

أثر برنامج إرنناد جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين

د. محمد مقدار
أ. صالح اليامي
قسم علم النفس، جامعة البحرين مدرسة عسكر
مملكة البحرين مملكة البحرين

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر برنامج تدريبي جمعي في خفض قلق الحديث أمام الآخرين لدى طلاب الحلقة الثالثة (الصفوف الأول والثاني والثالث) إعدادي بمدرسة عسكر الإعدادية في مملكة البحرين، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011 - 2012م. تكون مجتمع البحث من 50 طالبا مسجلين كطلاب منتظمين في العام الدراسي 2011 - 2012م، منهم، تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها 40 طالبا اختيارا عشوائيا. قسم هؤلاء الأفراد إلى مجموعتين تجريبية (20 طالبا) وضابطة (20 طالبا). تراوح سنهم بين 12 و16 سنة. طبق على المجموعة التجريبية برنامج خفض قلق الحديث أمام الآخرين الذي تضمن (12) جلسة (جلسة القياس القبلي وجلسة تمهيدية، و09 جلسات إرشادية وجلسة القياس البعدي). أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض قلق الحديث أمام الآخرين لدى طلاب الحلقة الثالثة. كما أشارت إلى أن تأثيرات الإرشاد المستخدمة لم يكن واحدا في خفض قلق التحدث أمام الآخرين. فقد تبين أن لفنيتي النمذجة والإفاضة بالواقع تأثيرا واضحا في خفض قلق التحدث امام الآخرين مقارنة بفنية التدريب على التعلم الذاتي التي كانت ذات تأثير اقل في خفض قلق التحدث أمام الآخرين.

Abstract

The objective of the program is to measure the impact of a counseling program, on the reduction of talking in front of others anxiety among 7, 8 and 9 graders in the Kingdom of Bahrain. The program that consists of 12 meetings included the following techniques: modeling, self-learning, and flooding. A sample of 40 students was randomly chosen from a population of students who suffered from talking in front of others anxiety. The whole sample was then divided into two groups; experimental group (n=20) with whom the program was practiced, and a control group (n=20). The results indicated the effectiveness of the program in reducing anxiety of speaking in front of others. Also, it indicated that both modeling and flooding were more effective in reducing anxiety to talk to students than training on self-learning.

مقدمة:

تزايدت مؤخراً نسبة ظاهرة القلق الاجتماعي بشكل كبير جداً حتى أصبحت تشكل عائقاً لعدد لا بأس به من الأفراد في حياتهم الاجتماعية والمهنية ومدى تواصلهم مع الناس مع ما ينتج عن ذلك من انسحاب من المجتمع ككل وربما تجنب بناء علاقات اجتماعية فعالة مع أفرادهم. يعرف القلق الاجتماعي في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM IV) بأنه خوف دائم من موقف أو أكثر لدى الفرد يجعله ينظر إلى نفسه بسلبية، ويتوقع أن يكون سلوكه غير مقبول (American Psychiatric Association, 2000). ومن أبرز المواقف التي يتضح فيها القلق الاجتماعي بشكل بارز، موقف التحدث أمام الآخرين. لقد لاحظ الباحثان، من خلال خبرتهما في التدريس بمختلف المراحل (ابتدائي، وإعدادي، وثانوي، وجامعي)، وفي الدورات التدريبية التي يقدمانها أمام الأفراد من شرائح عمرية مختلفة، انتشار مشكلة قلق التحدث أمام الآخرين بين الأفراد وخاصة الطلاب. وقد بين الكثير من الحضور أن التحدث أمام الآخرين كان هاجسهم الأول والأخير.

لقد أدى تزايد نسبة ظاهرة القلق الاجتماعي إلى الزيادة في أعداد الدراسات المهمة بهذه الظاهرة. فقد بينت دراسة سامر رضوان أن 16.6% من الذكور و12.27% من الإناث في عينة دراسته (ن=437) يعانون من قلق اجتماعي فوق المتوسط. وأن نسبة الذكور الذين يعانون من قلق اجتماعي شديد كانت 6,4% ونسبة الإناث 4.8%، وهي نسب تحتاج إلى التدخل العلاجي (سامر رضوان، 2001). وبينت دراسة (Roeder & Margraf, 1999) أن 64% من الطلاب في عينتهما (ن=347 طالباً وطالبة بمتوسط عمري بلغ 25 سنة) يشعرون بالضيق من القيام بفعاليات مختلفة (كالطعام والحديث والكتابة) أمام الآخرين. وكان الحديث أمام الجمهور من أكثر المظاهر انتشاراً، إذ بلغت النسبة 51% من الطلاب ككل. وكانت نسبة الذين يخافون من أن يقولوا شيئاً مضحكاً أمام الآخرين 48%. وقد خشي 47% من الطلاب من الخجل والارتباك في المواقف المسببة للقلق، و42% من الفضيحة و35% من الفشل و16% من الإهانة و11% من نوبة الخوف. ويشعر 76% بالخوف في المواقف الاجتماعية عندما يشعرون أن انتباه الآخرين متركز حولهم. ونصف الطلاب تقريباً (47%) أقرروا بأنهم يتجنبون المواقف الاجتماعية نتيجة للقلق. و40% يتجنبون النقد و18% الحديث أمام شخص مسؤول. كما بين هوفمان وآخرون (Hofman, et al. 1996)، أن 89% من أفراد العينة التي قاموا بدراساتها (ن=80 طالباً)، قد تعرضوا لخبرة سلبية سابقة، أثناء مواقف التحدث أمام الآخرين. وبين جير (Geer, 1965) أن قلق الحديث أمام الآخرين ينتشر بين أفراد بعض المجتمعات منها مجتمع طلبة المرحلة الثانوية والجامعات.

لذلك هدف هذا البحث إلى بناء برنامج يتضمن خدمات إرشادية تعمل على خفض قلق الحديث أمام الآخرين، من خلال استخدام أساليب التعديل المعرفي السلوكي، بحيث يتضمن البرنامج الطرق العلاجية القائمة على نظرية التعلم السلوكي في كفة والعلاج المعرفي في كفة أخرى يتم استخدامها معا لتحقيق أكبر ما يمكن من الفعالية، كما يشير إلى ذلك رياض العاسمي، (2008).

