولكنك تشعر بالحرج وتود لو أنه يبدأ هو بالحديث.
2. أحد زملائك من المدرسة المجاورة طلب منك الاستجابة إلى طلب الصداقة الذي أرسله على حسابك في أحد مواقع التواصل الاجتماعي، مع العلم أن علاقتك به سطحية وليست قوية.
3. أثناء الفسحة احتجت للدخول إلى دورات المياه، ولكنك تراجعت عن ذلك، لأنك وجدت أن مجموعة من الطلاب مجتمعين حول دورات المياه، فأجلت دخولك لوقت آخر لا يتواجد فيه الطلاب.

   وبمكن أن يتدرب الطلاب على مواقف أخرى مشابهة غير ما حدد في الواجب تكون قد حدثت أو يمكن أن تحدث لهم في البيئة الطبيعية.
4. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر المشاركين على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة: الشخصيات وفن التعامل معها

مدة الجلسة: 80 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية السوية.
2. يتمكن المشاركون من القدرة على معرفة الشخصيات وتحليلها.
3. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الآخرين بالأسلوب المناسب.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. يقوم الباحث باختيار مجموعة من المشاركين لعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: الشخصية.

1. يثير الباحث مع المشاركين تساؤلات حول مدلول الشخصية ومن خلال ما رشح به العصف الذهني يمكن القول أنها مجموع الخصال والطباع المتنوعة الموجودة في كيان الشخص باستمرار، والتي تميزه عن غيره وتنعكس على تفاعله مع البيئة من حوله بما فيها من أشخاص ومواقف، سواء في فهمه وإدراكه أم في مشاعره وسلوكه وتصرفاته ومظهره الخارجي، ويضاف إلى ذلك القيم والميول والرغبات والمواهب والأفكار والتصورات الشخصية، فالشخصية لا تقتصر على المظهر الخارجي للفرد ولا على الصفات النفسية الداخلية أو التصرفات والسلوكيات المتنوعة التي يقوم بها، وإنما هي نظام متكامل من هذه الأمور مجتمعة مع بعضها، ويؤثر بعضها في بعض، مما يعطي طابعاً محدداً للكيان المعنوي للشخص.
2. يناقش الباحث المشاركين، ويطلب منهم سرد الأسباب التي تجعلنا نهتم بمعرفة الشخصيات وصفاتها.
3. يلخص الباحث الفوائد التي نجنيها من معرفة الشخصيات وصفاتها والتي منها:
   - ✓ القدرة على التعامل مع الآخرين بالأسلوب المناسب.
   - ✓ القدرة على حل المشاكل بالطريقة الصحيحة.

- ✓ القدرة على معرفة الشخصيات وتحليلها.
- ✓ وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

ثالثاً: الشخصية السوية

1. يناقش الباحث مع المشاركين صفات الشخصية السوية المتزنة في الصفات والطباع، ويبين أن الكمال وحده لله، وأنه لا يوجد إنسان كامل الأوصاف والصفات، المتزنة الخالية من العيوب، وعلى الإنسان العاقل أن يتعامل مع الناس على أنهم بشر وليسوا ملائكة، فهم يخطئون ويصيبون، ومن غلب صوابه خطأه كان من ذوي الشخصية السوية، ويدعم ذلك القول بما روي عن سعيد بن مسيب قوله: (ليس من شريف ولا عالم ولا ذي فضل إلا وفيه عيب، ولكن من الناس من لا ينبغي أن تذكر عيوبه، فمن كان فضله أكثر من نقصه وهب نقصه لفضله).
2. يناقش الباحث مع المشاركين بعض المعايير والضوابط التي تبين صفات الشخصية السوية ومنها:

- ✓ التوازن في تلبية المطالب بين الجسد والروح: وهي تعني أن الإنسان السوي هو الذي يلبي نداءات الروح والجسد على حد سواء، وأن الشذوذ والانحراف يمكن أن يوجد عند إشباع الروح على حساب الجسد أو العكس.
- ✓ الفطرية: وتعني انسجام السلوك مع السنن الفطرية التي فطر الله الناس عليها، فالسلوك كلما تطابق مع الفطرة أو اقترب منها كان سوياً، وكلما ابتعد عنها كان شاذاً، ومن ذلك إيمان الإنسان بوحدانية الله وهو أمر فطري، والشرك هو الشذوذ قال تعالى(فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّه) سورة الروم آية 30.
- ✓ الوسطية: وهي خيرية السلوك وفضيلته، أو هي توازن في أداء السلوك ذاته بين الإفراط والتفريط، فالإنفاق يكون بين الإسراف والتقتير، والعلاقة بالله تكون بين الخوف والرجاء، والاتجاه إلى أحد الطرفين يعد شذوذاً، قال تعالى:(وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً) سورة الفرقان آية 67.
- ✓ الاجتماعية: وهي وجود الإنسان في وسط اجتماعي، وتجاوبه السلوكي مع هذا الوسط، وقدرته على إقامة العلاقة الإنسانية مع الآخرين، ولهذه السمة ارتباط وثيق بالسمة الثانية، فالإنسان اجتماعي بفطرته والاتجاه إلى الفردية أو العزلة بدون سبب يعد شذوذاً.

- ✓ المصداقية: وهي الصدق مع الذات ومع الناس، وتطابق ظاهر الإنسان مع باطنه، وكلما اختلف ظاهر الإنسان عن باطنه كلما كان شاذاً، وازدوجت شخصيته، وهو النفاق وقد عده القرآن مرضاً، قال تعالى(وَمِنْ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَبِالْيَوْمِ الآخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ (8) يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ (9) فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَهُمْ اللَّهُ مَرَضاً وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ) سورة البقرة آية 8-10.
- ✓ الإنتاجية: وهي اتجاه الإنسان إلى العمل وتحمل المسؤولية بحدود قدراته، فالعمل أو الإنجاز يعد ركناً مهماً في سواء الإنسان وصحته النفسية، بينما تؤدي البطالة والسلبية إلى الانحراف أو الشذوذ.

رابعاً: أنواع الشخصيات:

- يطلب الباحث من المشاركين تصنيف الشخصيات بأسمائها المختلفة، وصفاتها، وإعطاء أمثلة لكل شخصية، وكيفية التعامل مع كل شخصية.
- يلخص الباحث ما رشح عن العصف الذهني والمناقشة والحوار مع المشاركين.

الشخصية المرتابة:

- يستمع الباحث إلى ملاحظات الطلاب حول أبرز صفات الشخصية المرتابة ويسجلها:

من أسمائها الشكاكة أو سيئة الظن، وأصحاب هذه الشخصية يتميزون ب:

1. تغليب سوء الظن في معظم الأوقات ومع معظم الأشخاص في أقوالهم وأفعالهم دون أن يكون لذلك ما يدعمه من الواقع، وإنما بسبب علة في الشخص نفسه وقد يزيد سوء الظن إذا كان هناك ما يثيره ولو بدرجة يسيرة.
2. المبالغة في الحذر والترقب والتوجس والحيطة من الناس مع عدم الثقة فيهم وتوقع الإهانة منهم أو الغدر أو الخيانة أو الأذى أو نحو ذلك.
3. المبالغة في التأثر بانتقادات الآخرين وتضخيمها وتحميلها مالا تحتمل من المعاني السيئة، مع المسارعة في الرد عليها، والدفاع عن النفس قولاً أو فعلاً، وإن لم يستطع الدفاع كتم الحقد في نفسه، ولا يحاول تناسيه، وإنما يحتفظ به إلى الظرف المناسب، مهما كان الانتقاد يسيراً أو تافهاً.
4. الإكثار من المراء والجدال والخصومة والتحدي والعناد مع الاعتداد بالرأي، مما يجعل التفاهم معه أو إقناعه في بعض الأمور أمراً صعباً، ولاسيما إذا كان أمام الآخرين وكما يقال:(رأسه ناشف).

5. المبالغة في تصور العداء والتنافس والتحدي وكأنه يرى العالم غابة يأكل القوي فيها الضعيف.
6. السعي إلى الزعامة والسيادة والسيطرة والقيادة والتمكن من تدبير الأمور.
7. السعي إلى إثبات ذاته ووجوده أمام الآخرين.
8. عدم الاعتراف بالجهل أو أي نقص فيه.
9. المبالغة في التعرف على ما في نفوس الآخرين، وما قد يخفونه عنه من الأمور المهمة وقد يتطفل على خصوصياتهم، ويتجسس عليهم، أو يحتال عليهم ليعرف ما عندهم، وفي المقابل يميل هو إلى السرية والتكتم بدرجة مبالغ فيها، ويتوهم أن المعلومات التي يخفيها قد تستخدم ضده يوماً ما.
10. الحرص على معرفة الأنظمة والقرارات، وكل ما يمكن أن يخدم أهدافه في خصوماته ليدافع عن نفسه، أو ليهاجم غيره.
11. المبالغة في الصرامة والشدة مع ضعف مشاعر الحنان والمودة والرحمة وتغليب العقل عن العاطفة في معظم الأمور.
12. نادراً ما يميل إلى المزاح أو يرضى به في حقه، وغالباً ما يبحث فيه عن معنى خفي قد يكون الممازح أراد به إهانته، كما أنه هو إذا مازح فإنه يستثمر المزاح في انتقاد غيره ونحو ذلك.
13. القدرة على الإصغاء والتركيز مع البحث عن معنى خفي في نفس المتحدث، والمبالغة في تصور التآمر ضده والتحامل عليه.
14. التركيز على أخطاء الآخرين وعيوبهم وهفواتهم ونقصهم واستخدام ذلك في المواجهة معهم مع التغاضي عن حسناتهم.
15. شدة الغيرة وحب المنافسة.

- يطلب الباحث من المشاركين إعطاء أمثلة على الشخصية المرتابة ويدون ملاحظاتهم وأمثلتهم:

مثال على الشخصية المرتابة:

سامي شاب مراهق يمتلك هاتفاً نقالاً حديثاً، يحب أن ينافس به أقرانه، ويشعر بالتفوق عليهم، وإذا شاهد أحد زملائه يمتلك هاتفاً أفضل من هاتفه أخذ يغتابه ويتهمه بأنه ما قصد من شراء ذلك الهاتف إلا أن يهينه ويأخذ منه الأصدقاء.

- يحاور الباحث المشاركين حول كيفية التعامل مع الشخصية المرتابة ويسجل ملاحظاتهم على السبورة:

1. يجب الحذر في التعامل معه، فهو يقرأ ما بين السطور ويفسره على أنه تهديد، لذا يجب أن يتم وزن كل كلمة في التعامل معه، وأن تكون الكلمات مختصرة قدر الإمكان.
2. الصراحة والوضوح معه في الأقوال والأفعال لئلا تثير الريبة في نفسه.
3. عدم المبالغة في الصراحة معه أو الاعتذار منه إذا بدر منك تجاهه تقصير، فإنه قد يفسر تصرفك تفسيراً غير الذي قصدت أنت.
4. تجنب مجادلته وانتقاده ولاسيما أمام الناس، وبين له ما تراه صواباً بأسلوب لطيف دون تعنيف أو إلزام بتغيير قناعاته فليس هيناً عليه أن يفعل ذلك.
5. إن احتجت إلى محاورته فاستعد لذلك بالأدلة المقنعة والحجج القوية والحوار الهادئ مع الحذر من إسقاطاته.
6. لا تدعه يسقط عليك أخطاءه وتقصيره وهفواته ولا تواجهه بعنف فينفجر إلا إذا كان لك عليه سلطان، وتستطيع أنت أن تسيطر على الموقف، ولديك ما يكفي من البراهين والشهود.
7. أعطه ما يستحقه من الاحترام والتقدير إن كان أهلاً، ولا تحتقره إن لم يكن أهلاً للاحترام.

التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر المشاركين على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: تابع الشخصيات وفن التعامل معها

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية الساذجة.
2. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الشخصية الساذجة

3. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية القاسية.
4. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الشخصية القاسية

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

الشخصية الساذجة:

- يطلب الباحث من المشاركين إعطاء أمثلة على الشخصية الساذجة:

أراد محمود تناول وجبة طعام من أحد الباعة، ففتح حقيبته أمام أعين الناس وأخذ منها بعض الأوراق النقدية ثم أغلقها وتركها على مقعده، وتوجه نحو البائع فاشترى الوجبة، وجلس يتناولها، ثم عاد إلى مقعده، فلم يجد حقيبته، وأخذ يسأل من حوله، والكل يستنكر عليه هذه السذاجة.

- يستمع الباحث إلى ملاحظات الطلاب حول أبرز صفات الشخصية الساذجة ويسجلها:

1. الثقة الزائدة بالناس دون تأمل مدى أمانتهم، أو التمييز بين من يستحق الثقة ومن لا يستحقها، فهو يتصور أن أكثر الناس أمناء وصادقون في أقوالهم وأفعالهم، ولا يتوقع السوء من أحد، ولا يدرك أن من الناس مخادعين محتالين ماكرين.
2. الغفلة عما يدور حوله من أمور تهمه وتنفعه في مصالحه وأهدافه.
3. التبعية للآخرين فكراً وسلوكاً ومسايرتهم طواعية باطناً وظاهراً والانقياد لهم.
4. التسامح والعفو الزائد حتى مع من لا يستحق ذلك، وهذا العفو ليس بدافع ديني أو دافع خلقي، وإنما هو جبلة في الطبع.
5. سهولة التأثر بآراء الآخرين والاقتناع بها دون تمحيص، مع التنازل عن رأيه ولو كان صواباً.
6. تقبل انتقادات الآخرين له، وإن كانت خاطئة وفي غير محلها.
7. المبالغة في الصراحة والإفصاح عما في النفس، والمبادرة في ذلك حتى في بعض أموره الخاصة.

- يطلب الباحث من المشاركين ممارسة العصف الذهني للإجابة على التساؤل التالي:

ما هو دورك تجاه صاحب الشخصية الساذجة؟

1. تبصيره بأن السذاجة تختلف عن حسن الظن، وأنها ليست محمودة.
2. تبصيره بما سيترتب عليها من مشكلات ومضاعفات متنوعة.

3. تطوير الثقة في نفسه والمهارات الاجتماعية المتنوعة.
4. تعريفه على طباع الناس وصفات شخصياتهم ليستطيع أن يميز بينهم.

الشخصية القاسية:

- يطلب الباحث من المشاركين وصف الشخصية القاسية:
- يستمع الباحث من الطلاب أبرز صفات الشخصية القاسية ويسجلها:

تسمى الغليظة، وهي ضد الرأفة في الأخلاق والأفعال والأجسام، فهي تحمل معنى الخشونة والشدة والصلابة والقسوة والمراد هنا الغلظة في المشاعر والتصرفات، وهي عكس الرأفة.

- يطلب الباحث من المشاركين إعطاء أمثلة على الشخصية القاسية وأبرز صفاتها:

مثال على الشخصية القاسية:

مدرس في مدرسة يتعدى الصلاحيات المخولة له نظاماً، فيتفنن في القسوة والغلظة، ويستمتع بإهانة الطلاب قولاً وفعلاً، ويتستر بالصلاحيات المخولة له، ويسيء إلى مهنته.

صفات الشخصية القاسية:

1. غلبة قسوة القلب واستعمال الغلظة الشديدة في التعامل في غير موضعها، حتى مع من ينبغي معهم الرأفة والعطف كالوالدين والزوجة والأولاد.
2. غياب مشاعر التعاطف، والحنان، والرحمة، والمودة، فقاموس مشاعره يكاد يخلو من هذه المعاني.
3. الاستمتاع بممارسة القسوة والشدة مع الآخرين، فهو يتلذذ بتحقير غيره، وإهانتهم، والسخرية منهم، وإيلامهم والتلاعب بمشاعرهم وإيذائهم.
4. الميل إلى استخدام التهديد والعنف والعدوان في الخصومات.
5. الصرامة والشدة في العقوبات بما يفوق الذنب أو بدون أدنى ذنب.
6. إكراه الآخرين على خدمة مصالحه والتذلل له والخضوع لرغباته وآرائه.
7. الولع بالخصومات والمراء والعناد والتحدي.
8. شدة الثأر لنفسه والانتقام من غيره.
9. الميل إلى الكذب وتوظيفه في إدخال الرعب على الآخرين، وتخويفهم من سطوته وقوته.