مشكلة البحث:

تبين الملاحظة، كما تظهر الكثير من الدراسات (كما سبق أعلاه)، أن عددا من يعاني قلق التحدث أمام الآخرين كثيرون، وأن نسبتهم في تزايد. مع العلم ان هذه المشكلة قد تتفاقم لما أن يفكر الطالب في ما يرغب في الوصول إليه من مكانة لدى الآخرين من جهة، وما بين ما يعترف به داخليا من نقص في المهارات التي قد تساعده في الوصول إلى هذه المكانة من جهة أخرى. لذلك نرى في مواقف الحياة المختلفة، وخاصة في المدارس تجنبنا واضحا للأنشطة التي تتطلب الإلقاء والتحدث أمام الآخرين. وإن من يعانيها، يجد صعوبة كبيرة في ممارسة متطلبات النجاح في الدراسة وخاصة القراءة الجهرية (قراءة النصوص المختلفة، وقراءة القرآن وترتيله، ، ،). وقد يعتقد المعلم بان المشكلة تتعلق بصعوبات تعلم (صعوبات القراءة) او مشكلة في القدرات العقلية كالقدرة على التذكر، والحقيقة هي أن الطالب يعاني قلق التحدث بصوت مسموع أمام زملائه وما يؤدي إليه من تشتت في الأفكار وأعراض جسدية أخرى كجفاف الحلق وتسارع نبضات القلب. ومن هنا سعى البحث إلى توفير برنامج لخفض قلق التحدث أمام الآخرين متبنيا العلاج المعرفي السلوكي لخدمة طلاب المرحلة الإعدادية. وقد تم التركيز على المرحلة الإعدادية لقدرة الأطفال على إدراك الخوف الزائد أو غير معقوليته كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (أمانة السماك وعادل مصطفى، 2010) من جهة، ومن جهة أخرى، فإن علاج هذه الظاهرة في الصغر أحسن بكثير من علاجها - كما بين كابلن وآخرون (Kaplan, et al. 1995) - في الكبر.

أسئلة البحث:

أما الأسئلة التي يحاول البحث الإجابة عنها، فهي:

أولا: الأسئلة التي تقتضي الإجابة عنها جمع بيانات كمية:

- (1) أ توجد فروق دالة بين متوسطات المجموعتين التجريبيية التي ينفذ معها البرنامج، والضابطة في القياس القبلي؟.
- (2) أ توجد فروق دالة بين متوسطات المجموعتين التجريبيية والضابطة في القياس البعدي؟.

- (3) أ توجد فروق دالة بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة؟
(4) أ توجد فروق دالة بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؟

فرضيات البحث:

- استنادا إلى ما تضمنته أسئلة البحث وأهدافه، تمت صياغة الفرضيات الآتية:
الفرضية الأولى: "لا توجد فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي".
الفرضية الثانية: "لا توجد فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي".
الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة".
الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية".

ثانيا: الأسئلة التي تقتضي الإجابة عنها جمع بيانات كيفية:

- (1) أ توجد فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي؟
(2) أ توجد فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؟
(3) أ توجد فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؟
(4) أ توجد فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة؟

أهداف البحث:

- يسعى البحث الحالي إلى معرفة مدى فعالية برنامج جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى طلبة المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين من خلال:
(1) التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.
(2) التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
(3) التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.
(4) التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
(5) التعرف على ما يوجد من فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي.

(6) التعرف على ما يوجد من فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

(7) التعرف على ما يوجد من فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

(8) التعرف على ما يوجد من فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في المجالين النظري والعملي كالآتي:

أولاً: المجال النظري:

يساهم البحث الحالي في خدمة المعرفة الإنسانية من خلال:

- وضع بين يدي الباحثين برنامجاً إرشادياً علاجياً يسعى إلى تخفيف قلق التحدث أمام الآخرين، يمكن استخدامه كلياً أو جزئياً في دراسات أخرى شبيهة.
- وضع بين يدي الباحثين دراسة متخصصة في مجال قلق الحديث أمام الآخرين.
- تزويد المكتبة العربية بدراسة أخرى تركز على الرهاب الاجتماعي بشكل عام، وقلق الحديث أمام الآخرين بشكل خاص. مع العلم ان الدراسات العربية في هذين المجالين قليلة.

ثانياً، المجال العملي: يساهم البحث الحالي في خدمة المجتمع ومؤسساته المختلفة من خلال:

- الاستفادة من البرنامج في بناء برامج إرشادية مماثلة تساعد في خفض القلق لدى الطلاب أثناء الحديث أمام الآخرين في مؤسسات التعليم المختلفة وخاصة الثانويات والجامعات.
- زيادة ثقة الطالب في نفسه من خلال اكتشافه لتطور مهاراته في الحديث أمام الآخرين بثقة في نهاية البرنامج وبالتالي مواجهة مواقف الحياة المتجددة بثقة عالية.

حدود البحث:

عند الرغبة في تعميم نتائج البحث، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار الحدود الآتية:

الحدود البشرية: شارك في البحث طلاب الصف الأول والثاني والثالث إعدادي بمدرسة عسكر الإعدادية المسجلين والمنتظمين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011 - 2012م.

الحدود الزمانية: طبق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول لمدة ستة أسابيع بواقع جلستين كل أسبوع ليبليغ العدد الكلي للجلسات (12) جلسة مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة وذلك من تاريخ 2011/10/31م إلى 2011/12/14م.

الحدود المكانية: أجري البحث في الصف الإلكتروني الموجود بمدرسة عسكر الإعدادية الابتدائية للبنين بمنطقة عسكر بمملكة البحرين، وهي مدرسة حكومية.

مصطلحات البحث:

القلق: يعرف القلق بأنه حالة انفعالية غير سارة يستثيرها وجود الخطر وترتبط بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية (سوين، 1988). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه شعور الطالب بعدم الراحة نتيجة انتظاره أداء مهمة ما فيؤدي ذلك إلى كثرة التفكير والتردد.

الرهاب الاجتماعي: خوف ملحوظ ودائم من واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء حيث يظهر الشخص أمام أشخاص غير مألوفين له أو يكون عرضة للمتفحص من قبل الآخرين في هذه الحالة يخاف الشخص من ان يتصرف بطريقة مغزية أو محرجة (أمينة السماك وعادل مصطفى، 2010). ويعرف إجرائياً بأنه خوف الطالب وتردده من الحديث أمام الآخرين ومواجهة المواقف الاجتماعية الجديدة والتي يكون فيها محط الأنظار والاهتمام مما يؤدي به إلى تجنب المشاركة في تلك المواقف كالإذاعة المدرسية والأنشطة التي تحتاج إلى مواجهة الجمهور.

قلق التحدث أمام الآخرين: هو اضطراب يحد أو يقلل وفي بعض الأحيان يكبح قدرة الطالب على طرح وجهة نظره بين زملائه ويمنعه من المشاركة الصفية والقراءة بصوت مسموع للقصائد والنصوص وقراءة القرآن الكريم وترتيله، والمشاركة في الأنشطة الإذاعية والمدرسية التي تتطلب أن يكون الطالب محط أنظار الغير وهو يتحدث، مما قد يؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي الذي قد يكون مصحوباً ببعض الأعراض الجسدية (تشنجات عضلية وزيادة في دقات القلب وضيق في التنفس وتشتت في الأفكار).

البرنامج الإرشادي: مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً أو جماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو (محمد المشاقبة، 2008). ويعرف إجرائياً بأنه خطة عمل تتضمن فنيات يتم تنفيذها من خلال أنشطة وطرائق متنوعة بشكل جمعي، يتم توزيعها زمنياً على عدد من الجلسات الإرشادية.

منهجية البحث وإجراءاته:

المنهج المستخدم في البحث: استعان الباحثان بالمنهج المختلط (Mixed methods design)، وخاصة التصميم التفسيري (Explanatory design) الذي فيه يتم أولاً، جمع البيانات الكمية، ومن ثم يتم جمع البيانات الكيفية لدعم البيانات الكمية والمساهمة في توضيحها وفهمها. وقد تم جمع نوعي البيانات الكمية والكيفية لتقويم البرنامج الإرشادي المقترح. وسيأتي تفصيل كل هذا في الفقرة الخاصة بتقويم البرنامج الإرشادي المستخدم.

مجتمع البحث: بلغ مجتمع البحث 50 طالباً من طلاب المرحلة الأولى (الصفوف الأولى والثاني والثالث إعدادي) المنتظمين والمسجلين في كشوف المدرسة للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011 - 2012م. وقد تراوح سنهم بين 12 سنة و16 سنة. هؤلاء هم الطلاب الذين يعانون قلق التحدث أمام الآخرين، وقد تم تشخيصهم من طرف مشرف المدرسة والمعلمين الذين يدرسونهم.

عينة البحث: بما أن عدد أفراد مجتمع البحث (50 طالباً) صغير نسبياً، فقد تم تطبيق مقياس قلق التحدث أمام الآخرين (سيأتي ذكره في أدوات جمع البيانات) على أفراد المجتمع كلهم للتأكد من وجود الظاهرة المدروسة معهم. بينت النتائج أن 40 طالباً حصلوا على درجات تؤكد فعلاً وجود قلق التحدث أمام الآخرين بينهم. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (20 طالباً) وضابطة (20 طالباً) آخذين بعين الاعتبار تحقيق أكبر ما يمكن من التكافؤ بين المجموعتين كما هو مبين في الجدول رقم 1.

جدول رقم (1) يوضح كيفية توزيع العينة:

| المجموعة | الأول إعدادي | الثاني إعدادي | الثالث إعدادي | المجموع الكلي |
|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| التجريبية | 5 | 7 | 8 | 20 |
| الضابطة | 5 | 7 | 8 | 20 |
| المجموع الكلي | 10 | 14 | 16 | 40 |

أدوات جمع البيانات: استخدم الباحثان في هذا البحث ما يأتي:

أولاً، مقياس قلق التحدث أمام الآخرين:

استعان الباحثان بالمقياس الذي بنته هيفاء الأشقر للأستخدام في المملكة العربية السعودية (هيفاء الأشقر، 2004). يتكون هذا المقياس من 40 عبارة تتم الإجابة عنها بدءاً (وتحصل على 04 درجات) أو غالباً (وتحصل على 03 درجات) أو أحياناً (وتحصل على درجتين)

أو نادراً (وتحصل على درجة واحدة) أو أبداً (وتحصل على 00 درجات). وعليه، كلما كانت درجة الفرد مرتفعة، كلما دلت على وجود مستوى عال من قلق التحدث أمام الآخرين. وقد تضمن المقياس بعض العبارات العكسية وهي (8 عبارات (40، 36، 28، 24، 20، 16، 8، 4)، وقد أخذت بعين الاعتبار أثناء تصحيح المقياس. بينت صاحبة المقياس أن المقياس صادق وثابت. فقيماً يخص الصدق، وفرت الباحثة للمقياس ثلاثة أنواع من الصدق هي الصدق المنطقي، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، وكلها دلت على أن المقياس يتمتع بقيم صدق عالية تمكن من استخدامه في البحث العلمي. وفيما يخص الثبات، وفرت الباحثة نوعين من الثبات للمقياس، وهما ثبات إعادة التطبيق، وقد بلغ (0.94)، وثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ (0.95). للإطلاع على المقياس، يمكن النظر في الملحق رقم 1.

ثانياً، المحك ذاتي وجماعي المرجع:

أ) المحك ذاتي المرجع: يقصد بالمحك ذاتي المرجع حكم المسترشد على نفسه. لهذا، فقد تم تصميم استبانة مبسطة تمكن المسترشد من الحكم على نفسه كتابياً. في هذه الاستبانة يطلب من المسترشد وصف ما يشعر به قبل مهمة الإلقاء التي يطلب منه القيام بها في جلسات البرنامج الإرشادي المستخدم (أنظر الملحق رقم 2).

ب) المحك جماعي المرجع: بما أن المحك الجماعي المرجع يعني حكم المحيطين بالمسترشد كفراد الأسرة والمعلمين وغيرهم على المسترشد، فقد تم تصميم استبانة بسيطة تضم بعض البيانات الديمغرافية وتطلب ممن يقوم بملئها تقديم رأيه في الطالب قبل مهمة الإلقاء التي سيقوم بها في جلسات البرنامج الإرشادي (أنظر الملحق رقم 3).

ثالثاً، برنامج الإرشاد الجمعي لخفض قلق التحدث أمام الآخرين:

1/ ما يتعلق ببناء البرنامج:

المدارس والنظريات المعتمدة في بناء البرنامج: اعتمد الباحثان في بنائهما للبرنامج على المدرستين المعرفية والسلوكية. من المدرسة المعرفية، تم استخدام التعلم المعرفي (أي منحى التعديل السلوك المعرفي والذي يركز على كيفية فهم الأشخاص للأحداث البيئية وتفسير الشخص لسلوكه وتبريره له، فالسلوك المعرفي قد يتعلمه الفرد قبل أن يؤديه). ومن المدرسة السلوكية تم استخدام العلاج السلوكي بشقيه الكلاسيكي (أي المبادئ التي توضح تشكل العلاقات بين المثيرات القبلية والسلوك الاستجابي والتي تفسر أشكال التعلم البسيط) والإجرائي (أي المبادئ التي تحلل السلوك في الوضع البيئي الطبيعي الذي يحدث فيه وعلاقته بالمتغيرات البيئية القبلية والبعديّة، إلا أن المثيرات البعدية تحتل الدور الأساسي في عملية تحليل

السلوك وتعديله). لقد بينت الكثير من الدراسات الغربية (Agras, 1985; Heimberg et al., 1990; Andrews, 1990; Mersh, et al., 1991; Taylor, 1996; Kendall, & Southam-Gerow, 1996; Waikar (1998) والعربية (سامر اللاذقاني، 1995 وعبد الرحمن الشبانان، 1996، وهيفاء الأشقر، 2004) ان العلاج المعرفي السلوكي علاج فعال في حالات الرهاب الاجتماعي وخاصة رهاب الحديث أمام الآخرين.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: وبما أننا سنستخدم أساليب التعديل السلوكي المعرفي التي تهتم بالسلوك الظاهر والحاضر وترى أن السلوك سواء السوي أو الشاذ متعلم نتيجة الممارسات وما مر به الفرد من خبرات متعلمة، سيتم انتقاء الفنيات الإرشادية التي تحقق هذه الأهداف. وعليه، فقد استخدم الباحثان الفنيات التالية:

(1) النمذجة: أو التعبير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين (جمال الخطيب، 2011). وقد مورست من خلال عرض أفلام فيديو لبعض الأشخاص، وخاصة الدعاة (عائض القرني ومحمد العريفي وطارق السويدان) ذوي الإلقاء المميز على السبورة الالكترونية مستخدمين السماعات والتعليق على الجوانب الايجابية ومحاكاتها من قبل الطالب. وقد ثبتت فعاليتها في خفض القلق الاجتماعي في دراسات سابقة مختلفة (أنظر مثلاً دراسة أحمد عربيات ومحمد الزيودي، 2008).