- يسأل الباحث الطلاب حول كيفية التعامل مع الشخصية القاسية ويسجل ملاحظاتهم وأفكارهم:

1. ضبط الأعصاب والمحافظة على الهدوء معه.
2. حاول أن تصغي إليه جيداً.
3. تأكد من أنك على استعداد تام للتعامل معه.
4. لا تحاول إثارته، بل جادله بالتي هي أحسن.

5. حاول أن تستخدم معلوماته وأفكاره أثناء الحديث.
6. كن حازماً عند تقديم وجهة نظرك.
7. أفهمه أن الإنسان يحترم على قدر احترامه للآخرين.
8. ردد على مسامعه الآيات والأحاديث المناسبة.
9. استعمل معه أسلوب: نعم ..... ولكن.

التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر المشاركين على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الثالثة عشرة

عنوان الجلسة: تابع الشخصيات وفن التعامل معها

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية العطوفة.
2. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الشخصية العطوفة
3. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية المستسلمة.
4. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الشخصية المستسلمة

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

الشخصية العطوفة:

- يطلب الباحث من المشاركين إعطاء أمثلة على الشخصية العطوفة ويدون ملاحظاتهم وأمثلتهم:

1. الأستاذ أحمد مدرس ناجح في إيصال المعلومات إلى طلابه، لكنه عاجز عن ضبط تصرفاتهم في الفصل، فلا يجد في نفسه الميل إلى استخدام أي أسلوب من أساليب الترهيب مع الطلبة، ولذا فقد استغله بعض الطلبة فصاروا يؤذونه وقت الدرس ويشغلونه بأمور تافهة كي لا يثقل عليهم بالموضوعات والواجبات، ومع ذلك فهو مستمر في الرأفة بهم حتى أضر بباقي الطلبة، وحرمهم من إكمال المقرر في وقته.
2. كان خارجاً من المسجد متوجهاً لسيارته الفخمة، وإذا بأحد المتسولين يسرد له القصص المفجعة التي تعرضت لها أسرته، والفقر المدقع الذي هم فيه، حتى بكى وأخرج من محفظته مبلغاً من المال وأعطاه، وإذا بإمام المسجد وهو خارج من المسجد يشاهد المنظر فالتفت إلى صاحب السيارة وأخبره أن هذا المتسول محتال معروف بكذبه.

- يستمع الباحث إلى ملاحظات الطلاب حول أبرز صفات الشخصية العطوفة ويسجلها:

أبرز صفات الشخصية العطوفة:

1. غلبة مشاعر الرأفة والعطف، ورقة القلب مع الناس عموماً، وفي غير موضعها.
2. عدم القدرة على إبداء الغلظة والشدة مع الآخرين، وعلى استعمال أساليب الترهيب المناسبة، حتى مع أولاده أو زوجته أو طلابه أو موظفيه أو غيرهم ممن قد يحتاج معهم بعض الحزم والشدة في التعامل.
3. الميل إلى استعمال أساليب الترغيب والمبالغة فيها حتى في بعض المواضع التي لا يجدي فيها سوى الترهيب.
4. الضعف واللين والتسامح المبالغ فيه حتى مع من لا يستحقه.
5. الابتعاد عن الخصومات والمجادلات، وإيقاع العقوبات حتى مع من ظلمه، وقد يتنازل عن حقوقه المشروعة رأفة بخصمه، أو خوفاً منه، وإن كان خصمه مستوجباً للعقوبة، ولا يجدي معه سواها.

الشخصية المستسلمة:

- يطلب الباحث من المشاركين إعطاء أمثلة على الشخصية المستسلمة ويدون ملاحظاتهم وأمثلتهم:

وتعني الإذعان الزائد عن حده للآخرين وعدم القدرة على مواجهتهم أو رفض مطالبهم غير المنطقية.

أمثلة على الشخصية المستسلمة:

1. كان زياد على موعد مع والدته ليأخذها إلى المستشفى قبل نهاية الدوام، وبينما هو في الطريق قبل الوصول إلى والدته، إذ استوقفه صديقه منصور، وأخذ يسأله عن بعض الأمور التي ليست مستعجلة، واستمر الحديث بينهما ومنصور مسرور، بينما زياد في ضجر وملل، ويريد إنهاء الحديث ليصل إلى أمه فيأخذها إلى المستشفى، ولكنه يجامل صديقه ولا يجرؤ على أن يعتذر منه.
2. زار عبد الرحمن بعض أصدقائه، وجلس معهم فإذا هم منهمكون في لعبة الكترونية على الحواسيب منذ ساعتين، ثم سمعوا أذان المغرب جميعاً وهم مستمرون في لعبهم وعبد الرحمن يريد أن يقوم للصلاة، ولكنه محرج من زملائه، ولا يجرؤ على التعبير عما يريد.

- يستمع الباحث إلى ملاحظات الطلاب حول أبرز صفات الشخصية المستسلمة ويسجلها:

أبرز صفات الشخصية المستسلمة:

1. الميل إلى موافقة الآخرين ومسايرتهم في أغلب الأحوال ومجاملتهم، والنزول عند رغباتهم ولو على حساب الشخص، فهو لا يجرؤ أن يقول: لا، أو لا أريد، أو نحو ذلك، لذا فإنه يكثر من قول: نعم، صح، حاضر، أبشر، سواء لمن يستحق ذلك، ومن لا يستحق.
2. ضعف القدرة على إبداء الرأي الشخصي ووجهات النظر، ولاسيما إذا كانت مخالفة لمعظم آراء الآخرين.
3. ضعف القدرة على إظهار المشاعر الداخلية(رضا، استياء، حب، كره ...الخ)، وحبسها في أعماق النفس.
4. الحرص الزائد على مشاعر الآخرين، وخشية إزعاجهم.
5. ضعف الحزم في اتخاذ القرارات.
6. التواضع في غير موضعه ولغير أهله(الذلة).
7. ضعف التواصل البصري بشكل ملحوظ جداً (يتجنب التقاء العيون دائماً أو غالباً) مع ضعف الصوت حتى وإن كان الحق له ومعه البرهان والشهود.

التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر المشاركين على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الرابعة عشرة

عنوان الجلسة: تابع الشخصيات وفن التعامل معها

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية العدوانية.
2. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الشخصية العدوانية.
3. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية الانطوائية.
4. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الشخصية الانطوائية.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

الشخصية العدوانية

- يطلب الباحث من المشاركين إعطاء أمثلة على الشخصية العدوانية ويدون ملاحظاتهم وأمثلتهم:

وتعني التسلط المشوب بالغلظة.

أمثلة على الشخصية العدوانية:

1. كانت إشارة المرور خضراء وأحمد يسير بسيارته نحوها مسرعاً ليدركها، وكان أمامه سيارة أجرة تسير على مهل، ولما أضاءت إشارة الحذر(الصفراء) توقفت سيارة الأجرة، ولم يتمكن أحمد من تلافي الاصطدام بها، فنزل أحمد فاتلاً عضلاته وهو ممتلئ غضباً وغيظاً، فتوجه نحو قائد سيارة الأجرة المذهول، وجذبه من مقعده، وبصق في وجهه، وصفعه، وقال له: (ليش توقف قبل ما تصير الإشارة حمراء يا ....).
2. اشترى سعيد مزرعة كبيرة مترامية الأطراف، فبادر ببناء سور خرساني طويل حولها، واعتدى على الأراضي من حوله، ولما جاءه أصحاب تلك الأراضي يجادلونه في عدوانه على حقوقهم غضب وانفعل وسب وشتم وكاد أن يلجأ إلى السلاح.

- يستمع الباحث إلى ملاحظات الطلاب حول أبرز صفات الشخصية العدوانية ويسجلها:

أبرز صفات الشخصية العدوانية:

1. التسلط على الآخرين، وعدم مراعاة حقوقهم فضلاً عن مشاعرهم.
2. الجرأة الزائدة عن حدها في إبداء الرأي ووجهات النظر، إلى حد إلزام الآخرين بها في بعض المواقف.
3. المبالغة في إظهار مشاعر الاستياء والغضب والكره، وعدم مراعاة مشاعر الآخرين في ذلك.
4. الجرأة الزائدة في اتخاذ القرارات وتنفيذها (وبتهور أحياناً)، وقد تكون قرارات حاسمة ومهمة، ولا تقتصر تبعاتها عليه، بل تمتد إلى غيره (أولاده، زوجته، طلابه، أصدقائه...).
5. الإفراط في الاعتداد بالنفس (بالرأي والقدرات)، وتحدي الآخرين وعنادهم.
6. الحملقة في عيون الآخرين بقوة وقلة احترام، وبنظرات تسلط تشعر الطرف المقابل وكأنه أمام عدو.
7. يدون الباحث ردود فعل الطلاب تجاه التعامل مع هذه الشخصية ومشاعرهم نحوها.

- يطلب الباحث آراء المشاركين في كيفية التعامل مع الشخصية العدوانية ويسجل ملاحظاتهم وتعليقاتهم:

كيفية التعامل مع الشخصية العدوانية:

1. اصغ إليه جيداً لكي تمتص انفعاله وغضبه.
2. حافظ على هدوئك معه دائماً، ولا تنفعل أمامه.
3. لا تأخذ كلامه على أنه يمس شخصيتك.
4. تمسك بوجهة نظرك ودافع عنها بقوة الحجة والبرهان.
5. أعده إلى نقاط الموضوع المتفق عليها.
6. استخدم معه المنطق وابتعد عن العاطفة.
7. ابتسم وحافظ على جو المرح.
8. استعمل أسلوب: نعم ..... ولكن.

الشخصية الانطوائية

- يطلب الباحث من المشاركين إعطاء أمثلة على الشخصية العدوانية ويدون ملاحظاتهم وأمثلتهم:

أمثلة على الشخصية الانطوائية:

1. طالب ثانوي متفوق جداً في دراسته منغلق على نفسه، ليس له أي علاقات اجتماعية حتى أيام الإجازات، لا يخالط أهله إلا نادراً، ويقضي معظم وقته مع دروسه، وأوقات فراغه يمضيها مع شبكة الإنترنت.
2. في دائرة حكومية مليئة بالموظفين والمراجعين وتعج بالحركة والعمل والعلاقات الوظيفية، يوجد بها موظف ليس له علاقة بالبشر من حوله، يأتي إلى الدوام ويخرج بعد ساعات العمل الطويلة، دون أن يشعر بوجوده أحد، فهو منعزل لا يتفاعل مع من حوله إلا بالسلام البارد الخالي من مشاعر التعارف والتآلف، حتى بعد العودة من الإجازات هذا الموظف لا يلقي بالاً لما يقال عنه من خير أو شر.

- يستمع الباحث إلى ملاحظات الطلاب حول أبرز صفات الشخصية الانطوائية ويسجلها:

أبرز صفات الشخصية الانطوائية:

1. تفضيل العزلة والانفراد على الخلطة والاجتماع دائماً، ويكون ذلك حتى في أوقات الفراغ.
2. برودة المشاعر وانحسار العواطف (المحبة ، الشفقة ،العطف) حتى مع الأهل والأولاد، وليس ذلك بسبب قسوة القلب وغلظة الضمير.
3. برود الانفعالات النفسية (الفرح ، السرور، الحزن ، الغضب ، العداء)، وعدم المبالاة بالمواقف التي تثير المشاعر.
4. ضعف التأثر بالانتقادات والتوبيخ والتشجيع والمدح والثناء، وليس ذلك لدافع خلقي أو ديني، وإنما طبع وجبلة.
5. ضعف التأثر بالنصح والإرشاد والتوجيه ليس بسبب العناد والرفض والتحدي، وإنما لبرود المشاعر وضعف تأثيرها على التفكير والسلوك.
6. ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر الإنسانية (لعدم توفرها أو ضعفها في قرارة نفسه)، وضعف الاشتياق إلى الأهل والأحباب حتى عند طول الفراق.
7. تفضيل المجالات التي يغلب عليها الانفراد في الدراسة والعمل.
8. ضعف في التواصل اللفظي (كلامه محدود ومختصر وبدون مشاعر) وغير اللفظي (نظراته وإشاراته باليدين والرأس ..).
9. ضعف التواصل مع المقربين (في اللقاءات والزيارات).
10. ضعف في المبادرة والتلقائية والتحرك الذاتي والتفاعل الاجتماعي وفي القيام بالمسئوليات.
11. الإغراق في أحلام اليقظة والاسترسال فيها بدرجة كبيرة جداً (حتى في مرحلة ما بعد المراهقة) وعدم تحديد للأهداف المستقبلية.

- يطلب الباحث من المشاركين الإجابة على كيفية التعامل مع الشخصية الانطوائية

ما هو دورك تجاه الشخصية الانطوائية؟

1. محاولة ذوبانها وانصهارها في الدوائر الاجتماعية.
2. عدم الإلحاح في دفعها للاختلاط إلا باقتناعها، لأن ذلك يسبب لها عقد نفسية.
3. مساعدتها بروية لاكتساب مهارات تخرجها من عالمها الخاص.
4. محاولة توضيح إيجابياتها ودعم عوامل النجاح فيها.

التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر المشاركين على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الخامسة عشرة

عنوان الجلسة: تابع الشخصيات وفن التعامل معها

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى أنواع الشخصيات وفن التعامل معها.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية التجنبية.
2. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الشخصية التجنبية.
3. يتعرف المشاركون إلى صفات الشخصية المعجبة بذاتها.
4. يتمكن المشاركون من القدرة على التعامل مع الشخصية المعجبة بذاتها.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

الشخصية التجنبية

- يطلب الباحث من المشاركين إعطاء أمثلة على الشخصية التجنبية ويدون ملاحظاتهم وأمثلتهم:

إن الشخص السوي نفسياً لديه قدر متوسط من القابلية للتأثر بانتقادات الآخرين، والانزعاج منها، ولديه حرص على كرامته، ولا يمنعه ذلك من مخالطة الناس والتفاعل معهم، وإن احتاج إلى اجتناب بعضهم (كالثقلاء والمغرورين والسفهاء ..)، أما صاحب الشخصية التجنبية فهو مبالغ في اجتنابه للآخرين ولديه علة في شخصيته.

أمثلة على الشخصية التجنبية:

1. محمد معلم في المرحلة الثانوية شديد الشعور بالحرج من أسئلة الطلاب وملحوظاتهم على طريقة تدريسه، قليل الاختلاط بزملائه، كثير الهرب من المسئوليات اللاصفية، وإذا حضر الموجه حصته شعر بالارتباك الشديد، وإذا أبدى الموجه بعض الملحوظات تأثر بشكل كبير لمدة طويلة.
2. أبو إبراهيم له مجموعة من الزملاء يجتمعون كل أسبوع في استراحة جميلة، ويتبادلون الأحاديث والمزاح، وكثيراً ما يسألون عنه ويلحون عليه بالحضور، لكنه يعتذر منهم بأعذار تبدو متكلفة، وإذا حضر معهم فنادراً ما يبدي رأيه في أي أمر، وإن أشركوه في المزاح تضجر وقاطعهم فترة طويلة، يبالغ في تصغير نفسه وتراجعه عن أمور هو قادر على أدائها بكفاءة لو أقدم عليها.

- يستمع الباحث إلى ملاحظات الطلاب حول أبرز صفات الشخصية التجنبية ويسجلها:

أبرز صفات الشخصية التجنبية:

1. الانزعاج الشديد و الحساسية المفرطة من انتقادات الناس وملحوظاتهم، والمبالغة في استقبالها وتفسيرها.
2. التهرب من المهام والأنشطة الاجتماعية التي تطلب تفاعلاً مع الآخرين.
3. نقص واضح في مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات إثبات الذات.
4. تجنب الاندماج الاجتماعي ومخالطة الناس خوفاً من الانتقادات وهرباً من الإحراجات المتوقعة(الارتباك، الخجل ..) رغم الرغبة في المخالطة وعدم الاستمتاع بالوحدة (مقارنة بالشخصية المعتزلة)، وحينما يتأكد من قبول الآخرين له ورضاهم عنه يخالطهم.
5. التقوقع والانكفاء على الذات والإحجام عن المبادرة وإظهار الإمكانات والقدرات.
6. المبالغة في احتقار الذات وتصغير القدرات وتقليل الطموحات.

- يسأل الباحث المشاركين حول كيفية التعامل مع الشخصية التجنبية ويسجل أفكارهم ويعدلها:

ما هو دورك تجاه صاحب الشخصية التجنبية:

1. محاولة تلطيف حدة الخوف لديه من الآخرين.
2. تدريبه على المهارات الاجتماعية لزيادة ثقته بنفسه.