(2) التدريب على التعليم الذاتي: يعرف بأنه أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي، ويهدف إلى تدريب الشخص على تعديل أنماط التحدث الذاتي باعتباره العنصر الأساسي في توجيه السلوك والضببط الذاتي (جمال الخطيب، 2011). ويعرف إجرائياً بأنه تخلص الطالب من النظر إلى نفسه بسلبية وانهازامية من خلال التركيز على نقاط قوته التي تتضح من خلال النقاش والحوار الجماعي في الجلسات الإرشادية وأثناء تطبيق الأنشطة والواجبات المنزلية مما يؤدي إلى شعوره بالراحة ومن ثم تعميم هذه الاستجابة على المواقف الاجتماعية التي تواجهه. وقد ثبتت فعاليته في خفض القلق الاجتماعي في كثير من الدراسات منها الدراسة التي أجراها إميل كامب وآخرون (Emmelkamp, et al. 1985).

(3) الإفاضة بالواقع: تعرف بأنها مواجهة المواقف المخيفة بشكل مباشر والحرمان من فرص تجنبها (جمال الخطيب، 2011). وتعرف إجرائياً بأنها تعرض الطالب للحديث أمام الآخرين بداية أمام أفراد العينة ومن ثم إضافة بعض المعلمين والطلاب بصورة تدريجية ونستمر في زيادة العدد والتتويج في الحضور حتى نصل إلى الحديث أمام طلاب المدرسة كلهم في الإذاعة المدرسية. وقد ثبتت فعاليتها في خفض القلق الاجتماعي في عدد من الدراسات السابقة منها دراسة ناس وآخرون (Nesse, et al. 1980).

أسلوب الإرشاد المستخدم في البرنامج: سيتم تطبيق أسلوب الإرشاد الجمعي في هذا البرنامج من خلال توفير شروطه من حيث المشكلة والجماعة، فالمشكلة واحدة لدى الطلاب وهي قلق الحديث أمام الآخرين، وكذلك تقارب أفراد الجماعة في العمر والمستوى العقلي حسب إحصائيات المشرف الاجتماعي والبيئة المحيطة وبالتالي الاتجاهات والقيم. وتم العمل على إعداد الجماعة كما سيتضح في الجلسة التمهيدية وكذلك إعداد المكان والقائمين على البرنامج كما سيوضح لاحقاً وغير ذلك من العوامل المساهمة في فعالية الإرشاد الجمعي.

القائمون على البرنامج: لقد أشرف على تطبيق هذا البرنامج الباحثان واختصاصي التقنية بالصف الإلكتروني والمشرف الاجتماعي.

تمويل البرنامج: بما أن البرنامج طبق في المدرسة فقد كانت تكاليفه منخفضة لتوفر المكان مجهزاً ولم يتكفل الباحثان إلا بالمشروبات الخفيفة والإفطار. أما باقي أفراد الفريق فكان عملهم تطوعياً.

مكان تنفيذ البرنامج: لقد تم تنفيذ البرنامج في الصف الإلكتروني، وهو مكان مجهز بكراسي ومعد بشكل جيد من حيث أجهزة العرض ويحقق الخصوصية المطلوبة.

عدد الجلسات: تضمن البرنامج عدد (12) جلسة في ستة أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً (يومي الأحد والخميس). وقد بلغ طول كل جلسة (45 دقيقة). مع العلم أن كل الجلسات قدمت في الفترة الصباحية (الساعة 9.45 صباحاً). أما شكل الجلسات فقد كان كالآتي: (جلسة قياس قبلي، و جلسة تمهيدية، و 9 جلسات إرشادية، و جلسة قياس بعدي). أما تفصيل كل هذه الجلسات فهو موضح في الملحق رقم 4.

تحكيم البرنامج: للتأكد من سلامة بناء البرنامج، تم تقديمه إلى مجموعة (أربعة)¹ من أساتذة قسم علم النفس في جامعة البحرين. وقد كان للملاحظات التي قدموها جميعاً، دور كبير في وضع البرنامج في صورته النهائية.

2/ ما يتعلق بتنفيذ البرنامج:

الجلسة التمهيدية وبناء العلاقة الإرشادية: خلال الجلسة التمهيدية الأولى كان التركيز منصبا على بناء علاقة إرشادية تقوم على الاحترام المتبادل والثقة والتعاطف والتقبل وهذا اتضح في حديث الطلاب في نهاية الجلسة بشكل معمق عن مشكلاتهم وحماسهم للجلسات القادمة بشكل واقعي وصادق، وكان للمشاركة الوجدانية بشكل لفظي أو أدائي والإصغاء لأسئلة الطلاب والتواصل الفعال دور كبير في خلق جو من الألفة.

¹ أستاذ واحد وثلاثة أساتذة مشاركون.

تقويم البرنامج: لمعرفة مدى فعالية البرنامج، تم الاعتماد على طريقتين تجريبية ومعيارية. **فيما يخص الطريقة التجريبية**، مكن مقياس القلق المستخدم من الحصول على بيانات كمية كما تم توضيح ذلك في الجزء الخاص بأدوات جمع البيانات. للخروج بنتيجة من هذه البيانات، تم استخدام المنهج التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة، والأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين. **وفيما يخص الطريقة المعيارية**، تم استخدام محكين ذاتي المرجع (رأي الطالب) وجماعي المرجع (رأي المحيطين بالطالب).

جلسة المتابعة: تهدف إلى معرفة مدى ثبات السلوك المعدل بعد مرور فترة زمنية محددة وتعديل أو إضافة ما يلزم أو تقديم المساعدة والدعم إذا تطلبت حالة المسترشد ذلك. حددت جلسة متابعة البرنامج بعد شهر من نهاية البرنامج تقريبا في يوم الأحد 2011/1/16 في نفس الوقت وهو 9.45 صباحا لمقابلة أفراد المجموعة التجريبية ومقياس مدى استمرار التحسن بغرفة الصف الإلكتروني .

عرض النتائج ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفقا لنوعي البيانات الكمية والكيفية التي تم جمعها.

أولا، نتائج التحليل الكمي:

تضمن هذا الشق من البحث أسئلة وفرضيات. وستؤخذ الفرضيات بعين الاعتبار في التحليل.

1) الفرضية الأولى: نصت الفرضية على الآتي: "لا توجد فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي". بعد حساب متوسطي المجموعتين وانحرافيهما المعياريين، وقيمة اختبار (ت)، تم عرض النتائج في الجدول رقم 3.

جدول رقم 3، نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في القياس القبلي:

| المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدلالة |
|-----------|---------|-------------------|---------|-------------|---------|
| التجريبية | 138.07 | 14.308 | - 0.122 | 30 | 0.904 |
| الضابطة | 138.62 | 11.729 | | | |

يوضح الجدول رقم 3 أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (138.07)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (138.62)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (- 0.122). وأن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائيا. وهو يدل على أن المجموعتين متكافئتان. وهذا ما

كان متوقعا منذ البداية. تعمل هذه النتائج على تأكيد الفرضية سالفة الذكر. وإذا ما ظهر اختلاف مستقبلي بين نتائج المجموعتين، يمكن رده إلى البرنامج الذي يستخدم.

(2) **الفرضية الثانية:** نصت الفرضية على الآتي: "لا توجد فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي". بعد حساب متوسطي المجموعتين وانحرافيهما المعياريين، وقيمة اختبار (ت)، تم عرض النتائج في الجدول رقم 4.

جدول رقم 4، نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في القياس البعدي:

| المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدالة |
|-----------|---------|-------------------|--------|-------------|--------|
| التجريبية | 107.00 | 13.01 | - 7.24 | 30 | 0.000 |
| الضابطة | 144.12 | 15.84 | | | |

يوضح الجدول رقم 4 أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (107.00)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (144.12)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (- 7.24). وأن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا دلالة قوية. وهو يدل على أن المجموعتين غير متكافئتين، ويمكن رد عدم التكافؤ هذا إلى البرنامج الإرشادي الذي نفذ مع المجموعة التجريبية، ولم ينفذ مع المجموعة الضابطة.

(3) **الفرضية الثالثة:** نصت الفرضية على الآتي: "لا توجد فروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة". بعد حساب متوسطات القياسين وانحرافاتهما المعيارية، وقيمة اختبار (ت) للعينات المترابطة، تم عرض النتائج في الجدول رقم 5.

جدول رقم 5، نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:

| القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدالة |
|--------|---------|-------------------|---------|-------------|--------|
| القبلي | 138.62 | 11.72 | - 1.116 | 30 | 0.273 |
| البعدي | 144.12 | 15.84 | | | |

يوضح الجدول رقم 5 أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (138.62)، وأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (144.12)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (- 1.116). وأن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائيا. وهو يدل على أن نتائج المجموعة الضابطة لم تتغير تغيرا يمكن من الحصول على فروق جوهرية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي. وإن نتيجة من هذا النوع متوقعة باعتبار أن المجموعة الضابطة لم تحصل على أية معالجة تعمل على إحداث تغيير في نتائجها.

4) الفرضية الرابعة: نصت الفرضية على الآتي: "لا توجد فروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية". بعد حساب متوسطات القياسين وانحرافاتهما المعيارية، وقيمة اختبار (ت) للعينات المترابطة، تم عرض النتائج في الجدول رقم 6.

جدول رقم 6، نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

| القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدلالة |
|--------|---------|-------------------|--------|-------------|---------|
| القبلي | 138.07 | 14.308 | 6.42 | 30 | 0.000 |
| البعدي | 107.00 | 13.01 | | | |

يوضح الجدول رقم 6 أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (138.07)، وأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (107.00)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (6.42). وأن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً دلالة عالية. وهو يدل على أن نتائج المجموعة التجريبية قد تغيرت تغيراً واضحاً جداً مكن من الحصول على فروق جوهرية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي. لقد كنا نتوقع هذه النتيجة لأن البرنامج الإرشادي قدم لهذه المجموعة فقط، وعليه من الممكن جداً أن يكون هذا البرنامج من وراء التغير الذي حدث في النتائج. ومن الواضح أن التغير حدث في اتجاه انخفاض قيمة المتوسط الحسابي. فقد كانت (138.07) في القياس القبلي، وثم أصبحت (107.00) في القياس البعدي.

تشير كل النتائج سالفة الذكر أن فرضيتين (الفرضية الأولى والثالثة) من الفرضيات الأربع قد تحققتا، وقد تم قبولهما. في حين أن فرضيتين اثنتين (الفرضية الثانية والرابعة) لم تتحققا، وقد تم رفضهما.

نتائج التحليل الكيفي:

تضمن هذا الشق من البحث أسئلة فقط، وهي التي تؤخذ بعين الاعتبار في التحليل.

1) السؤال الأول: وقد نص على الآتي: أتوجد فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي؟

أشارت تقارير المحكين الذاتي والجماعي المرجع اللفظية والمكتوبة إلى عدم وجود فروق واضحة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا أمر طبيعي، فالأفراد متكافئون كما سبقت الإشارة إلى ذلك أعلاه.

2) السؤال الثاني: وقد نص على الآتي: أتوجد فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؟

أشارت تقارير المحكمين الذاتي (حكم المسترشد على نفسه) والجماعي المرجع (حكم المحيطين بالمسترشد عليه) اللفظية والمكتوبة إلى وجود فروق واضحة لصالح المجموعة التجريبية تمثلت في قدرة أفرادها الطلبة على التركيز على الجوانب الايجابية عند الغير ومحاسنها وتطويرها على المستوى الشخصي والاستفادة منها في التغلب على مشكلة التحدث أمام الآخرين. حكم الفرد على نفسه، وحكم المحيطين به عليه لا شك سيكون دليلا على فعالية البرنامج التدريبي المقترح في التقليل من قلق التحدث أمام الآخرين. وهل تتم الثقة في ما يدلي به هؤلاء الأفراد من أحكام؟ من الضروري تصديق ما يقوله هؤلاء الأفراد وخاصة أنهم أكثر من شخص واحد، ولا يشهدون إلا بما يعلمون.

(3) السؤال الثالث: وقد نص على الآتي: أتوجد فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؟

أشارت تقارير المحكمين الذاتي والجماعي المرجع اللفظية والمكتوبة إلى وجود فروق واضحة لصالح القياس البعدي، وذلك أمر طبيعي لأن أفراد المجموعة تعرضوا إلى البرنامج التدريبي الذي وصف بأنه ناجح. وكيف يكون ناجحا ولا يترك آثارا واضحة في الأفراد الذين مورس معهم؟

(4) السؤال الرابع: وقد نص على الآتي: أتوجد فروق في تقديرات المحك الذاتي والجماعي المرجع بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة؟

أشارت تقارير المحكمين الذاتي والجماعي المرجع اللفظية والمكتوبة إلى عدم وجود فروق واضحة بين القياس القبلي والقياس البعدي. تعتبر نتيجة من هذا النوع طبيعية لعدم ممارسة البرنامج الإرشادي مع المجموعة الضابطة، مما يدل على أن مشكلة كمشكلة قلق التحدث أمام الآخرين لا تحل من تلقاء نفسها، ولكن تحتاج إلى ممارسة أنشطة علمية مدروسة كالبرنامج الحالي هي التي تعمل على حلها.