الشخصية المعجبة بذاتها

وتسمى الشخصية النرجسية، وهي شخصية تتسم بالإعجاب بالنفس وتضخم مفهوم الذات تضخماً لا يشفع له الاعتذار ولا يجدي معه التغاضي عنه، يرى أحدهم نفسه بعدسات تكبير مضاعفه، ويرى الآخرين بعدسات تصغير مضاعفه، يغلب عليه الإعجاب بالنفس والكبر والأنانية والكذب والرياء، وفي الغالب لا يدرك النرجسي علته، ولا يستبصر ما فيه من خلل.

مثال على الشخصية المعجبة بذاتها(النرجسية):

في اجتماع لأهل الحي يمتلك أبو ناصر صدر المجلس، ويبادر بالحديث عن رحلته في الصيف الماضي إلى أوروبا والأماكن التي زارها في باريس ولندن، ثم يتحدث عن انجازاته ويمدح نفسه كثيرا ويبالغ في طموحاته وأحلامه، وكان خلال حديثه رافعاً هامته مسترسلاً في كلامه دون شعور بأدنى حرج أو حياء، وعندما دخل أحد القادمين وكان موظفاً في وزارة الصحة فسأله بعض الحاضرين عن بعض الأمور الصحية، فلما بدأ بالإجابة تدخل أبو ناصر، واستلم زمام الحديث مرة أخرى، وأخذ يغوص في الأمور الصحية، وعرج على علاقاته بالمسئولين الكبار بوزارة الصحة، وأنه استضاف بعضهم في مزرعته و...

أبرز صفات الشخصية المعجبة بذاتها:

صفات هذه الشخصية كثيرة ،وملامحها متعددة، وقد لا تجتمع في شخص واحد، لأجل تفاوت هؤلاء في كثير من الأمور كالذكاء والقدرات العقلية والمهارات الاجتماعية والإمكانات المادية وغير ذلك، ويكثر انتفاخ الذات عند الشباب خصوصاً في مرحلة المراهقة، حيث لا تزال الشخصية تتبلور، والثقة بالنفس تتأرجح بين دونية الطفولة وعلوية أحلام اليقظة وخيالاتها.

يطلب الباحث من المشاركين تدوين أبرز صفات الشخصية المعجبة بذاتها ويلخصها في النقاط التالية:

1. الإعجاب الزائد بالنفس (العجب): يشعر بعظم شأنه وأهمية أمره، وأنه فوق أقرانه وخير من كثير ممن حوله.
2. المبالغة في تلميع نفسه وإظهار ما عنده بأحسن صورة حتى في الملبس والمقتنيات.
3. يمدح نفسه بتكرار واستمتاع، بمناسبة أو غير مناسبة.
4. يستمتع ويتلذذ بثناء الآخرين عليه ومدحهم له، وترتفع بذلك معنوياته.

5. الادعاء والافتراء بأن لديه من الممتلكات والقدرات والإنجازات شيئاً كبيرا ويحب أن يحمد بما لا يفعل.
6. يتصور ويوهم الآخرين بأنه يعرف كل ما يدور حوله من أمور.
7. يبالغ في طموحاته وأفكاره وأحلامه ومشروعاته ويدعي الألمعية والعبقرية والذكاء.
8. يتطلع إلى الألقاب الفخمة والمؤهلات والممتلكات والمناصب التي تجلب أنظار الناس إليه (رئيس ...)
9. يتبوأ صدر المجلس ويمسك بزمام الحديث، ويكثر من التعقيب بعجب وتمركز حول الذات
10. مرتبط بالعجب ارتباطاً وثيقاً فهو كالطاووس مشغولاً بحاله مفتوناً بنفسه متغطرس على غيره.
11. شدة التأثر بالانتقادات مهما كانت يسيرة، ويكاد لا يعترف بخطأ فيه.
12. مصلحته أهم عنده من أي شيء.
13. يحسد الناس بدرجة كبيرة، ويتوهم أنه محسود ويبغضه الآخرون لتفوقه عليهم.
14. ينسب لنفسه إنجازات غيره وحسناتهم، ويستغل الناس للعمل لصالحه.

يسأل الباحث المشاركين حول كيفية التعامل مع الشخصية المعجبة بذاتها ويقوم بتسجيل الآراء والاقتراحات بعد تعديلها وتصويبها على النحو التالي:

توجيهات للتعامل مع الشخصية المعجبة بذاتها:

يختلف الأمر باختلاف الظروف والأشخاص ولا توجد قاعدة ثابتة ولكن هناك بعض الإرشادات العامة:

1. عدم تركه دون رقابه أو تمكينه التمكين التام فإنه سريعاً ما يتسلط على من فوقه فضلاً عمن دونه.
2. إذا كان صغيراً متعالياً فوق منزلته بكثير، فلا تمكنه من التسلط فيغرق في إعجابه ويفسد فيما تمكن فيه من الأمور لأجل مصلحته وهواه.
3. إذا كان بينك وبينه خصومه فلا تتوقع سعيه إليك بالصلح إن كان مخطئاً إلا لغرض خفي فاحذره، اللهم إن فتح الله على قلبه بالهدى وعرف كبره وسعى في إصلاح نفسه.
4. إذا تسلط عليك بالتعالي والادعاء ولم يجد معه أسلوب الدفع بالتي هي أحسن استخدم أسلوب الحزم ولا تدعه يصعد على أكتافك أو يستغلك أو يحقرك، قال ابن حزم:(مسامحة أهل الاستئثار والاستغنام والتغافل لهم ليس مروءة ولا فضيلة، بل ذلة وضعف وتعويد لهم على التمادي في ذلك الخلق المذموم).

كيف تخرج أفضل ما في الآخرين؟

1. يبين الباحث للمشاركين الأنماط المختلفة من الشخصيات الإنسانية، وأنها تتأرجح بين قطبين متناقضين تماماً، وهما العدوانية والعنف من ناحية، والسلبية الشديدة واللامبالاة من ناحية أخرى، وبينهما درجات مختلفة من السلوك المتدرج من الاعتدال، والأشخاص الطبيعيون هم الذين يتعاملون بثقة واعتدال وتوازن في الظروف الطبيعية، ويحتلون المنطقة الوسطى في التعبير عن النفس والتعامل مع الآخرين، وهي منطقة واسعة وفيها مجال كبير للمناورة والابتكار والتميز.
2. حينما يتعرض الهدف الذي يسعى إليه الفرد للتهديد؛ فإن سلوكه الطبيعي يتغير تبعاً لدرجة تحكمه في نفسه، فيميل إلى المبالغة سواء في الاتجاه السلبي واللامبالاة، أو الاتجاه العدواني، ويكون ذلك تبعاً للبناء السيكولوجي لشخصيته.
3. عند التعامل مع أحد الأنماط السلوكية المتعبة فإن الفرد يختار واحداً من الخيارات التالية:
   - ✓ أن يرضى بالأمر الواقع، وأن لا يفعل شيء.
   - ✓ أن يهرب من المشكلة.
   - ✓ أن ينظر للشخص المزعج نظرة مختلفة.
   - ✓ أن يعامل الشخص المزعج بطريقة جديدة.

   ومن الواضح أن الحلين الأخيرين هما الأفضل عند التعامل مع الشخصية المتعبة والصعبة، فلو استمر الشخص في تصرفاته غير السوية، فإنه بإمكانك محاولة تفهم الدوافع التي أدت به إلى هذا السلوك، ومن المعروف سلوكياً أن تغييرنا لأنفسنا أسهل بكثير من تغييرنا للآخرين، وذلك لأن تغييرنا لأنفسنا قد يؤدي إلى تحريرنا من ردود الأفعال التقليدية التي كنا نمارسها، ولأن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، فإن تغيير السلوك ضرورة لا بد منها لتوفير الإرادة والمرونة لاختيار الحل الرابع والأخير، فعندما تخرج أفضل ما لديك في معاملة الناس، فإنهم سيحاولون إخراج أفضل ما لديهم لمعاملتك، فكما أن هناك أناس يستطيعون إزعاجك، وأن هناك أناس يستطيعون إسعادك، فإنه بإمكانك أيضاً أن تزعج الآخرين أو أن تسعدهم.
4. يقسم الباحث المشاركين إلى مجموعتين، ويختار شخص من المجموعة الأولى ليقوم بدور الشخصية المزعجة والصعبة، وشخص من المجموعة الثانية ليقوم بدور الشخصية السوية، ويطلب من الشخصيتين اجراء حوار يجسد كل شخصية، ويقوم الباحث بعرض المشهد التالي:
   - ✓ أحد الأشخاص تعرضت أهدافه للخطر، فانفجر في وجهك غاضباً، فإذا وجدت نفسك أمام هذا الشخص صاحب الشخصية الدبابة فإنه سيتعامل معك كجزء من

الهدف، وللتعامل مع تلك الشخصية فإن ردود الفعل العادية تجاهه تكون إما بالهجوم المضاد بنفس القوة، أو محاولة تبرير الموقف، أو الصمت التام وتجنبه والابتعاد عنه، أما الحل الأمثل للتعامل مع الشخص الدبابة فيتمثل في التماسك والاحتفاظ برباطة الجأش والموقف الثابت، وعدم الوقوف إذا كنت جالساً، والتنفس ببطء وهدوء، وقاطع الهجوم إذا زاد عن حده دون استخدام أية نبرة أو حركة عدوانية، وأعد عليه ملاحظاته بسرعة واقتضاب، وأعطه فرصة للتراجع بكرامة بعد أن تحدد أنت طريق التراجع.

5. يقوم الباحث بطرح السؤال التالي: ما هي أفضل السبل لبناء العلاقات الاجتماعية؟ ويترك باب الحوار للمشاركين للإجابة.

التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسات، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسات، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسات.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسات، وتسليمه جائزة التميز.
3. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسات، ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، ويطلب منهم كتابة النشاط البيتي: كيف لنا أن نحافظ على بناء العلاقات الاجتماعية بصورتها الجميلة؟
4. يقوم الباحث بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة السادسة عشرة

عنوان الجلسة: التحكم وضبط الذات

مدة الجلسة: 80 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- التعرف إلى مهارات مواجهة المواقف الصعبة الضاغطة وممارستها.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. تدريب المشاركين على مواجهة الأزمات من خلال ضبط الانفعالات قدر الامكان.
2. التعرف إلى بعض الانفعالات التي بين الاسلام الحنيف كيفية ضبطها.
3. التعرف إلى فوائد التحكم بالنفس وضبط الانفعالات.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – سرد القصة – التفريغ الانفعالي – لعب الدور – التعزيز.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. يقوم الباحث باختيار مجموعة من المشاركين لعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانيا: نشاط ضبط الانفعالات

1. يسأل الباحث المشاركين عن معنى ضبط الانفعال ويلخص ملاحظاتهم على السبورة: وهو مدى قدرة الفرد على أن يسيطر على نفسه، ويضبط سلوكه ومشاعره عندما يتعرض لموقف ما، سواء كان هذا الموقف فرح، أو حزن، أو غضب، أو ألم ... الخ
2. يتناقش الباحث مع المشاركين في أن هناك ضوابط للانفعال، وأنها أساس لقوة الشخصية ويطلب الباحث من بعض المشاركين(كل على حده) ذكر بعض الانفعالات التي مروا بها في حياتهم العملية، ويقومون بأداء دور الاستجابة لهذه المواقف تبعاً للخطوات(قف ... فكر ... تنفس بعمق ... تصرف)، على أن يكون التفكير والتنفس بصوت عال لمزيد من التأثر والتأثير، وبعد الانتهاء من أداء كل دور تكون المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج الإيجابية من ذلك.

- ✓ التعرف على كل ما يتعلق بانفعالاتك من الأمور المهمة، والأشخاص المؤثرة، والمواقف المستفزة، وما دام الانفعال يعتبر ركناً أساسياً من أركان معرفة الذات في كافة العلوم النفسية، فلا بد من الاهتمام بذلك، والتعرف على مواقف ضعفك، وأي المواقف تستفزك، وكيفية السيطرة عليها، وكيفية التعامل معها.
- ✓ تعرف على الأسرار الكامنة في بعض الأمور، والمثيرات المسببة لانفعالك السلبي، لأن ذلك يساعدك على تجنب الانفعال في الحالات المهمة، والتفكير بروية وهدوء.
- ✓ التدريب على الهدوء، والتفكير في الشخصيات الهادئة، وتقبيح مواقف الانفعال السلبي، فالشخصية الهادئة الجدية المتوازنة شخصية مرغوبة.

- ✓ تحويل البوصلة في حالات الانفعال، لأن الاستمرارية في موقف الانفعال يولد نتائج غير مرغوبة، لذا لا بد من تغيير الاتجاه، والتدريب على الانتباه، ولكل شخص اهتماماته، وهو يعرف ما يؤثر فيه.

ثالثاً: نشاط العد إلى العشرة

يطلب الباحث من المشاركين الجلوس بشكل عشوائي ومتفرق، ويطلب منهم العد للعشرة بحيث لا يعد شخصين نفس الرقم في نفس اللحظة، وفي حال حدوث ذلك يبدأ المشاركون العد من جديد.

رابعاً: فوائد التحكم بالنفس وضبط الانفعالات.

1. يتناقش الباحث مع المشاركين في بعض الانفعالات التي بين الاسلام الحنيف كيفية ضبطها وهي:
- ✓ انفعال الغضب: فقد علمنا الرسول صلى الله عليه وسلم كيف للفرد أن يضبط غضبه، ويتغلب عليه، وذلك كما جاء في الحديث الشريف" إياكم والغضب، فإنه جمرة تتوقد في فؤاد ابن آدم، ألم تر إلى أحدكم إذا غضب كيف تحمر عيناه، وتنتفخ أوداجه، فإذا أحس أحدكم بشيء من ذلك، فليضطجع أو ليلصق بالأرض." رواه أحمد والترمذي
- ✓ انفعال الخوف: فأهم أنواع الخوف هو خوفك من الله عز وجل، قال تعالى(وَخَافُونِي إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ) سورة آل عمران آية 175، وهو خوف طبيعي، فالإنسان الذي لا يخاف إلا من الله يبعث الله في قلبه الطمأنينة والوقار.
2. يلخص الباحث بمساعدة المشاركين الفوائد التي يجنيها الفرد من ضبط انفعالاته والتحكم بها، ومنها:
- ✓ تمكن الفرد من التأثير بالآخرين، والقدرة على اقناعهم.
- ✓ تمكن الفرد من السيطرة والثبات في المواقف الحياتية المختلفة.
- ✓ تمكن الفرد من اتخاذ القرار الصحيح والمناسب.
- ✓ تكسب الفرد احترام الآخرين.
- ✓ تنقذك من المواقف المحرجة ومن الاعتذار المطلوب بعد انفعالات الغضب.

خامساً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز.

3. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة السابعة عشرة

عنوان الجلسة: حل المشكلات.

مدة الجلسة: 70 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتمكن المشاركون من استخدام أسلوب حل المشكلات بطرق ملائمة.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يميز المشاركون بين المشكلة والحل.
2. يتعرف المشاركون إلى فوائد وأهمية أسلوب حل المشكلات.
3. يتعرف المشاركون إلى خطوات أسلوب حل المشكلات.
4. يتعرف المشاركون إلى أسباب الفشل في حل المشكلات.
5. يتعرف المشاركون إلى ضرورة وأهمية تنمية القدرة على حل المشكلات.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – سرد القصة – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتي الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: المشكلة وكيفية حل المشكلات:

1. يطلب الباحث من المشاركين ذكر ما يعتبرونه مشكلة وبحاجة إلى حل.
2. يتناقش الباحث مع المشاركين في المشكلات المطروحة ويبين لهم كيف يمكن التمييز بين المشكلة والحل من خلال المثال التالي وهو: عدم وجود معمل حاسوب في المدرسة يعتبر

مشكلة، والواقع ان المشكلة ليست في عدم وجود معمل حاسوب، وانما عدم وجود موارد خارجية للطلاب للبحث وتعلم المهارات الضرورية التي يحتاجها سوق العمل، اما الحل فيتمثل في ايجاد معمل حاسوب في المدرسة.