لقد تبين أن نتائج التحليل الكيفي تدعم ما تم التوصل إليه من نتائج التحليل الكمي. وعلام يدل اتفاق نتائج التحليلين؟ إنه يدل على أن البرنامج المنفذ كان ذا فائدة كبيرة لأطفال المرحلة الإعدادية إذ قد ساعدهم في التخلص من قلق التحدث أمام الآخرين. وبعبارة أكثر دقة، فإن مسألتين شديدتا الأهمية تجب الإشارة إليهما عند الحديث عن البرنامج المنفذ، وهما: أولا، نوع العلاج المستخدم والذي تم تبنيه في تصميم البرنامج، ألا وهو العلاج المعرفي السلوكي. لقد تمت الإشارة أعلاه إلى أن دراسات كثيرة (Heimberg et al., 1985; Agras, 1990; Andrews, 1990; Mersh, et al., 1991; Taylor, 1996; Kendall, & Southam-Gerow,

(1998) Waikar; 1996; سامر اللاذقاني، 1995 وعبد الرحمن الشبانان، 1996، وهيفاء الأشقر، (2004) قد بينت أن هذا النوع من العلاج مفيد في علاج المخاوف المختلفة وخاصة المخاوف الاجتماعية ومنها رهاب التحدث أمام الآخرين. ولا شك في أن الدراسة الحالية تضاف إلى قائمة الدراسات سالفة الذكر والتي تبين أهمية العلاج المعرفي السلوكي في علاج المخاوف المختلفة. وثانياً، الفنيات المستخدمة في البرنامج وهي النمذجة، والتدريب على التعليم الذاتي، والإفاضة بالواقع. إن فعالية البرنامج تعني بلا شك فعالية هذه الفنيات سواء أكانت مجتمعة أو منفردة في علاج المخاوف المرضية. لكن تجب الإشارة إلى أن تأثير فنيات الإرشاد المستخدمة لم يكن واحداً في خفض قلق التحدث أمام الآخرين. فقد تبين أن لفنيتي النمذجة والإفاضة بالواقع تأثيراً واضحاً في خفض قلق التحدث أمام الآخرين مقارنة بفنية التدريب على التعلم الذاتي التي كانت ذات تأثير أقل في خفض قلق التحدث أمام الآخرين. هذا ويمكن رد هذه النتائج إلى كون أن المسترشدين مجبرين لا يتحكمون في استخدامهما (النمذجة والإفاضة بالواقع)، في حين أنهم يتحكمون في استخدام فنية التدريب على التعلم الذاتي (Self-paced technique). وبالتالي، فإنهم وما داموا يتحكمون في استخدامها، فقد لا يمارسونها بالصورة المطلوبة، وقد لا يمارسونها أصلاً. لهذا، لم يكن تأثيرها واضحاً في قلق التحدث أمام الآخرين.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Emmelkamp, et al. 1985)، ودراسة ناس وآخرون (Nesse, et al. 1980) من أن فنية التدريب على التعلم الذاتي كانت أقل تأثيراً في خفض مستوى القلق الاجتماعي من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي الأخرى التي استخدموها في دراستهم.

التوصيات:

في نهاية البحث، يوصي الباحثان بالآتي:

- بناء مقياس لقلق التحدث أمام الآخرين صالح للأستخدام في مملكة البحرين والتأكد من صدقه وثباته.
- استقطاع ثلاث جلسات على أقل تقدير لفنية التدريب على التعلم الذاتي .
- تطبيق البرنامج على المرحلة الثانوية بنين وبنات بشكل منفصل .
- تطبيق البرنامج على طلاب الجامعة مع معرفة أثر متغير الجنس .
- تعميم نتائج البرنامج على المدارس الإعدادية كمنهج إثرائي للطلاب يقدم حصة كل أسبوع طوال الفصل الدراسي .

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد عريبات ومحمد الزيودي (2008). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى اسر الأطفال ضعاف السمع وأثره في تكيف أطفالهم. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 24، العدد الأول، 201- 235
- أمينة السماك وعادل مصطفى (2010). **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية**. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
- جمال الخطيب (2010). **تعديل السلوك الإنساني**. عمان: دار الفكر.
- رياض العاسمي (2008). **برامج الإرشاد النفسي**. كلية التربية: جامعة دمشق.
- سامر رضوان (2001). دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد التاسع عشر. 47- 77.
- سامر اللاذقاني، (1995). **أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على المهارات الاجتماعية والمعالج العقلاني العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.
- سوين، ر. م. (1988). **علم الأمراض النفسية والعقلية**. (ترجمة أحمد سلامة). الكويت: مكتبة الفلاح.
- عامر قنديلجي وإيمان السامرائي (2009). **البحث العلمي الكمي والنوعي**. عمان: دار اليازوري.
- عبد الرحمن الشبانان (1996). **تقييم العلاج الانفعالي العقلاني لحالات الرهاب الاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة. المركز العربي للدراسات الأمنية، الرياض.
- محمد المشاقبة (2008). **مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين**. عمان: دار المناهج.
- محمد عبدالرحمن (1998). **دراسات في الصحة النفسية**، الجزء الثاني. القاهرة: دار قباء.
- هيفاء الأشقر (2004). **أثر برنامج علاجي عقلاني انفعالي سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Agras, W. S. (1990). Treatment of social phobias. **Journal of Clinical Psychiatry**, 51 (10) (suppl.), 52- 55.
- American Psychiatric Association, (2000). **DSM- IV**. Washington, DC: APA.
- Andrews, G. (1990). The diagnosis and management of pathological anxiety. **Medical Journal of Australia**, 152, 656- 659.
- Emmelkamp, P. M.G.; Mersch, P.P.; Vissia, E. and van der Helm, M. (1985). Social phobia: a comparative evaluation of cognitive and behavioral interventions. **Behaviour Research and Therapy**, 23 (3), 365-369
- Geer, J. H. (1965). The development of a scale to measure fear. **Behavioral Research and Therapy**, 3, 45-53.
- Heimberg, R. G., Becker, R. E., Goldfinger, B. A., & Vermilyea, B. A. (1985). Treatment of social phobia by exposure, cognitive restructuring, and homework assignments. **Journal of Nervous and Mental Disease**, 173, 236-245.
- Hofman, S.G., Ehlers, C.A.,& Roth, W.T.,(1996). Conditioning theory: a model for the etiology of public speaking anxiety. **Behavior Research and Therapy**, 33(5), 567-571.
- Kaplan, C.A., Thompson, A.E., & Searson, S.M., (1995). Long term follow-up of cognitive behavior therapy in children and adolescents. **Archives of Disease in childhood**, 73, 472-475.
- Kendall, P.C., & Southam-Gerow, M.A., (1996). Long- term follow-up of a cognitive- behavioral therapy for anxiety-disordered youth. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 64 (4) pp.724-730.
- Mersch, P. P. A., Emmelkamp, P. M. G., & Lips, C. (1991). Social phobia: individual response patterns and the long-term effects of behavioral and cognitive interventions. A follow-up study. **Behavioral and Research Therapy**, 29, 357-362.
- Nesse, R.M.; Curtis, G.C. And Brown, G. M. (1980). Anxiety Induced by Flooding Therapy for Phobias Does Not Elicit Prolactin Secretory Response. **Psychosomatic Medicine**, 42 (1), 25-31
- Roeder, B. & Maragraff, J. (1999). **Kognitive Verzerrung bei sozial aengstlichen Personen**. In Maragraff, J. & Rudolf , K. (Hrsg). Sozial Kompetenz Sozial Phobie. Hohengehren. Germany. Schneider Verlag. pp 61-71.
- Taylor, S. (1996). Meta-analysis of cognitive-behavioral treatment for social phobia. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 27, 1-9.
- Waikar, S.V., (1998). **Mode-specificity in brief cognitive and behavioral treatments for public speaking anxiety**. University of California , Los Angeles.

الملاحق:

الملحق رقم 1: (رأي الطالب) الملحك ذاتي المرجع:

صف ما تشعر به الآن قبل مهمة الإلقاء التي ستقوم بها ، اكتب بحرية ولا تتردد ، مثال:
(أشعر بسرعة دقات قلبي وأشعر بأنه سيفمعي علي ومتردد بشكل كبير، سيضحك علي
الطلاب، سأتلثم، أشعر بجفاف في حلقي، عضلاتي مشدودة، أشعر بدوخة في الراس،
الأفكار مشتتة وضائعة...الخ)

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

الملحق رقم 2، (محك جماعي المرجع) رأي المحيطين بأفراد العينة:

الاسم (اختياري): المهنة:

تاريخ الملاحظة: الوقت المستغرق للملاحظة:

مكان الملاحظة:

رأي الملاحظ حول الطلاب قبل مهمة الإلقاء المسندة إليهم بشكل عام

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

الملحق رقم 3، الجلسات الإرشادية:

جلسة القياس القبلي: 2011/10/31 وهدفت إلى قياس شدة السلوك المستهدف، باستخدام مقياس القلق، واستخدام المحك الذاتي والجماعي المرجع أو ما يسميها البعض التقارير الذاتية والجماعية كما ذكر محمد عبد الرحمن (1998). وتمت عن طريق الاجتماع بأفراد العينة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) والمشرف الاجتماعي ومشرف الإذاعة المدرسية، والطلب من الطلاب الاستعداد لإلقاء كلمة أو قراءة القرآن مرتلا في الطابور الذي يتم بعد انتهاء الفسحة وقبل الحصة الرابعة، وبعد عشرة دقائق وزع عليهم مقياس القلق للإجابة عنه. كما وزعت عليهم أوراق بيضاء لوصف مشاعرهم الحالية قبل الإلقاء. كانت الأعراض الغالبة هي تزايد سرعة نبضات القلب والتوتر والتعرق وضيق التنفس. كما قد طلب (11) طالبا منهم الإغفاء من هذه المهمة المستحيلة في وجهة نظرهم. طلب من المشرف الاجتماعي كتابة ملاحظاته بشكل عام على الطلبة خلال العشر دقائق الماضية وكانت نتيجة هذا المحك هي وضوح التوتر والقلق على الطلاب بشكل كبير.

الجلسة التمهيدية: 2011/11/04 وهدفت إلى التعرف على المسترشد بشكل اكبر، وتقديم المعلومات الخاصة بالبرنامج وخطوات سيره وأهدافه، وتوضيح الأساليب المستخدمة، والاتفاق على العقد الإرشادي، والرد على استفسارات أفراد العينة، وبناء العلاقة الإرشادية الفعالة.

خلال وقت الجلسة تم تحقيق الأهداف المرجوة بداية بالترحيب بالطلاب والابتسام الطبيعية واستقبالهم لدى دخولهم ومصافحتهم وتجاذب بعض الأحاديث المحببة لهم وخاصة الرياضية ومن ثم توضيح حجم المشكلة وتأثيرها عليهم، واعترافهم بمشكلاتهم والحديث عنها في البداية كان عاما. وفي منتصف الجلسة اخذ الطلاب يتحدثون بعمق قليلا وماذا يعانون منه فعلا جراء هذا القلق. وتم توضيح الفائدة المرجوة من البرنامج في حالة تعاون الجميع في إنجاحه، وأهمية الحضور قبل بداية الجلسة وان كان هناك معوقات تعيق حضور الطلاب لنتمكن من حلها جميعا. وطلب منهم رسم أهدافهم المرجوة بعد البرنامج والتي كانت موحدة وهي التحدث أمام الآخرين بشكل سلس وخال من التوتر، ومن ثم تم الاتفاق على العقد الإرشادي والالتزام به من قبل الطرفين شفويا بعد توضيح بنوده.

الجلسة الإرشادية الأولى: 2011/11/7

الفنية المستخدمة (النمذجة المصورة).

هدفت الجلسة إلى (تحديد الطلاب للجوانب الايجابية في النموذج المعروض)

عرضت مقاطع أفلام فيديو مختصرة لبعض المحاضرين المعروفين في منطقة الخليج العربي مثل طارق السويدان ومحمد العريفي وعائض القرني وبعض من مقاطع أحد الباحثين (ص.ي.) على اليوتيوب بصفته مدربا في تنمية الموارد البشرية. من ثم طلب منهم بشكل نقاش منظم ومريح تحديد الجوانب الايجابية والتي أعجبت كل واحد منهم، على أن يأخذ كل طالب فرصته في الحديث، وقمنا بتدوين أهم نقطة إيجابية من كل طالب على السبورة وكتابة اسمه بجانبها كنوع من التعزيز الايجابي بالإضافة إلى استخدام المعززات الطبيعية كالثناء والابتسام.

الواجب المنزلي: طلب من الطلاب تحديد بعض الأسماء التي يعتقدون أنها تتحدث بشكل جيد ومميز سواء من الطلاب أو المعلمين أو أئمة المساجد أو مقدمي البرامج التلفزيونية أو من الحياة الشخصية والخبرات، على أن تتم مناقشة هذا الواجب في الجلسة القادمة حسب الجدول.

الجلسة الإرشادية الثانية: 2011/11/11

الفنية المستخدمة (النمذجة المصورة).

هدفت الجلسة إلى (توضيح الفوائد الايجابية التي حصل عليها النموذج وكيف وصل إليها).

تم نقاش الواجب المنزلي لكل طالب بداية الجلسة.

ومن بعدها عرض أحد الأفلام لمدة خمس دقائق، بعده شرع في نقاش جماعي هادف يوضح الطلاب الفوائد التي جناها النموذج من هذا الأداء الايجابي، وكيف يعتقد الطالب بأنه وصل إليها، وعدة أسئلة تدور حول الظهور أول مرة - ما هي المشاعر التي أحس بها باعتقاد الطالب - كيف تصرف مع هذه الأفكار وغير ذلك مما يوضح تجربة شخص ناجح كان يعتريه ما يعتريهم خلال هذه الأوقات وكيف استطاع الوصول إلى هذه الايجابية، وكيف يستطيعون الوصول أيضا إليها.

الواجب المنزلي: طلب منهم اختيار مقطع معين وإعادة مشاهدته مع تقليده في الجوانب الايجابية التي حددت سابقا ويسجل عدد مرات المشاهدة والمحاكاة علما بأنه سيحاكي هذا النموذج خلال الجلسة القادمة.

الجلسة الإرشادية الثالثة: 2011/11/21

الفنية المستخدمة (النمذجة من خلال المشاركة).

هدفت إلى محاكاة النماذج الإيجابية التي تم عرضها مباشرة لتعويد الطلبة على المبادرة. بداية نوقش الواجب المنزلي السابق وعرض الطلاب عدد مرات المشاهدة والمحاكاة وتم تسجيل ذلك على السبورة كنوع من التدعيم الايجابي لأداء الواجبات المنزلية.

قام أحد الباحثين (ص.ي.) كنموذج حي بالإلقاء أمامهم وطلب منهم محاكاته بعد الانتهاء. وترك الحرية للطلاب بالمحاكاة من مكانه أو أمام الطلاب أو واقفا أو جالسا واختار الطلاب المحاكاة من المكان المخصص لهم واثنين فقط هم من حاكوا النموذج وقوفا في أماكنهم وتم تعزيزهم بالتصفيق.

الواجب المنزلي: في ورقة قاموا بوصف الأفكار التي طرأت عليهم خلال محاكاتهم للنموذج أو قبله أو بعده فيما يخص الشخصية والنظرة إلى الإمكانيات ومدى الرضا عن الأداء .