3. يسأل الباحث المشاركين عن الفوائد التي تعود على الفرد عند قيامه بحل المشكلات.
4. يجمل الباحث ما توصل اليه الطلاب بالعصف الذهني الفوائد التي تعود على الفرد عند قيامه بحل مشكلاته وهي:

1) من الناحية النفسية: يشعر الفرد بذاتيته، وشخصيته، ومشاركته في الحياة مشاركة ايجابية، كما تشعره بجو الحرية القائم على الأخذ والرد، وتبادل الآراء والأفكار، ونقدها، وتمحيصها.
2) من الناحية العقلية: تنتهي إلى معارف واضحة راسخة لما بذل فيها من تفكير ذاتي مصدره الفرد نفسه.
3) من الناحية التربوية: تستثير الفرد، وتفجر طاقة النشاط لديه، وهذا يساعد على الاقبال المتحمس على التعلم، كما تساعد على نجاحه.

ثالثاً: أسلوب حل المشكلات

1. يقوم الباحث بحث المشاركين للحديث عن مشكلة معينة في البيئة المدرسية أو غير المدرسية، ويطلب منهم التفكير في ايجاد حلول لها.
2. يشجع الباحث المشاركين على التفكير في مراحل حل المشكلة ويستمع إلى آرائهم وأفكارهم، ثم يقوم بتلخيصها على النحو التالي:

1) **إدراك المشكلة:** إن الإنسان الحكيم هو الذي يدرك ويسعى إلى حل المشكلة من بدء ظهور أعراضها، فظهور خلل يعترض حياة الفرد العملية أو الاجتماعية يستوجب التحليل الدقيق، واتخاذ القرار السريع والمناسب حياله باتباع الآلية المنهجية لحلها، وذلك لتفادي تداعيات أخطر قد تحدث نتيجة عدم الإدراك المبكر لهذا الخلل، ومن هذه التداعيات تفاقم المشكلة، أو استفحالها ووجود صعوبات كبيرة في طريق حلها فيما بعد.
2) **تحديد المشكلة:** بعد إدراك المشكلة يجب على صاحبها أن يحدد هويتها والأسباب التي أدت إلى ظهورها، ومن ثم تصنيفها هل هي مشكلة متعلقة بالجانب العملي أم بالجانب العلمي، أم بالجانب الاقتصادي، أم بالجانب الإنساني – الجسدي أو النفسي، وهذا التصنيف يؤدي إلى تحديد المشكلة.

3) **جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة:** هذه المرحلة تساهم بلا شك في فهم جوانب المشكلة، وأبعادها المختلفة، ومن ثم تساهم في حلها، وتتم عملية جمع المعلومات والبيانات في جميع مراحل تحليل وحل المشكلات مع مراعاة صغر أو كبر حجم البيانات والمعلومات بما يتوافق مع حجم المشكلة.

4) **تحليل البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة:** في هذه المرحلة تتفاعل وتتكامل المعلومات التي تم جمعها في الخطوة السابقة، وذلك لوضعها في إطار واحد متكامل الأحداث يوضح المشكلة بصورة متكاملة وشاملة وواضحة، ومن ثم تبدأ عملية تحليل المشكلة، والذي يتطلب الإجابة على العديد من الأسئلة منها:

- ✓ ما هي العناصر التي يمكن استعمالها في بدائل حل المشكلة؟ وما هي العناصر التي لا يمكن استعمالها ويتم استبعادها من بدائل حل المشكلة؟
- ✓ من هم الأفراد الذين يمكنهم المساعدة في حل تلك المشكلة؟
- ✓ ما هي آراء واقتراحات الزملاء والأصدقاء في حل تلك المشكلة؟
- ✓ ما مدى تأثير تلك المشكلة على حياتك الشخصية أو الأسرية إذا كانت متعلقة بالجانب الاجتماعي؟
- ✓ ما مدى تأثير تلك المشكلة على وضعك المالي إذا كانت متعلقة بالجانب المالي والاقتصادي؟

5) **تحديد بدائل حل المشكلة:** يتضمن وضع الحلول الممكنة لحل المشكلة؛ تحليل المشكلة للتأكد من فهمها فهمًا دقيقًا وعميقًا، ومن ثم يتم اقتراح بدائل عديدة ومتنوعة لحلها – كلما كان لدى صاحب المشكلة عدد أكبر من البدائل أمكنه الوصول لبديل أفضل لحل مشكلته – ثم يتم تحديد بدائل معينة من خلال عملية دمج وتعديل الأفكار بحيث تكون أقرب إلى حل المشكلة.

6) **تقييم الحلول:** بعد تحديد بدائل حل المشكلة؛ على صاحب المشكلة أن يقوم بعملية تقييم شاملة ودقيقة لكل البدائل المطروحة والمقترحة لحل المشكلة؛ كل بديل يقيّم على حدة، ثم يقوم بمقارنة نتائج التقييم، ولكي يتمكن – صاحب المشكلة – من القيام بعملية التقييم بنجاح عليه الاسترشاد بما يلي:

- ✓ تحديد صفات النتيجة المطلوبة في البديل الأنسب لحل المشكلة، مع مراعاة إمكانية تطبيقه على الواقع.
- ✓ استبعاد البدائل الخيالية أو المثالية التي لا يمكن تطبيقها.
- ✓ تقييم البدائل المتبقية المتوافقة مع النتيجة المطلوبة.
- ✓ تقيِّم المخاطر المرتبطة بالبديل الأقرب لحل المشكلة.

7) **اختيار البديل الأنسب:** وذلك من بين البدائل السابق تحديدها وتقييمها.

رابعاً: الفشل في حل المشكلات:

يستمع الباحث إلى آراء الطلاب حول أسباب الفشل في حل المشكلات ثم يقوم بتلخيص تلك السباب على النحو التالي:

1. إساءة تفسير المشكلة: إن الخطا في إدراك وفهم المشكلة يترتب عليه خطأ في تفسير المشكلة، وبالتالي وضع خطة غير مناسبة لحلها، ومن ثم عدم حل المشكلة.
2. تقصير صاحب المشكلة في جمع البيانات والمعلومات الكافية للمساعدة في حلها مما يؤثر بالسلب على الخطوات التالية لعملية حل المشكلة.
3. عدم اتباع المنهجية: فالمنهجية العلمية المدروسة تساعد صاحب المشكلة في حلها وفق خطة منهجية، تبدأ من بيان أو معلومة وتنتهي عند نتيجة محددة؛ دون الحياد أو الانحراف عن خط سير هذه الخطة.
4. عدم قدرة صاحب المشكلة على دمج التفكير التحليلي بالتفكير الإبداعي، فصاحب المشكلة هنا يحلل المشكلة بعيدًا عن وجود حل إبداعي مميز لها، لأنه غير قادر على إيجاد حالة من الدمج والتداخل والتوافق ما بين تفكيره في تحليل المشكلة، وتفكيره في إبداع طرق أو طريقة متميزة لحلها.
5. الافتقار إلى معرفة أساليب وطرق وعمليات حل المشكلة، مما يجعل صاحب المشكلة يتخبط في طريقه لحل مشكلته .
6. إذا امتلك صاحب المشكلة الأساليب والطرق الصحيحة لحل المشكلة، ولكنه افتقد امتلاك القدرة على استخدام هذه الأساليب وتلك الطرق بإيجابية وفعالية.

خامساً: أهمية تنمية القدرة على حل المشكلات:

يطلب الباحث من المشاركين الحديث عن خبراتهم وخبرات آبائهم وأمهاتهم ومعارفهم في كيفية تنمية القدرة على حل المشكلات.

يلخص الباحث من خلال النقاش مع الطلاب الفوائد التي تعود عليك عند تنمية القدرة على حل المشكلات وهي:

1. تتنبأ أو تتوقع مشاكل محددة، ومن ثم تكون لديك الفرصة الكافية لاتخاذ ما يلزم من إجراءات وقائية تحول دون وقوع هذه المشاكل، أو في حالة وقوعها يتم تجنب أو تفادي الجانب الأكبر من المخاطر المصاحبة لهذه المشاكل.

2. تكتسب مهارات وقدرات تساعدك في حل المشاكل التي تواجهك بدقة، وسرعة وجهد وتكلفة أقل، فمن غير المنطقي أن تكون هناك مشكلة بسيطة من حيث التكلفة، أنفق فيها وقتًا وجهدًا كبيرًا تقدر تكلفتهما بأكثر من تكلفة المشكلة ذاتها.
3. تكون أكثر ثقة بنفسك، وأكثر اطمئنانًا على مستقبلك، وهذا يحقق لك مزيدًا من التوافق الذاتي، والرضا النفسي اللذين يدفعانك نحو التقدم المهني والعلمي، والرقي الأخلاقي.
4. تكون أكثر سيطرة على الأمور الهامة والرئيسة في حياتك العملية، أو الاجتماعية، أو المالية.
5. تصنع الفرص ومن ثم استغلالها الاستغلال الأفضل، فتنمية قدراتك على حل المشكلات لا تجعلك قادرًا على تجنبها فحسب؛ بل تجعلك قادرًا على الاستفادة من آثارها السلبية، وتحويلها إلى آثار إيجابية وفرصة يمكن استغلالها، فمثلًا: مشكلة عدم القدرة النفسية والجسدية على المكوث وقتًا طويلًا ومتواصلًا في الدراسة، فالانصياع لهذه المشكلة يقود إلى ترك المذاكرة، والبحث عن الملهيات بصورها المختلفة، ومن ثم التعرض للإخفاق والفشل، ومن ثم الحصول على تقديرات متدنية، في حين أنه بالإمكان اللجوء إلى الطرق العلمية في حل هذه المشكلة.

الجلسة الثامنة عشرة

عنوان الجلسة: تابع حل المشكلات.

مدة الجلسة: 90 دقيقة

سادساً: صياغة المشكلة وتحديد أسبابها من خلال فنية سرد القصة:

1. يقوم الباحث بسرد القصة التالية: أحمد طفل في الصف الأول الأساسي، يتجنب قول الحقيقة، وابتداع ما لم يحدث، مع المبالغة في نقل ما حدث، واختلاق وقائع لم تقع.
2. يوجه الباحث للمشاركين السؤال التالي: كيف يمكن تحديد صياغة مشكلة أحمد بدقة؟
3. يستمع الباحث إلى إجابات المشاركين، ويجملها في أن مشكلة أحمد هي الكذب، وهو سلوك مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الطفل، وهو سلوك اجتماعي غير سوي يؤدي إلى العديد من المشاكل الاجتماعية كالخيانة.
4. يوجه الباحث للمشاركين سؤال آخر وهو: ما هي الأسباب التي أدت إلى ظهور المشكلة عند أحمد؟
5. يستمع الباحث إلى إجابات المشاركين ويجملها في الأسباب التالية:

- افتقار الطفل للقدوة الحسنة في البيئة التي يعيش فيها، فمشاهدة الصغير للكبار عندما يمارسون أسلوب الكذب في حياتهم اليومية له أكبر الأثر في حذو الصغير لهذا السلوك.
- القسوة في التعامل مع الطفل عندما يعمل خطأ فيلجأ للكذب ليحمي نفسه من العقاب.
- التفرقة في المعاملة بين الأبناء يدفع الطفل للكذب لغيرته الشديدة من أخيه وحباً للانتقام منه.
- خيال الطفل وشعوره بتقدير الذات واحترامها أثناء استماع الآخرين له.

سابعاً: التدريب على كيفية حل المشكلات:

يطلب الباحث من المشاركين الحديث عن بعض المشكلات التي قد يواجهونها في حياتهم المدرسية والمنزلية ويقوم بتلخيصها:

1) رأيت دخان يتصاعد من أحد المنازل، ماذا تفعل؟

2) رأيت أحد ما يتسلق سور المدرسة، ماذا تفعل؟

3) المعلم يقوم بتوبيخك بسبب وبدون سبب، ماذا تفعل؟

يسأل الباحث المشاركين عن كيفية حل مشكلة ما.

يلخص الباحث آراء الطلاب بعد مساعدتهم في ترتيبها وحصرها في ست خطوات لحل أي مشكلة وهي:

1. تحديد المشكلة:

قمت باستعارة كتاب من مكتبة المدرسة، ووعدت بإعادته، لكنه ضاع منك، ولن تتمكن من إعادته.

2. تحديد الحلول الممكنة للمشكلة:

1) عدم الذهاب للمكتبة حتى لا يطالب به أمين المكتبة.

2) ربما ينسى أمين المكتبة هذا الأمر.

3) مماطلة أمين المكتبة كلما طالب برد الكتاب.

4) الاعتراف لأمين المكتبة بضياع الكتاب، وأنك على استعداد لتقبل العقوبة.

5) ادخار جانب من المصروف لشراء نسخة أخرى من الكتاب.

3. التفكير في الحلول: وتحديد النقاط السليمة وغير السليمة في كل منها، وما يترتب على كل حل:

1) الحل الأول معناه أنك لن تستطيع دخول المكتبة مرة أخرى.

2) الحل الثاني لن تعيد الكتاب، وستبقى قلقاً من أمين المكتبة وسجلاته.

3) الحل الثالث لن يعود الكتاب للمكتبة، ولن يثق بك أمين المكتبة بعد ذلك.

4) الحل الرابع قد تكون العقوبة قاسية.

5) الحل الخامس الحرمان من المصروف.

4. اختيار أفضل الحلول:

ربما كان الحل الخامس هو أنسب الحلول.

5. تنفيذ الحل:

وذلك بشراء كتاب ووضعه في المكتبة، وقيام أمين المكتبة بشكرك على تصرفك الصدوق، هذه القواعد يجب أن تكون هي السبيل لحل المشكلات، لأنها تجعل علاقتك بالله عز وجل طيبة، كما أنها تبني صلتك بالناس على أسس سليمة، فيها مودة ومحبة ومسئولية، تنشر الصدق والحب وتوطد السلام وتؤكد الوئام، إنها أفضل الحلول وأروعها.

6. تقييم الحل:

لم يكن هناك سبيل غيره، إنه أفضل الحلول، والسبب أنه يتفق تماماً مع ما يلي: علاقة الإنسان بربه، علاقة الإنسان بأخيه المسلم، علاقة الإنسان بنفسه ورضاه عن نفسه وثقته بها.

ثامناً: مهارة جمع المعلومات:

1. يطلب الباحث من المشاركين ابداء الرأي حول جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة، وأهميتها في الوصول إلى الحل، كما يؤكد بأنه كلما زادت المعلومات كلما زاد احتمال الوصول إلى عدد كبير من البدائل، وبالتالي الوصول إلى حل أفضل.
2. يستمع الباحث إلى اجابات المشاركين ويسجل الاجابات الصحيحة على اللوح القلاب.

تاسعاً: مهارة توليد البدائل

1. يطلب الباحث من المشاركين الحديث عن مهارة توليد البدائل، وهي أن تأتي بأكبر قدر ممكن من البدائل والحلول للمشكلة.
2. يوضح الباحث أهمية التوصل إلى عدد كبير من الحلول أو البدائل حول مشكلة واحدة، والتي تكمن في زيادة احتمال الوصول إلى أفضل الحلول والبدائل، وأكثرها ايجابية لحل المشكلة.
3. يطرح الباحث مشكلة عادل، وهو طالب في الصف العاشر، يشكو من أحد معلميه، حيث يصفه بصفات غير مقبولة أمام زملائه في غرفة الفصل، مما يسبب له الضيق، حتى أصبح يصفه بصفات غير مقبولة أمام زملائه في غرفة الفصل، ويهمل دراسته وواجباته.
4. يطرح الباحث على المشاركين السؤال التالي: ما هي الأشياء التي يمكن أن يقوم بها عادل لحل المشكلة، أذكر أكبر عدد ممكن من البدائل؟

5. يعطي الباحث الفرصة للمشاركين للتفكير في البدائل وعرضها، ويقوم بتسجيلها على اللوح القلاب دون انتقاء أو تقويم كالتالي:
   1) اجتهاد عادل في دراسته لينال رضا معلمه.
   2) تحسين العلاقة مع المعلم.
   3) التوجه إلى المرشد والحديث معه في المشكلة.
   4) الرد على المعلم بنفس الأسلوب ليشعر بالإهانة التي يشعر بها عادل.
   5) التوجه إلى مدير المدرسة ليشكو له معاملة المعلم السيئة.
   6) تقديم شكوى رسمية لمديرية التربية والتعليم.
   7) يؤكد الباحث على أهمية توليد البدائل في الوصول إلى الحل، وأنه كلما زادت البدائل كلما زاد احتمال الوصول إلى حل أفضل.

عاشراً: موازنة البدائل (اختيار الحل المناسب)

1. يسأل الباحث عن مهارة موازنة البدائل، وهي اختيار أحد البدائل التي تم توليدها في خطوات سابقة، وذلك من خلال موازنة الايجابيات والسلبيات لكل بديل، إضافة إلى تقويم احتمالية نجاح كل بديل، ومدى التفضيل أو الميل الشخصي لذلك البديل.
2. يذكر الباحث المشاركين بقصة عادل التي تم طرحها في النشاط السابق.
3. يبدأ الباحث بمناقشة المشاركين في البدائل، ويسجل ايجابيات وسلبيات كل بديل، كما ويسجل نسبة نجاح البديل ونسبة الميل الشخصي له، وهكذا حتى نهاية جميع البدائل.
4. يتم اختيار البديل الذي حصل على أعلى نسبة، ويكون هو بمثابة الحل الأفضل للمشكلة.

حادي عشر: نشاط العقدة البشرية.

1. يطلب الباحث من أفراد المجموعة الإمساك بأيدي بعضهم البعض بشكل دائري، بحيث تكون وجوههم تجاه الدائرة من الداخل، مشكلين بذلك سلسلة أو عقدة بشرية.
2. يطلب الباحث من أفراد المجموعة التفكير في طريقة تجعل وجوههم تجاه الدائرة من الخارج دون أن يفلتوا أيديهم، بحيث تكون أيديهم وهم تجاه خارج الدائرة هي نفسها وهم تجاه داخل الدائرة.
3. يعطي الباحث الوقت الكافي للمشاركين لتغيير اتجاه العقدة.

ثاني عشر: التقييم والانهاء.

- يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلستين، والتحدث عن مدى الاستفادة منهما، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلستين، وذلك من خلال الاجابة على بنود استمارة التقييم.

- يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بالقواعد، وتسليمه جائزة التميز.
- يقوم الباحث بتكليف المشاركين بالنشاط البيتي التالي:

1) ذهب سعيد إلى السوق لشراء غرض معين وبمواصفات معينة، ولكنه اشترى غرض بمواصفات أخرى بسبب عدم توفر ما يريده عند البائع والحاح البائع على سعيد لشراء ما لا يريده، حدد المشكلة، وضع البدائل الممكنة لمواجهة المشكلة، واختار البديل أو الحل المناسب لها؟

2) يعرض الباحث على المشاركين بعض المشاكل التي نعيشها مثل مشكلة قطع التيار الكهربي ، نقص الوقود، ويطلب من المشاركين طرح حلول لهذه المشاكل.

3) يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلستين، ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة التاسعة عشرة

عنوان الجلسة: تعزيز الثقة بالنفس.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى كيفية تنمية مهارة الثقة بالنفس.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى مدى أهمية الثقة بالنفس للفرد.
2. يتعرف المشاركون إلى سمات الشخصية الواثقة من نفسها.
3. يتدرب المشاركون على كيفية تنمية الثقة بالنفس.
4. يتعرف المشاركون إلى الآثار الناتجة عن تنمية الثقة بالنفس.
5. يتدرب المشاركون على كيفية تقييم ذواتهم.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.

- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

2. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: الثقة بالنفس

1. يقوم الباحث من خلال النقاش والحوار مع المشاركين بتوضيح معنى الثقة بالنفس، وهو الشعور الكافي لدى الفرد بأنه قادر على النجاح في الشيء الذي يرغب القيام به، متحملاً مسئولية ما ينتج عن ذلك، مما يجعله وحده صاحب القرار.

2. يتناقش الباحث مع المشاركين حول أهمية الثقة بالنفس من عدة اتجاهات:

- ✓ أهمية الثقة بالنفس لحالة الفرد النفسية: هناك علاقة وثيقة بين الثقة بالنفس والصحة النفسية للفرد، فالشخص السوي هو من يتمتع بالثقة بالنفس، وكذلك الشخص الذي يثق بنفسه يتمتع بصحة نفسية جيدة، ولا نبالغ حين نقول أن كل مرض نفسي إنما تكون نقطة البداية فيه فقدان الثقة بالنفس، فالثقة بالنفس هي حالة نفسية نجتهد في المحافظة عليها، والتمسك بها، والاستزادة منها.
- ✓ أهمية الثقة بالنفس للنجاح في العمل: لا تكفي العمليات المعرفية والمهارات العملية وحدها لنجاح الفرد في عمله، بل يجب إلى جانب ذلك أن يكون الفرد واثقاً من نفسه، ومن جوانب الثقة بالنفس التعاون مع الآخرين في أداء العمل، حيث إن التعاون مع الآخرين أحد جوانب الثقة بالنفس، وانعدام الثقة بالنفس يدفع بالشخص إلى اثبات وجوده في كل صغيرة وكبيرة، وبالتالي يصعب عليه أن يكون جندياً مجهولاً في موقف ما من المواقف المتصلة بالعمل.
- ✓ أهمية الثقة بالنفس في مواجهة الصعوبات والمشكلات: يحتاج الفرد إلى ثقته بنفسه كي يتجاوز المشكلات الحياتية التي تواجهه، ففدان الثقة بالنفس تزيد من تعقيد المشكلة، ويصعب إيجاد الحلول المناسبة لها، ذلك أن فقدان الثقة بالنفس يتولد عنه التردد في اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وبالتالي تتفاقم المشكلات والصعوبات.

3. يطلب الباحث من المشاركين وصف الشخص الواثق من نفسه، ثم يلخص على السبورة من كلامهم سمات الشخص الواثق من نفسه:

- ✓ يشعر بالأحقية في العيش بسعادة ونجاح، ويحترم نفسه ويقدر اجتهاداتها.
- ✓ لا يتأثر كثيراً بإحباطات الآخرين له، ويقينه قوي بأفكاره وقناعاته.

- ✓ لديه نظرة واسعة تجاه الحياة.
- ✓ يعي ما حوله جيداً، ولا يخاف من تحمل المسئولية.
- ✓ أهدافه واضحة بالنسبة له.
- ✓ لديه القدرة على اتخاذ قرارات يطمئن لصحتها وسلامتها.

ثالثاً: تنمية الثقة بالنفس:

1. يطلب الباحث من المشاركين تدوين مقترحات تعين على زيادة الثقة بالنفس.
2. يتناقش الباحث مع المشاركين مقترحاتهم، ويلخص لهم أن لتنمية الثقة بالنفس يجب أن:
   - ✓ تتعرف على أسباب ضعف ثقتك بنفسك، وتحاول أن تجد علاجاً لهذه الأسباب.
   - ✓ تواجه نفسك وتعرف حقيقتها وتقبل ما فيها من قوة ومن ضعف.
3. يقوم الباحث بمناقشة المشاركين في الآثار الإيجابية التي تعود على الفرد من ثقته بنفسه وهي:
   - ✓ التعبير عن الرأي بوضوح دون خوف أو خجل.
   - ✓ تكسب صاحبها احترام وثقة الآخرين، إذ تنعكس الثقة بالنفس على نوعية الأداء وعلى جودة العمل، مما يؤدي إلى احترام الآخرين وثقتهم.
   - ✓ تكسب صاحبها النظرة المتفائلة والروح العالية.
   - ✓ تكسب صاحبها القدرة على مواجهة مشاكل الحياة بقدر عال من ضبط النفس.
   - ✓ تكسب صاحبها القدرة على الحكم الصائب على الأمور والأحداث، وتمنحه القدرة على فهمها، بعيداً عن المبالغة والتردد أو الحيرة والغموض.

رابعاً: الرضا عن الذات:

1. يستمع الباحث لآراء المشاركين حول مواقف لاحظوها في أهلهم وجيرانهم عن كيفية مراجعة النفس وكيفية تصحيح الأخطاء من خلال مصارحة النفس والرضا والأمل بالله وفي المستقبل، وأن يقارن نفسه بمن حرموا نعم كثيرة كالصحة والمال والعلم ... الخ.
2. يطلب الباحث من المشاركين سرد بعض من قصص الأنبياء أو السلف الصالح تعزز موقف الرضا عن الذات مثل مرض سيدنا أيوب عليه السلام، وايذاء المشركين لسيدنا محمد عليه السلام.
3. يطلب الباحث من المشاركين الإجابة عن الأسئلة التالية:
   - ✓ اذكر حدث مر في حياتك وكان له تأثير سار بحيث سبب لك رضا عن ذاتك؟
   - ✓ اذكر حدث مر في حياتك وكان له تأثير صعب؟
   - ✓ ما طبيعة المشاعر بعد كل حدث؟
   - ✓ ماذا لو لم يرض الانسان بما قسم الله له؟ ما هو الأثر السلبي لذلك؟

4. يقوم الباحث بتسجيل ردود أفعال المشاركين على السبورة ومناقشتها معهم.

خامساً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسات.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز.
3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدرب، يتم إعطاء الطلاب واجبات تطبيقية منزلية في البيئة الطبيعية خاصة في بيئة المدرسة، لتثبيت هذه المهارة المتعلمة خارج موقف التدريب.

نشاط بيتي:

يطلب الباحث من المشاركين تسجيل ثلاث مواقف حدثت معهم شعروا فيها بالرضا عن ذواتهم، أو مواقف حدث فيها العكس، ومناقشة ذلك مع الأسرة، على أن يتم مناقشة تلك المواقف في الجلسة القادمة.

الجلسة العشرون

عنوان الجلسة: التفكير والمواقف التوكيدية

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- التعرف إلى أهمية التفكير الإيجابي لتنمية السلوك التوكيدي.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتدرب المشاركون على كيفية حل بعض الألغاز.
2. يتعرف المشاركون إلى الأسباب التي تؤدي إلى التفكير السلبي.
3. يتدرب المشاركون على كيفية تغيير النظرة السلبية تجاه المواقف الحياتية.
4. يتدرب المشاركون على كيفية التفكير في بعض المواقف التي تتطلب توكيد ذات.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على الالتزام والحضور.

- يطلب الباحث من المشاركين التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع المشاركين.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المشاركين فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: التفكير

1. يتناقش الباحث مع المشاركين حول معنى التفكير، وهو ما يدور في الذهن تجاه قضية ما، يسهم في تكوين اتجاه محدد في الحياة.
2. يبين الباحث للمشاركين أن كلا منا يتعرض في حياته اليومية لمواقف مؤلمة، والإنسان الناجح هو الذي يتغلب على هذه المواقف، وأنه إذا أراد أن يغير من تفكير يقلل من توكيده لذاته إلى تفكير يزيد من توكيده لذاته، ويكسبه ثقة في نفسه، ويزيد من كفاءته الذاتية، فيجعل أفكاره في اتجاه الإنجاز والنجاح ومقاومة الافكار الهدامة السلبية.
3. يطلب الباحث من المشاركين تفسير قول صلى الله عليه وسلم" لا يحقرن أحدكم نفسه" ثم يقوم بمناقشة ما يفسرونه.
4. يبين الباحث أن كثيراً من الناس قد يحجم عن عمل شيء ما، لاعتقاده أنه غير قادر على إنجازه، وغير واثق من نفسه، وهو في الحقيقة قد يكون عكس ذلك تماماً.

ثانياً: نشاط ترفيهي

- يقوم الباحث بتوضيح هدف النشاط الحالي، وهو العمل على تطوير قدرات الفرد العقلية بما يتلاءم مع العمر الزمني، حيث يقوم الباحث بعرض مجموعة من الألغاز التي تحتاج إلى تفكير وذكاء، مع التأكيد على مشاركة الجميع، وترك مدة زمنية قصيرة بين السؤال والإجابة، ومن يعرف الإجابة يعطي إشارة عند انتهاء الوقت، ويختار الباحث مشارك للإجابة، وصاحب الإجابة الصحيحة يتم منحه جائزة عينية.

أمثلة على الألغاز:

1. عائلة مؤلفة من ست بنات وأخ لكل منهم، كم عدد أفراد العائلة؟
2. كم شهراً في السنة الميلادية يحتوي على 28 يوماً؟
3. رقم إذا ضرب في الرقم الذي يليه كان حاصل الضرب يساوي ناتج جمعها + 19.
4. إذا كان سعيد على يمين سمير و جابر على يمين سعيد فمن يكون في الوسط؟

5. رجل ترك 17 جملاً، وأوصى بأن يأخذ الابن الأول نصفها، والثاني ثلثها، والثالث تسعها، فجاء القاضي راكباً جمله ليفصل في هذه الواقعة، فماذا يفعل؟

ثالثاً: التفكير السلبي

1. يتناقش الباحث مع المشاركين حول التفكير السلبي وإنه باختصار التشاؤم في رؤية الأشياء، والمبالغة في تقييم الظروف والمواقف، إنه الوهم الذي يحول الخيال إلى حقيقة ماثلة لا شك فيها، وهذا بخلاف التفكير الإيجابي الذي هو التفاؤل بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان. الأفكار السلبية تجتاح عقولنا إثر مواقف تحدث لنا في البيت، والأسرة، والمدرسة، وحين لا نكون على ثقة تامة بأنفسنا، ومترددين فإننا ننفعل وننحاز خلف تلك الأفكار التي لو تأملناها قليلاً لعلمنا أننا كنا نضخم الأمور، ولا نتعامل معها بروية وموضوعية.
2. يطلب الباحث من المشاركين مشاركته في ذكر الأسباب التي تؤدي إلى التفكير السلبي، أو إلى أن يكون الإنسان ذا تفكير سلبي، ويسجل ذلك على السبورة، ثم يقوم بإجمال ما تم تسجيله في النقاط التالية:
   - ✓ تعرض الفرد للتهكم والانتقادات من محيط أسرته أو مدرسته.
   - ✓ ضعف الثقة بالنفس والانسياق السريع وراء الانفعالات العاطفية.
   - ✓ تضخيم مناطق الضعف والتركيز عليها حتى تصبح شغله الشاغل.
   - ✓ الانطواء على النفس والبعد عن المشاركات الاجتماعية الإيجابية.
   - ✓ كثرة المقارنة بين الفرد وبين غيره ممن يتفوقون عليه مع تجاهله لمواطن قوته وتميزه.
   - ✓ خبرات الطفولة وما تحمله من مواقف سلبية.
   - ✓ الحساسية الزائدة من النقد أو من التوبيخ.
   - ✓ الفراغ وعدم الطموح وعدم وجود أهداف كبيرة.
   - ✓ تضخيم واعطاء الأشياء أكثر من حقها.
   - ✓ تأثير الأصدقاء السلبيين في أفكارهم ونظراتهم.
   - ✓ الخوف والقلق والتردد والاكتئاب والسوداوية في رؤية الأمور والمواقف.
3. يسال الباحث المشاركين عن موقف صعب أو سلبي مروا به، ونجحوا في التغلب عليه، ويقوم بتعزيز هذه المواقف ومدحها، ومن خلالها يقوم بتغيير النظرة السلبية تجاه تلك المواقف، ويحاول تغيير أفكارهم السلبية إلى إيجابية من خلال النصائح التالية:

- ✓ تحصيل الثقة بالنفس من خلال تأملك الجيد في الكثير من المواهب والقدرات التي حباك الله اياها.
- ✓ الهدوء والاسترخاء لاستعادة التوازن النفسي والذهني والعاطفي.
- ✓ مراقبة الأفكار واستقصاء كل فكرة سلبية ترد إلى خاطرك.
- ✓ الثبات والانسجام الداخلي ضرورة لكل من أراد بناء شخصية إيجابية، والوصول غلى الأهداف لا يأتي في يوم وليلة.
- ✓ مخالطة الأشخاص الإيجابيين والتعلم منهم.
- ✓ المشاركة في الدورات العلمية والمهارية لاكتساب المزيد من فن التفكير الإيجابي.
- ✓ البعد عن العزلة والانطواء على الذات، فالعزلة تربة خصبة للأفكار السلبية.
- ✓ تعلم فن التجاهل للأفكار السلبية، قل دائماً: وماذا إذا؟ الأمر ليس سهلاً لكن الوقت كفيل بإذن الله أن يوصلك إلى هذا الانسجام الداخلي الرائع.

رابعاً: مواقف توكيدية

يقوم الباحث بالحديث مع المشاركين على أن الفرد يعيش ضمن مجتمع كبير، ولا يستطيع أحد العيش دون مخالطة هذا المجتمع، والعمل ضمن قوانينه وأسسه، فلا بد لنا جميعاً أن يكون لنا دور فعال وهام في المجتمع.

يقوم الباحث بتعزيز هذا الحديث من خلال تفاعل المشاركين، وذلك بعرض عدة مواقف من الحياة، ويقوم المشاركون بالتناوب باختيار الاستجابة التوكيدية، ورفض الاستجابة غير التوكيدية وذلك على النحو التالي:

1. إذا اختلف شخصان من زملائك أو جيرانك في بعض الأمور:

أ- تجلس معهم وتحاول أن تحل المشكلة.

ب- لا تتدخل في هذه الأمور.

2. إذا كان لديك أفكار في موضوع ما يهم بعض الزملاء أو الأصدقاء:

أ- تحتفظ بأفكارك لنفسك.

ب- تعطيهم هذه الأفكار.

3. إذا تضايقت من شخص عزيز عليك:

أ- تصف له مشاعرك وتصارحه.

ب- تتركه وكان شيء لم يحدث.

4. إذا كنت مع مجموعة من الزملاء والأصدقاء:

أ- يعجبك الشخص المساير والذي يوافق على كل شيء.

ب- يعجبك الشخص الذي يقوم بالدفاع عن فكرته حتى وان اختلف مع المجموعة.

5. إذا رغبت بالانتساب لتخصص معين في الجامعة مستقبلا ونصحك الجميع بصعوبته:

أ- تتركه ولا تنتسب اليه.

ب- تحاول بذل الجهد والتغلب على الصعوبات.

6. إذا فشل شخص في دراسته، ثم تجده يحاول مرة أخرى ومرات:

أ- يعجبك هذا الشخص في محاولاته.

ب- ترى أنه سيفشل.

7. أفضل عند الحديث مع من يكبرني من أقاربي:

أ- الحديث عبر الهاتف أو الانترنت.

ب- الحديث وجها لوجه.

8. إذا كان هناك مشروع خيري يحتاج لجمع تبرعات:

أ- تستطيع جمع المال بسهولة.

ب- تتبرع وتترك الآخرين حسب رغبتهم.

يقوم الباحث أثناء وبعد عرض المواقف السابقة بتقديم تغذية راجعة، يقيم من خلالها الموقف التوكيدي المعروض، وتصحيح الاستجابات إن كانت خاطئة، أو تدعيمها إن كانت صحيحة.

خامساً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسات.

2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز.

3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يوزع الباحث على المشاركين – كنشاط بيتي – جدول يطلب فيه كتابة الأشياء الإيجابية والسلبية، لذواتهم وشخصياتهم، ولمظهرهم الخارجي، ولحالتهم الصحية، وأسلوب تعاملهم مع الآخرين سواء في محيطهم الأسري، أو المدرسي، أو الاجتماعي:

	الإيجابيات	السلبيات
الشخصية		
المظهر الخارجي		
الحالة الصحية		

التعامل مع الآخرين		

4. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر أفراد المجموعة على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الحادية والعشرون

عنوان الجلسة: المسئولية واتخاذ القرارات

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى كيفية القدرة على تحمل المسئولية، واتخاذ القرار أثناء حياتهم العملية.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار.
2. يتعرف المشاركون إلى أهمية القدرة على اتخاذ القرار.
3. يتعرف المشاركون إلى خطوات اتخاذ القرار.
4. يتعرف المشاركون إلى كيفية تنمية مهارة اتخاذ القرار.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: ماهية وأهمية القدرة على اتخاذ القرار.

1. يتناقش الباحث مع المشاركين حول معنى اتخاذ القرار، وأنه عملية اختيار بديل من عدة بدائل للوصول إلى هدف مرغوب، وأن هذا الاختيار يتم بعد دراسة وتحليل لكل جوانب

المشكلة موضوع القرار، أي أن عملية اتخاذ القرار هي عملية فكرية ونفسية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل، وهذه العملية تعتمد بدرجة كبيرة على المهارات النفسية الخاصة بمتخذ القرار، لأن البدائل تشكل مواقف متنافسة.

2. يناقش الباحث مع المشاركين أن من أهم العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار:

1) عامل الوقت: حيث يلعب الوقت دوراً مهماً في عملية اتخاذ القرار، لأن سرعة التعرف على المشكلة وبيان حدودها يتيح الفرصة لدراستها دراسة متأنية للوصول إلى الحل المناسب، بالإضافة إلى أن المعلومات تفقد قيمتها إذا تعذر وصولها إلى متخذ القرار في الوقت المناسب، فالدقة والتوقيت المناسبان يجب توافرهما في المعلومات المطلوبة لوضع البدائل اللازمة لاتخاذ القرار.

2) المناخ الذي يتم فيه اتخاذ القرار: فعملية اتخاذ القرار لا تتم من فراغ، وإنما تخضع لطبيعة البيئة الرسمية التي ينتمي إليها الفرد، كما أن مشاركة الجماعة في القرار هو الوسيلة المناسبة لنجاحه.

3. يطلب الباحث من المشاركين ذكر الآثار الإيجابية التي تعود على الفرد عند قدرته على اتخاذ القرار بنفسه ويقوم بمساعدتهم في تلخيصها وهي على النحو التالي:

1) تزيد من ثقة الفرد بنفسه، لأنه استطاع أن يتخذ قراراته بنفسه ويتغلب عليها.

2) تزيد من ثقة الآخرين من حوله، وتعزز من مكانته الاجتماعية.

3) تولد مكانة اجتماعية كبيرة للفرد عند الآخرين.

4) تشعر الفرد بالسعادة والاستقرار.

5) تولد لدى الفرد العزيمة على الاستمرار في مواجهة الصعوبات وتحديات الحياة.

4. يطلب الباحث من المشاركين ذكر الآثار السلبية التي تعود على الفرد عند عدم قدرته على اتخاذ القرار بنفسه وهي:

1) يولد الشعور بالنقص والعجز والتخبط وعدم الاستقرار والنظام.

2) يزيد من حالة القلق لديه.

ثالثاً: خطوات اتخاذ القرار.

يثير الباحث مواضيع تهم المشاركين، ويطلب منهم التدرب على كيفية اتخاذ القرار المناسب، ومن هذه المواضيع: القدرة على اتخاذ قرار بشأن اختيار التخصص المناسب في الجامعة، ويقوم الباحث بتعزيز المشاركات الإيجابية، وتصحيح وتعديل المشاركات التي تحتاج لذلك، ثم يقوم بمساعدة المشاركين في تلخيص وترتيب خطوات اتخاذ القرار، وذلك على النحو التالي:

1. ابدأ بالتخمين الجاد لمراجعة النية، وإثارة الرغبة، وذلك من منطق الدوافع نحو اتخاذ القرار.
2. اجمع المعلومات الكافية قدر الإمكان عن الموضوع.
3. كن موضوعياً في وضع المسألة في اطار المقصد الأساسي، لعدم تشتت القدرات الذهنية.
4. من المستحسن أن تسأل نفسك عدة أسئلة لزيادة التعلق بالموضوع، ولقطع الطريق أمام الهواجس المحبطة حول(أهمية القرار وضرورته، هل يوصلني هذا القرار؟ وماذا أبني على هذا القرار؟ وماذا أريد من النتائج؟).
5. لا تحجز نفسك في إطار حل واحد، ولا تكن أحادي النظرة، وابحث دائماً عن أكبر قدر ممكن من الوسائل والأساليب والحلول المتنوعة، ثم اختر الأفضل نوعاً وزماناً ومكاناً وحالاً.
6. لا تنس المرحلية في اتخاذ القرار.
7. التركيز بين مضامين كل شيء، لذا لا بد من العمل بها، وعدم العيش على القرارات البسيطة والسهلة، لأنها تجعلك سطحياً في كافة الأمور.
8. لا بد من التحديد والتوقيت لتنفيذ القرار حتى لا تكن أسيراً للتأجيلات، ومتوجساً من التوقعات السلبية، لذا ركز .. ثم قرر .. ثم حدد .. ثم نفذ.

رابعاً: تنمية مهارة اتخاذ القرار.

- ليس كل الاشخاص على درجة واحدة من المهارة في اتخاذ القرار فيما يتصل بأعمالهم، بل تختلف هذه المهارة من فرد إلى آخر، ولتنمية مهارة اتخاذ القرار يجب معرفة مكوناتها من خلال تحليلها إلى عدد من القدرات:

1. القدرة على تحديد المشكلة تحديداً واقعياً من خلال تقسيمها وتحليلها إلى اجزاء صغيرة.
2. القدرة على تحديد الأهداف التي يسعى إليها.
3. القدرة على تحديد البدائل بدقة وإعداد قائمة بالجوانب الإيجابية والسلبية لكل بديل.
4. القدرة على المقارنة والموازنة بين البدائل.
5. المبادأة و الجرأة في الاقدام على انتقاء أحد البدائل بعد تقييمها.
6. القدرة على تنفيذ ما اتخذ من قرار ومتابعته وتحمل نتائجه.
7. كسب ثقة الآخرين ومشاركتهم في اتخاذ القرار.
8. القدرة على التحرر من الضغوطات الذاتية والخارجية قدر الإمكان، والاستعداد التام للتغيرات التي يمكن أن تحدث بعد اتخاذ القرار.

9. إعطاء الوقت الكافي لعملية صنع القرار حتى يتم التفكير السليم والوافي قبل اتخاذ القرار
10. القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات الجماعية.

- يطلب الباحث من المشاركين التدرب على كيفية اتخاذ القرار من خلال المواقف التالية:

الموقف الأول:

أنهيت دراستك الجامعية بتقدير ممتاز، ولم يكن أمامك فرصة عمل مناسبة في مجالك، فرصة العمل الوحيدة أمامك هي رياض أطفال، براتب شهري متواضع ليس كما كنت تطمح، أو مدرس خصوصي في منزلك، أو في مركز متواضع براتب بسيط متواضع، ما قرارك في ذلك، وإذا احتجت استشارة أحد فمن هو؟ وعلى أي أساس اتخذت قرارك هذا؟

الموقف الثاني:

حصلت على منحة لإكمال دراستك الجامعية في بلد أجنبي، ولكن بشرط أن تخدم ذلك البلد بعد إنهاء دراستك، وأن لا تأتي هنا إلا زيارة كل خمس سنوات، مع علمك التام بسوء الأوضاع لدينا هنا وجودة الحياة ورفاهيتها هناك، ما قرارك في ذلك، ولماذا كان قرارك بهذا الشكل؟ وإن كان القبول فلماذا؟ وإن كان الرفض فلماذا؟

الموقف الثالث:

كيف اتخذت قرار تخصصك الحالي(أدبي – علمي)؟ ومن استشرت فيه؟ وهل مورست عليك ضغوط من أحد للالتحاق بذلك التخصص؟ ما تقييمك لقرارك هذا؟ ولو أتيحت لك الفرصة مرة أخرى؛ هل كنت ستتخذ نفس القرار؟ وهل ستخضع لأي ضغوطات تمارس عليك؟

- يشارك الباحث المشاركين في هذه المواقف ويقوم بتعزيزها.

خامساً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز.
3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يسأل الباحث المشاركين من منكم مر في موقف ما، وقام باتخاذ قرار في

ذلك الموقف بنفسه، وما هو شعورك عندما اتخذت هذا القرار؟ ويطلب منهم الإجابة كنشاط بيتي يتم مناقشته في الجلسة القادمة.

4. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر المشاركين على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الثانية والعشرون

عنوان الجلسة: التخطيط للمستقبل

مدة الجلسة: 80 **دقيقة.**

الهدف العام من الجلسة:

- يتمكن المشاركون من رسم وإعداد خطة مستقبلية لأنفسهم.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. إثارة الدافعية لدى المشاركين نحو تحديد الأهداف وتحقيقها.
2. حث المشاركين على أن يكون لهم دور فعال وواضح في هذه الحياة.
3. يتدرب المشاركون على مهارة التخطيط للمستقبل في كافة مناحي الحياة.
4. يتعرف المشاركون إلى فوائد التخطيط الناجح.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – العصف الذهني – التفريغ الانفعالي – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: نشاط تخيل نفسك في آخر عمرك.

1. يطلب الباحث من المشاركين الهدوء والاسترخاء وطرد أية أفكار خارجية.
2. يوجه الباحث للمشاركين كلمات بصوت هادئ كما يلي: تخيل نفسك في آخر عمرك .. وقد بلغت من الكبر .. صحتك ما زالت جيدة تجلس في الحديقة مع حفيدك وسألك يا جدي ما هي انجازاتك في حياتك؟ ماذا تود أن تقول له؟ أعط نفسك فرصة للتفكير ثم قل: يا بني أنا انجزت في حياتي التالي:....

3. مثال: أنا ألفت عشرة كتب في الأدب، أنا حصلت على جائزة ل....، أنا أنشأت مؤسسة خيرية للأيتام، أنا أعددت (20) بحثاً علمياً في مجال تخصصك مثلاً.
4. يعطي الباحث المجال للمشاركين التحدث عن إنجازاتهم التي تخيلوها.
5. يناقش الباحث النشاط مع المشاركين ويحثهم على وضع أهداف قابلة للتحقيق على المدى القريب والبعيد من أجل الوصول إلى الانجازات التي يود ان يحققها كل منهم في حياته.

ثالثاً: فوائد التخطيط الناجح

1. يبدأ الباحث بطرح عدة أسئلة: أين أنا الآن؟ ما هو وضعي الحالي؟ ماذا أريد أن أكون؟ ما هي طموحاتي المستقبلية؟ كيف سأبلغ تلك المرحلة؟ ما هي الوسائل المطلوبة؟ ما هي أهدافنا في الحياة؟ وهل هي مناسبة لقدراتنا؟ هل ترغب في الوصول إلى النجاح؟ وماذا يجب عليك أن تفعل لتصل إلى ذلك؟
2. يتناقش الباحث مع المشاركين حول مفهوم التخطيط، وهو عملية تجميع المعلومات، وافتراض توقعات في المستقبل من أجل صياغة النشاطات اللازمة لتحقيق الهدف، ويمكن القول أن التخطيط هو نوع من" ارتكاب الخطأ على الورق"، أي قبل الشروع في التنفيذ، وحين نفشل في التخطيط فإن ذلك يعني أننا خططنا للفشل!!!
3. بمشاركة الطلاب ومحاورتهم يبين الباحث أن محاور التخطيط السليم تنطلق من ثلاثة أسئلة: أين؟ ومتى؟ وكيف؟، وللإجابة على السؤال "أين؟" ينبغي تحديد الهدف، وللإجابة على السؤال "متى؟" ينبغي تحديد الإطار الزمني لتحقيق الهدف، وللإجابة على السؤال "كيف؟" ينبغي تحديد الوسائل، وحين تجيب على هذه الأسئلة الثلاث إجابة صحيحة واضحة واقعية، فإنك بذلك تكون قد وضعت قدميك على عتبات الطريق السليم.
4. يؤكد الباحث للمشاركين أن مبدأ التخطيط للمستقبل يؤدي إلى الثقة بالنفس، والطمأنينة النفسية، لا سيما أنه يعني العيش في أفق قادمة مستقبلية يرسمها الإنسان بيديه كي يؤمن حياته ويعيش في مستقبل واعد وزاهر.
5. يطلب الباحث من المشاركين ذكر موقف للرسول صلى الله عليه وسلم قام به بالتخطيط والإعداد لما سوف يحدث مستقبلاً؟
6. يثني الباحث على مشاركة وفاعلية المشاركين ويذكرهم بموقف الرسول صلى الله عليه وسلم قبل معركة مؤتة، عندما أمر على رأس الجيش زيد بن حارثة ليحمل اللواء، فإن قتل يحمله جعفر، وإن قتل جعفر يحمله عبد الله بن رواحة، وعقد لهم لواء أبيض ودفعه إلى زيد بن حارثة، فهو بذلك قد خطط للمعركة قبل حدوثها، انطلق الجيش وبدأ القتال، واشتد الفريقان، والرسول صلى الله عليه وسلم لم يكن معهم، بل كان في المدينة، وقال مخبراً

بالوحي يومها: أخذ الراية زيد وأصيب، ثم أخذها جعفر فأصيب، ثم أخذها بن رواحة فأصيب، وعيناه تذرفان، حتى أخذ الراية سيف من سيوف الله حتى فتح الله عليهم.

7. يطلب الباحث من كل مشارك التفكير في فوائد التخطيط، ويكتب ما يمليه المشاركون من فوائد على السبورة، ثم يقوم بتلخيص وتجميع ما رشح عن المشاركين ويتمثل في النقاط التالية:
   - ✓ اختصار الوقت والجهد.
   - ✓ تنمية روح المبادرة والجدّية.
   - ✓ الإنجاز والإتقان.
   - ✓ تحديد المسئوليات، ومعرفة كل فرد دوره في سبيل تحقيق الهدف.

رابعاً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز.
3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب.
4. يطلب الباحث من كل مشارك – كنشاط بيتي – كتابة خطوات التخطيط الناجح؟
5. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر المشاركين على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الثالثة والعشرون

عنوان الجلسة: مهارات لتنمية السلوك التوكيدي.

مدة الجلسة: 90 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتعرف المشاركون إلى كيفية تنمية بعض مهارات السلوك التوكيدي.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى كيفية تنمية السلوك التوكيدي عن طريق المهارات اللفظية.
2. يتعرف المشاركون إلى كيفية تنمية السلوك التوكيدي عن طريق المهارات غير اللفظية.
3. يتعرف المشاركون إلى كيفية تنمية السلوك التوكيدي عن طريق التنفيس الانفعالي.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – التفريغ الانفعالي – لعب الدور – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: السلوك التوكيدي والمهارات اللفظية.

يقوم الباحث بتخصيص هذا النشاط للتركيز على الجانب اللفظي في توكيد الذات، ويكون ذلك من خلال عرض ومناقشة النقاط التالية:

1. يجب الانتباه إلى كلامنا لأن الفرد يتكلم حسب لغته وتفكيره وتربيته.
2. يجب استعمال ضمير المتكلم "أنا" لتوكيد الذات، لأن استعماله يدفع الفرد إلى توكيد ذاته، كما ويظهر سلوكه التوكيدي، خاصة في مجتمع كمجتمعنا الذي يعتبر استخدام لفظ "أنا" دليل الأنانية والغرور، مما يعرض الفرد إلى الانتقاد، وهذا ما يدفعه إلى توكيد ذاته، لأنه يتعلم أن يعبر عن نفسه بطريقة مباشرة وواضحة وبجدية، فعلى سبيل المثال قل:" أنا أظن أن العطل المدرسية قصيرة جداً"، ولا تقل:" نحن نظن أن العطل المدرسية قصيرة جدا"، وهذا لا يعني عدم استخدام ضمير الجمع "نحن "، بل يجب استخدام ضمير المتكلم "أنا" في كل المواقف التي تتطلب توكيداً للذات.
3. تجنب استعمال العبارات التالية: "كما تريد" التي لا تدل على "نعم"، ولا على "لا"، ويمكن فهمها على أنني أقولها لأجامل، أو أقولها بالرغم أنه ليس لي رغبة في القيام بهذا الموضوع، أو ليس لدي رأي في هذا الموضوع، ولكن يجب التكلم بصراحة عند الحوار مع شخص آخر، وأن أتوجه إليه مباشرة، دون غموض ولا لف ولا دوران.

4. تجنب استعمال عبارات "ألا تريد"، "هل ممكن"، "ألا تظن"، والتي لا تعبر عن الذات بصراحة وبدقة، ولا تنمي توكيد الذات، بل يجب استعمال عبارات" نعم"، أو" لا"، أو "لا أدري".
5. التعبير بصدق عن المشاعر: يجب أن تكون للفرد الجرأة على التعبير عن المشاعر بصدق، دون الخوف من النبذ، لأنه في مجتمعنا يعبر عن المشاعر مع بعض المقربين من أهل وأصدقاء فقط، لهذا يجب معرفة مشاعرنا، وبالتالي معرفة أنفسنا، وبهذا يسهل توكيد ذاتنا.
6. يطلب الباحث من المشاركين تدوين المشاعر التي يحس بها الإنسان ويعبر عنها ويمكن تصنيفها إلى أربع مجموعات كبيرة هي: الخوف- الغضب- الحزن- الفرح، والمطلوب: حدد الشعور الذي تحس به في أغلب الأوقات، صف في عدة أسطر المواقف والظروف التي تعبر عن الشعور الذي ذكرته سابقاً.

ثالثاً: السلوك التوكيدي والمهارات غير اللفظية

يقوم الباحث بتخصيص هذا النشاط للتركيز على الجانب غير اللفظي في توكيد الذات وذلك من خلال مناقشة النقاط التالية:

1. من خلال النظر في العيون: لإظهار توكيد الذات يجب النظر إلى الآخر مباشرة في عينيه، وهذا يجذب الغير، ويعطي انطباع عن قوة الأنا والثقة بالنفس، وإذا كان هناك صعوبة في ذلك، يمكن تركيز النظر على الأنف، أو بين العينين، أو على الجبهة، أو الذقن.
2. من خلال الصوت: لتوكيد الذات يجب الكلام بطريقة فعالة، أي بوضوح ودقة، وبهدوء وببطء، وبهذا تعطي فرصة لنفسك لترتيب أفكارك، وتسمح للسامع بفهم ماذا تريد، لهذا يجب أن لا يكون صوتك حاد يؤدي إلى الإزعاج، وبالتالي لا تؤكد ذاتك، وأن لا يكون قوي فيدل على العدوانية، وأن لا يكون سريعاً يدل على عدم الثقة والارتباك.
3. من خلال تعابير الوجه: تظهر على الوجه عدة تعبيرات كالتوترات، والفرح، وتعابير الغضب التي يشعر بها الآخر، وبالتالي يكون رد فعله حسب تعابير وجهك، إضافة إلى أن ملامح الوجه قد تكون عائق لتوكيد الذات، خاصة عند الأفراد العابسين والمتوترين والثائرين، ولتوكيد الذات يجب رسم ابتسامة على الوجه تدل على الدفء وتقبل الآخر واحترامه.
4. من خلال وضعية الجسم: يمكن استعمال الجسم وحركاته لتوكيد الذات، فوضعية الجسم الساكنة، وكذلك كثرة الحركة تدفع الآخر للهروب لأنها تتعبه، لذلك يجب تجنب كثرة

السكون وكثرة الحركة، إضافة إلى أن طأطأة الرأس الدائمة لا تدل على توكيد الذات، وإنما وضعية الجسم المستقيم، والرأس المرتفع دليل واضح على تو كيد الذات.

5. من خلال اللباس: تظهر شخصية الفرد وحالته الفكرية من خلال هندامه ومظهره الخارجي من تسريحة الشعر، واللباس، والروائح التي يستعملها، ولأن هذه العوامل الخارجية تعكس الكيان الداخلي للفرد، فإن ذلك يساعد الفرد على توكيد الذات خاصة إذا أحس بالراحة عند ظهوره بذلك المظهر وتلك الصورة.
6. يطلب الباحث من المشاركين الإجابة على الأسئلة التالية: ما هي الألبسة التي تحس بالراحة فيها؟ ما هي الألبسة التي تحس فيها أنك أحسن؟ هل ترتديها اليوم؟ إذا كان نعم لماذا؟ إذا كان لا لماذا؟ هل أجبرت على ارتداء ألبسة لا تحبها؟ في حالة نعم ما هي؟ لماذا تستمر في ارتدائها وأنت لا تحبها؟

رابعاً: السلوك التوكيدي والتنفيس الانفعالي(تدريب عملي)

يقوم الباحث بتخصيص هذا النشاط للقيام بتدريبات، حيث يتم تقسيم المشاركين إلى مجموعات، وكل مجموعة تتكون من فردين يقومان بلعب الأدوار من خلال القيام بالتدريبين التاليين:

التدريب **الأول:**

كل مجموعة تتخيل موقف ما، مثل اجتياز امتحان شفهي، أو مقابلة مدير المدرسة، حيث يلعب واحد منهما دور المدرس أو المدير، والآخر دور الطالب، فيدور بينهما حوار مع استعمال كل التوجيهات والشروحات والمهارات التي ذكرت في النشاطين السابقين، ويسجل باقي المشاركين ملاحظاتهم حول تطبيق الجانب اللفظي وغير اللفظي لتوكيد الذات، ثم تعكس الأدوار، وهكذا دواليك يقوم كل فرد بلعب دوره.

التدريب الثاني:

بنفس طريقة التدريب السابق، تختار كل مجموعة موضوعاً للحوار حول الحياة، الدراسة، الأصدقاء، الرياضة...الخ، ويلعب أحدهما دور المتكلم، والآخر دور المستمع، ويسجل باقي المشاركين ملاحظاتهم على جدول من الشكل التالي حيث يتم وضع علامة(X) في الخانة المناسبة، والحصول على المجموع بجمع عدد علامات(X):

م	ملاحظة توكيد الذات	توكيد مرتفع	توكيد مقبول	توكيد منخفض
1	المظهر الخارجي(اللباس)			
2	وضعية الجسم وحركاته			
3	تعابير الوجه			

4	نظرة العين			
5	نبرة الصوت			
6	وضوح الصوت			
7	سرعة الكلام			
	المجموع			

يقوم الباحث بمناقشة ملاحظات المشاركين على التدريبين السابقين، وتعزيز من قام بسلوك توكيدي صحيح، وتوجيه من لم يتمكن من خلال إعادة التدريبات مع مناقشتهم في الجوانب التي فشلوا في تحسينها.

خامساً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز.
3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب.
4. يطلب الباحث من كل مشارك– كنشاط بيتي – تسجيل نقاط قوته ونقاط ضعفه، ويحاول التوصل إلى حلول للتخلص من نقاط ضعفه.
5. يقوم الباحث بإجمال ما تم تنفيذه خلال الجلسة، ويشكر المشاركين على ما أظهروه من تفاعل ومشاركة والتزام، كما يقوم بتذكيرهم بموضوع الجلسة القادمة، وموعدها، وأهمية الالتزام وعدم التأخير.

الجلسة الرابعة والعشرون

عنوان الجلسة: الحكمة في استخدام السلوك التوكيدي

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- يتدرب المشاركون على الحكمة في السلوك التوكيدي بالتصرف التوكيدي المناسب في الوقت المناسب.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. يتعرف المشاركون إلى ضرورة أن يتم السلوك وفق قواعد ومعايير وضوابط اجتماعية وأخلاقية تحدد شكله ومحتواه.
2. يتعرف المشاركون إلى التأكيد على أهمية الجمع في السلوك التوكيدي بين جانبيه اللفظي وغير اللفظي.
3. يتعرف المشاركون إلى إرشادات تسهم في تنمية السلوك التوكيدي.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار – التعزيز – الواجبات المنزلية.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.

أولاً: مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

1. تقوم مجموعتا الأرشفة ولعب الأدوار بعرض ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.
2. يقوم الباحث بمناقشة النشاط البيتي مع أفراد المجموعة.
3. يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة ومناقشة المجموعة فيما تم تنفيذه في الجلسة السابقة.

ثانياً: محددات السلوك التوكيدي

1. يتناقش الباحث مع المشاركين حول السلوك التوكيدي، وأنه باختصار يعني قدرة الشخص على التعبير الملائم" لفظاً وسلوكاً " عن مشاعره، وأفكاره، وآرائه، ومواقفه، تجاه الأشخاص والأحداث، والمطالبة بحقوقه دون ظلم أو عدوان، ويتركز توكيد الذات على تقدير الذات، أي رؤية الفرد نفسه وما فيها من قدرات وكفاءات، فالمتزن يقدر نفسه حق قدرها دون غطرسة، كما أن السلوك التوكيدي مقبول وملائم، ويحمل في طياته كثير من الإيجابيات، وقد يكون هناك بعض السلبيات المحتملة من التوكيد، فقد لا يعجب كل الناس بالسلوك التوكيدي، أو قد لا يعجب الآخرين بعض السلوك التوكيدي من الشخص، كما قد يحدث لبعض الناس ما يسمى بعصاب التوكيد، وهي حالة تطلق على الشخص الذي يتوقع دائماً من نفسه أن يكون توكيدياً مع الجميع، وفي كل الأوقات والمواقف، وإذا لم يكن كذلك فإنه يلوم نفسه، ويعتبر ذلك قصور فيه، بينما المطلوب أن يكون التوكيد سلوكاً ايجابياً في أغلبه، دون أن يكون هاجساً ملحاً وضرورياً في كل الأوقات والمواقف ومع الجميع، وهو ما يعني التوكيد الحكيم، أي يكون هناك مرونة تسمح للشخص أن يتخلى أحياناً عن

توكيده، لأنه يرى في ذلك احتمالات كبيرة لنتائج سلبية في هذا الموقف، أو إمكانية تحقق الأهداف التي يرغبها دون إصرار على التوكيد، أو أنه لا ضرر عليه إن لم يؤكد ذاته في هذا الموقف بالذات الذي يظن فيه أنه إن سلك بتوكيدية فسيخسر شيئاً لا داعي لخسارته، المهم التصرف بتوكيدية مناسبة في الوقت المناسب والموقف المناسب، وأن لا تعتقد أنك مطالب بأن تكون توكيدياً دائماً وأبداً، وأن للتوكيدية سلبيات لا بد من تجنبها أو التقليل من آثارها، أو تحمل قدر قليل منها.

2. يتيح الباحث الفرصة للنقاش حول المهارة.
3. يختار الباحث مجموعة من المواقف التي تم عرضها والتدرب عليها في الجلسات السابقة، ومن خلال تلك المواقف يتم توضيح الفرق بين الاستجابات التوكيدية الملائمة والنموذجية والحكيمة، وبين غيرها من الاستجابات غير الملائمة رغم أنها توكيدية، لأنها إما لا تتناسب والظرف الزماني أو المكاني الذي ظهرت فيه، أو الموقف الذي استدعى هذه الاستجابة، أو أنها لم تراع الطرف الآخر المشترك في الموقف، أو لم تراع جوانب ثقافية معينة تحدد محتوى وشكل الاستجابة.
4. من تلك المهارات التي يمكن اختيارها مثلاً:

- ✓ مهارة القدرة على قول (لا) أحياناً، وأهمية التمييز في ذلك بين أن يكون الطرف الآخر والد الطالب مثلاً، أو أن يكون شخصاً آخر.
- ✓ مهارة التعبير عن الرأي في الموقف الذي يسأل فيه المعلم عمن أحدث إزعاجاً داخل الفصل، هنا لا يكون التعبير عن الرأي وإخبار المعلم عن مصدر الإزعاج بأسلوب فاضح يثير الآخرين، بل يكون بينه وبين المعلم الذي سأله عن ذلك الموقف.
- ✓ مهارة الجسارة الاجتماعية في الموقف الذي يطرح فيه سؤالاً يعرف إجابته في مسابقة عامة لا يعني التوكيد هنا أن يجيب الطالب على السؤال دون أن يؤذن له بالإجابة.

ثالثاً: إرشادات ونصائح عامة لتوكيد الذات

يقوم الباحث بتوجيه المشاركين – ومن خلال المناقشة والحوار – إلى بعض الإرشادات والتوجيهات التي تسهم في تنمية السلوك التوكيدي لديهم وهي:

1. كن صادقاً مع نفسك ومع الله، لا تراوغ، تجنب الكذب، وتجنب الرياء، كن أنت ولا تظهر بما ليس فيك.
2. تجنب نوبات الغضب: ترك الغضب لأنه انفعال هدام، وجنون مؤقت، لهذا إذا كانت بعض تصرفات زملائك أو أفراد أسرتك تثير غضبك دائما ، فمعنى هذا انك تسمح لهم باكتشاف نقاط ضعفك، التي يمكن أن تستغل من قبلهم حتى ولو كانت بحسن نية لإثارتك، ناهيك على أن هناك من قد يتمنى إثارتك لإظهارك بصورة إنسان أحمق ومنفعل وطائش، لهذا توكيد الذات يتطلب وعيك الواضح بنفسك وأنت في قمة الانفعال.
3. تجنب معاملة من يعاملك بعدم احترام معاملته بالمثل: بل عليك أن تهدأ أولاً، وتدرس أسباب التصرف والسلوك الذي تعامل به، ويجب عليك التريث قبل رد الفعل، وأن تكون أميناً وصادقاً مع نفسك بشأن نواياك تجاه أي تصرف تقوم به.
4. توقف عن الدخول في منافسة ومواجهة الحمقى، خاصة التي تتضمن تعدياً على أدوار الآخرين، مثال ذلك العلاقة مع المدرسين، فيجب أن تتذكر أن دورهم يتطلب إعطاء أوامر أو توجيهات، لذلك تقبل السلطة التي يطلبها أداؤهم للدور الممنوح لهم.
5. تفاعل مع من حولك، شاركهم نجاحاتهم، ارفع من معنوياتهم، كن فاعلاً بينهم، لا تتحرج، تعلم العطاء والسخاء، لا تكن كثير النقد، شجع الآخرين.
6. .لا تسرف في المجادلة، أو محاولة إظهار أن رأيك على حق، أو إظهار الآخر أنه غير منطقي، خاصة مع الذين لا يجدي معهم هذا الأسلوب، أو عندما تكون مخطئاً، واعلم أن السلوك التوكيدي في مضمونه الصحي هو أن تخرج أنت والأطراف الداخلة معك في مختلف العلاقات الاجتماعية بالظفر والكسب المتبادل ما أمكن.
7. لا تعتذر في كل مرة بدون سبب، فهذا يدل على سلوك سلبي، وليس على توكيد الذات.
8. يمكن تنمية السلوك التوكيدي من خلال التعبير بوضوح وبدون صعوبة على: من أكون، ماذا أريد، بماذا أشعر، أن أعرف حقوقي، وأن أعرف واجباتي.

رابعاً: التقييم والإنهاء.

1. يعطي الباحث المجال للمشاركين لتقييم الجلسة، والتحدث عن مدى الاستفادة منها، وعن مشاعرهم الحالية بعد انتهاء الجلسة، وذلك من خلال الإجابة على بنود استمارة تقييم الجلسة.
2. يتم اختيار أفضل مشارك في المجموعة من حيث المشاركة والتفاعل والالتزام بقواعد الجلسة، وتسليمه جائزة التميز.

3. بعد الاطمئنان على تحقق أهداف الجلسة بالفهم والتدرب على المهارة حسب ما تم في بيئة التدريب، يتم إعطاء المشاركين واجبات تطبيقية منزلية في البيئة الطبيعية خاصة في بيئة المدرسة، لتثبيت هذه المهارة المتعلمة خارج موقف التدريب.

مواقف للتدريب على السلوك التوكيدي(نشاط بيتي):

الموقف الأول: يزعجك الناس بصخبهم أثناء حضورك ندوة أو محاضرة عامة.

1. تجلس غاضبًا والكلام مختنق في حلقك ولا تفعل شيئًا.
2. تطلب منهم الهدوء لأنهم يشوشون عليك.
3. توبخهم بصوت مرتفع وتطلب منهم السكوت.

الموقف الثاني: هناك زميل يقاطعك في كل مرة تتكلم فيها.

1. تنظر إليه بحزم وتقول: بعد إذنك أريد أن أنهي ما أقول.
2. تزجره وتوبخه وتعامله بالمثل عندما يتحدث.
3. تسكت وتترك له الحديث.

الموقف الثالث: حصلت على درجة متدنية في الامتحان وأردت عمل مراجعة تصحيح للورقة.

1. تطلب من المدرس مراجعة ورقتك باحترام وأدب.
2. تحزن ولا تراجع المدرس خوفاً من أن تكون أنت المخطئ.
3. تحتج على تصحيح المدرس للورقة وتطالبه بتغيير علامتك.

الجلسة الخامسة والعشرون

عنوان الجلسة: اليوم المفتوح

مدة الجلسة: 5 ساعات.

الهدف العام من الجلسة:

- تعزيز المشاركين ومكافأتهم على حسن الالتزام والتفاعل أثناء تنفيذ جلسات البرنامج.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. إعطاء طلاب المدرسة فكرة عن السلوك التوكيدي، وعن فكرة تنفيذ البرنامج لتنميته.
2. تكريم مدير المدرسة، وأمين المكتبة، وكل من ساهم وساعد في تنفيذ البرنامج.
3. إنهاء جلسات البرنامج بطريقة ترفيهية وبعيدة عن الروتين.

الفنيات المستخدمة:

سرد القصة – التعزيز – الأنشطة الترفيهية.

محتوى اليوم المفتوح

أولاً: الإذاعة المدرسية.

1. يقدم أحد المشاركين إذاعة مدرسية أمام الطلاب عن السلوك التوكيدي، والآثار المستفادة من تنميته.
2. يقدم مجموعة من المشاركين فقرة تمثيلية يتم من خلالها توضيح مفهوم السلوك التوكيدي، والفرق بينه وبين السلوك العدواني، والسلوك الإذعاني.
3. يقوم الباحث بتقديم شهادات شكر وتقدير لمدير المدرسة وأمين المكتبة، وكل من ساهم وساعد في تنفيذ وانجاح جلسات البرنامج.

ثانياً: رحلة ترفيهية

1. يخرج الباحث مع المشاركين في رحلة ترفيهية خارج المدرسة يتخللها وجبة غذاء والعديد من الفقرات الترفيهية بهدف بث روح المرح والترفيه ورفع الحيوية والنشاط لدى المشاركين، وإجمال ما تم تعلمه في جلسات البرنامج من خلال الأنشطة الترفيهية والفقرات المسرحية، وسرد القصص، والتعزيز، واللعب.
2. في نهاية اليوم المفتوح يشكر الباحث المشاركين ويذكرهم بموعد الجلسة القادمة الختامية، وضرورة الحضور لتطبيق القياس البعدي، وتقويم البرنامج وانهاؤه.

الجلسة السادسة والعشرون

عنوان الجلسة: تقويم البرنامج وإنهاؤه

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

الهدف العام من الجلسة:

- التحقق من مدى تحقيق أهداف البرنامج وانهاؤه.

الأهداف الخاصة من الجلسة:

1. الوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج.
2. انهاء جلسات البرنامج.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار.

محتوى الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الالتزام والحضور.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة التعاون والتفاعل والتقيد بقواعد الجلسة.

أولاً: مراجعة سريعة لما تم تنفيذه في الجلسات السابقة (حصاد البرنامج).

يقوم الباحث بتقديم عرض تقديمي على شاشة كبيرة يجمل فيه جميع ما تم تنفيذه في جلسات البرنامج.

ثانياً: نشاط ترفيهي

1. يطلب الباحث من أحد المشاركين العد من عشرة إلى ثلاثين.
2. يطلب منه عند الوصول للعدد ثلاثة أو أحد مضاعفاته أن يستبدله بسرعة بعبارة" توكيد".
3. يستمر في العد وعندما يخطئ يخرج من النشاط ويستبدل بمشارك آخر، وهكذا....

ثالثاً: تقييم البرنامج وإنهاؤه

1. يقوم الباحث بتوزيع استمارة تقييم البرنامج ملحق(10).
2. يعطي الباحث الفرصة للباحثين بالإجابة على أسئلة استمارة التقييم.

إنهاء البرنامج:

1. يشكر الباحث المشاركين ويطلب منهم الحضور بعد يومين لتطبيق القياس البعدي.
2. يقوم الباحث بالاتصال على أفراد المجموعة الضابطة والتنسيق مع إدارة المدرسة لضمان حضورهم مع أفراد المجموعة التجريبية لتطبيق القياس البعدي.

ملحق رقم(7)

نماذج تقييم الجلسات

نموذج (1)

الاسم(اختياري):.....رقم الجلسة: .....

اليوم:..... التاريخ: .....

	الأسئلة	تقييم الجلسة			
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
1	كيف كان اداء الباحث في الجلسة؟				
2	كيف كان أداؤك في الجلسة؟				
3	كيف كانت مشاركة وتفاعل زملائك في الجلسة؟				
4	ما رأيك في محتوى الجلسة؟				
5	كيف كانت استفادتك من الجلسة؟				

أكثر نشاط كان ممتعاً ومفيداً بالنسبة لك:

.....

.....

اقتراحات لتحسين الجلسات القادمة:

.....

.....

ملاحظات أخرى:

.....

.....

نموذج (2)

الاسم(اختياري):.....**رقم الجلسة:** .....

اليوم:..... **التاريخ:** .....

أذكر أهم الملاحظات التي شعرت بالراحة اتجاهها في الجلسة.

.....

.....

.....

أذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر بالراحة اتجاهها في الجلسة.

.....

.....

.....

ما هي المقترحات التي ترغب في طرحها؟

.....

.....

نموذج (3)

الاسم(اختياري):.....**رقم الجلسة:** .....

اليوم:..... **التاريخ:** .....

الجديد الذي اضافته اليك هذه الجلسة:

.....

.....

الشيء الذي أزعجك في هذه الجلسة:

.....

.....

بعد انتهاء الجلسة؛ هل تفكر بالاستمرار معنا؟

.....

اقتراحات لتحسين الجلسات القادمة:

.....

.....

نموذج (4)

الاسم(اختياري):.....رقم الجلسة: .....

اليوم:..... التاريخ: .....

العبارات	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
المدة الزمنية للجلسة كافية.			
أهداف الجلسة واضحة ومحددة.			
ارتباط موضوعات الجلسة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة كافية.			
حصلت على الفائدة من خلال الأنشطة.			

اقتراحات لتحسين الجلسات القادمة:

.....

.....

نموذج التقييم النهائي للبرنامج

اليوم: ..... **التاريخ:** .....

الاسم(اختياري): .....

	العبارة	5	4	3	2	1
1	ساعدني البرنامج على تفهم ذاتي.	5	4	3	2	1
2	تعرفت على سماتي الشخصية.	5	4	3	2	1
3	أعرف الآن كيف اتعامل مع الناس بسهولة.	5	4	3	2	1
4	تعرفت على مفاهيم جديدة	5	4	3	2	1
5	اكتسبت مهارة التعبير عن الذات.	5	4	3	2	1
6	اتقنت مهارة وضع الأهداف.	5	4	3	2	1
7	اكتسبت مهارة حل المشكلات.	5	4	3	2	1
8	اكتسبت مهارات اجتماعية مهمة.	5	4	3	2	1
9	أنصح بتطبيق البرنامج على مجموعات أخرى من الطلبة.	5	4	3	2	1

ما الأشياء التي أعجبتك في البرنامج؟

.....

.....

ما الأشياء التي لم تعجبك في البرنامج؟

.....

.....

هل توجد لديك اقتراحات حول البرنامج؟ ما هي؟

.....

.....

هل توجد توصيات أخرى ترغب في طرحها؟

.....

.....

.....

نموذج تقييم لجلسات البرنامج(خاص بالباحث)

اليوم: .....التاريخ: .....

رقم الجلسة: ..... عنوان الجلسة: .....

	أسماء الطلاب الحضور	مدى مشاركة الطالب					مدى تحقق الأهداف
1							الهدف الأول:
2							الهدف الثاني:
3							الهدف الثالث:
4							الهدف الرابع:
5							الهدف الخامس:
6							الهدف السادس:
7							الهدف السابع:
8							الهدف الثامن:

ملحق رقم (8)

صور للباحث والمشاركين أثناء تطبيق البرنامج

الله

ملخص الدراســـة

هدفت الدراسة الحالية التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية السلوك التوكيدي، والتحقق من أثر هذا البرنامج في زيادة كل من فاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية، والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، واستخدم الباحث التصميم شبه التجريبي داخل المجموعتين(التجريبية والضابطة)، والمتمثل في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية للمجموعتين مع ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على النتائج من خلال عمل تكافؤ للمجموعتين من حيث مستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والسلوك التوكيدي، وفاعلية الذات، والكفاءة الاجتماعية.

وتكونت عينة الدراسة من(60) طالباً وهم عبارة عن الإرباعي الأدنى الذي حصل على أقل الدرجات على مقياس السلوك التوكيدي، وقد تم اختيارهم من بين عينة عشوائية بلغت(240) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة المنفلوطي الثانوية(ب) بالمحافظة الوسطى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة، تشمل كل مجموعة(30) طالباً، وبعد تطبيق البرنامج ومن خلال رصد وتسجيل حضور أفراد المجموعة التجريبية تبين للباحث الغياب المتكرر لستة طلاب من أصل (30) طالباً، وعليه تم استثناؤهم من المجموعة، وأصبحت العينة في صورتها النهائية مكونة من (24) طالباً في المجموعة التجريبية، و(24) طالباً في المجموعة الضابطة، وقد تطلب إجراء الدراسة اختيار وإعداد عدة أدوات – تم التحقق من صدقها وثباتها – تتناسب وموضوع البحث وعينته، وقد تحددت هذه الأدوات فيما يلي:

1. مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحث.
2. مقياس فاعلية الذات إعداد كيم وبارك Kim & Park(2000) تعريب فتحي عبد القادر ومحمد أبو هاشم، وتعديل الباحث.
3. مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحث.
4. برنامج إرشادي انتقائي تكاملي مكون من (26) جلسة من إعداد الباحث.
5. مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة الفلسطينية إعداد نظمي أبو مصطفى(2010).
6. اختبار مصفوفة الذكاء المتتابعة المتقدم لرافن.

وبعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية السلوك التوكيدي، ووجود أثر إيجابي لذلك في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرار هذا الأثر خلال الفترة التتبعية، في حين لم تظهر النتائج أثر للبرنامج على الأداء الأكاديمي للمشاركين، وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

1. اعتماد البرنامج الحالي ضمن البرامج التدريبية التي يقدمها المرشدون التربويون في المدارس من أجل تنمية السلوك التوكيدي لدى الطلبة.
2. دعم وتنمية الجوانب التوكيدية لدى المدراء والمعلمين وأولياء الأمور ليكونوا قادرين على دعم الطلاب في هذا الجانب، وليكونوا أيضاً القدوة الحسنة لهم، ويتم ذلك من خلال التدريب على البرامج التوكيدية.
3. تعزيز المبادرات التوكيدية من الطلاب والعمل على تنميتها واستمرارها، واعتماد البرامج التدريبية لطلاب المدارس والجامعات الذين يعانون من انخفاض التوكيدية لديهم.

Summary

The current study aimed to investigate the effectiveness of counseling, selective, and integrative program for developing Assertive behavior and to investigate its effect on increasing Self-efficiency, Social competence and Academic achievement for Secondary School students in Gaza Governorates. In this study, the researcher used a quasi-experimental approach inside two groups(experimental group & control group) which was represented in pre and post and sequential achievements with variables controlling which effect on the study results through the homogeneity of the two groups in intelligence level, social and economic level of family, assertive behavior, self-efficiency, and social competence.

The society of the study consisted of all the secondary school students in Gaza governorates was (26333) students who were registered in the school year (2014-2015).

The sample consisted of (60) students. They were the lower quarter and they achieved the lowest marks on the assertive behavior scale.

The researcher used a random sample consisted of (240) students from the eleventh graders from Al- Manflouti secondary school (B) in the middle governorate. The sample divided into experimental and control group. Both of them consisted of (30) students.

After applying the program and through the attendant records of the members of the experimental group, the researcher found that the sequential absence of (6) students from (30) students. Because to that, the researcher excluded them so the sample became (24) students in the experimental group and control group.

The researcher chose and prepared some instruments which suitable with the research and its sample as followed:

1. Assertive Behavior scale (prepared by the researcher).
2. Self-efficiency scale prepared by: Kim & Park,2000 and translated by: Fathi abd Al-qader & Mohamed abu Hashem (edited by: the researcher).
3. Social Competence scale (prepared by the researcher).
4. Inductive, selective, and integrative program consisting of (25) meeting, prepared by the researcher.
5. Social and Economic level of Palestinian family (prepared by: Nazmi abo Mostafa, 2010).
6. Raven's Progressive IQ Matrices.

The study showed the effectiveness of the used program on developing assertive behavior and positive effect on increasing self-efficiency and social competence for the experimental group. Also, it showed the continuity of the effect during the sequential period. In the same time, the

study results didn't showed any effect of the used program on the academic achievement for the participations.

The study provided some recommendations:

1. Adopting of the current program as one of the training programs which presented in order to develop the assertive behavior for the students.
2. Providing and developing the assertive aspects for administrator, teachers and parents to provide the graders in this side and to be a good idol for them. This will happen through the training on the assertive programs.
3. Promoting and providing the students assertive initiatives and adopting training programs for the students schools and universities who suffer from the lack of assertion.
4. Including the curriculum on situations and methods to develop assertive behavior for graders.

THE ARAB LEAGUE ALESCO
Institute of Arab Research & Studies
Department of Research & Educational Studies
Cairo

The Effectiveness of Program for Developing Assertive Behavior and its Effect on Increasing Self-Efficiency, Social Competence and Academic Achievement for Secondary School Graders in Gaza Governorates

A Thesis Submitted to the Department of Educational psychology in Partial Fulfillment of the Requirement for the PhD Degree in Educational Studies

Prepared by
Fayez Kh. Basheer

Supervised by

Mohamed M. El-Shakh

Associative Professor of Mental Health

Faculty of Education

Al -Azhar University

1437هـ – 2016م