الجلسة الإرشادية الرابعة: 2011/11/25

الفنية المستخدمة (التدريب على التعلم الذاتي) .

هدفت إلى شرح الفنية المستخدمة وكيفية تطبيقها وتوضيح أثر النظرة السلبية على الأداء. تم مناقشة الواجب المنزلي لما له من ارتباط بأهداف الجلسة الحالية وهي طبيعة النظرة اتجاه الذات.

شرح المقصود بالفنية من الناحية النظرية وأثر النظرة السلبية على السلوك، ومن بعدها تطرقنا إلى بعض الأفكار السلبية التي دونها الطلاب اتجاه أنفسهم قبل محاكاة النماذج أو

من خلال مواقفهم الاجتماعية فيما يخص قلق التحدث أمام الآخرين واختار كل طالب نظرة سلبية واحدة .

وزعت على الطلاب ورقة تحتوي معلومات عن الفنية وكيفية تطبيقها وتمت قراءتها معهم في نهاية الجلسة.

الخطوات: يختار الطالب سلوكا معيناً مثل (أتوتر كلما فكرت في عرض بحثي أمام الطلاب)، يؤدي السلوك المستهدف (يقف وكأنه يعرض أمام الطلاب) ويتحدث إلى نفسه بصوت عالي بنفس الجملة. يؤدي السلوك المستهدف مع تعديل بسيط (توتري قبل العرض يجعلني استعد بشكل أفضل) ويردد بصوت عال. يؤدي السلوك المستهدف بعد التعديل ويتحدث بصوت منخفض. يؤدي السلوك المستهدف بدون صوت وتدور في فكره عدة أسئلة مثل: ماذا يريد المعلم مني؟ يجيب في عقله: يريد أن اعرض الجهد الذي بذلته في البحث. يتحدث ذاتياً إلى نفسه (بالتدريب تسهل العملية) في البداية سأفعل كذا وكذا. يعزز نفسه ذاتياً (لقد فعلت ما طلب بصورة جيدة -رائعة- أعجبت الجميع) (جمال الخطيب، 2011). يقوم الطالب بتكرار هذه العملية عدة مرات قبل العرض الحقيقي.

ملاحظة: تم تعديل بعض الخطوات حسب وجهة نظر الباحثين ليسهل الشرح والتوضيح دون مساس بجوهر الخطوات.

الواجب المنزلي: في البيت طلب من كل منهم تطبيق خطوات التدريب على التعلم الذاتي على النظرة السلبية التي تدور في ذهن الطالب اتجاه قلقه من التحدث أمام الآخرين بما لا يقل عن ثلاث مرات يوميا ، ويسجل وجهة نظره حول ما قام به .

الجلسة الإرشادية الخامسة: 2011/11/28

الفنية المستخدمة (التدريب على التعلم الذاتي).

هدفت الجلسة إلى تطبيق الطلاب للفنية بشكل صحيح مع توجيه الباحثين.

تمت مناقشة الواجب المنزلي وما هي الصعوبات التي واجهتم في التطبيق.

بعد ذلك من خلال تطبيق الباحثين مع أحد أفراد العينة المبادرين صحح للطلاب كيفية التطبيق المثالية وقمنا بالرد على أسئلتهم وتعليقاتهم ، وبعدها تم التطبيق مع طالبين آخرين من العينة.

الواجب المنزلي: طلب منهم إعادة عملية التطبيق باختيار سلوك مستهدف قوي يخص مشكلتهم ، مع الحرص على إتباع ما تم تطبيقه في الجلسة.

الجلسة الإرشادية السادسة: 2011/12/2

الفنية المستخدمة (الإفاضة بالواقع) .

هدفت هذه الجلسة إلى معرفة ما تم التوصل إليه من خلال الجلسات السابقة - توضيح
الفنية - أساليب التحكم في الصوت.

من خلال نقاش واسترجاع وربط للمعلومات تم تدوين أهم النقاط المهمة في ما سبق
وكتابتها على السبورة من باب التغذية الراجعة ، حيث يكون الطالب في هذه المرحلة قد
تعرف على الجوانب الايجابية للتحدث أمام الآخرين وعلى فائدتها عليه ومن هو النموذج الذي
يطمح بالوصول إلى مستواه وكيف ينظر إلى ذاته بايجابية من خلال التعلم الذاتي وتعميم هذه
الاستجابة في المواقف المشابهة.

ومن بعدها أخبر الطلاب بأنه لم يبق لهم خلا أربع جلسات سيقومون خلالها بالتحدث أمام
الآخرين ، ومواجهة الموقف بدلا من الهروب منه ، وذلك يتطلب شرح الفنية.

بعدها قدم الباحثان نموذجا في أساليب التحكم بالصوت (رفع - خفض - سرعة - بقاء
- توقف - صمت) لتكون عوناً للطلاب في عروضهم الجلسات القادمة وطلب منهم التطبيق
حيث يطبق كل طالب مقطعا بسيطا يتحدث فيه باستخدام أساليب التحكم بالصوت مع
توجيه الباحثان.

الواجب المنزلي: طلب منهم اختيار موضوع معين لا يتعدى خمسة أسطر ويكون محببا لديه.

يتحدث إلى نفسه ذاتيا بايجابية. يستخدم أساليب التحكم بالصوت. يكررها بما لا يقل
عن ثلاث مرات يوميا. طبق أمام مرآة أو دع أحد أفراد العائلة يقوم بتصويرك فيديو. شاهد
التصوير واكتشف التقصير وحاول تعديله. يحضر الموضوع المختار معه الجلسة القادمة.

الجلسة الإرشادية السابعة: 2011/12/5

الفنية المستخدمة (الإفاضة بالواقع) .

هدفت هذه الجلسة إلى مواجهة مشكلتهم مباشرة.

تم مناقشة الواجب السابق .

بعدها أخبرنا الطلاب بان العرض سيتم وفق ترتيب الأسماء لدينا لجعلهم في حالة ترقب
وقلق ، ليتضح مدى إمكانية تطبيقهم لما تعلموه ، ومن بعدها اختير الطلاب للعرض أمام
الحضور من معلمين وطلاب وعلى منصة الإلقاء والميكروفون ، وتم توجيههم من الباحثان حول
أساليب التحكم بالصوت للظهور بشكل أكثر اتزاناً .

بعدها تركنا المجال مفتوحاً لمن يريد المبادرة وإعادة العرض مرة أخرى، وكان أكثر من نصف العينة مبادرون وتم تكرار العرض لأربعة طلاب فقط، وكان الأداء أفضل من السابق بمراحل حسب وجهة نظر الجميع.

الواجب المنزلي: طلب منهم إعادة العرض في البيت وتخيل حضور مزيداً من المعلمين والطلاب. تطبيق أساليب التحكم بالصوت. التدريب على التعلم الذاتي. طبق أمام مرآة أو دع أحد أفراد العائلة يقوم بتصويرك فيديو. شاهد التصوير واكتشف التقصير وحاول تعديله.

الجلسة الإرشادية الثامنة: 2011/12/9

الفنية المستخدمة (الإفاضة بالواقع).

هدفت هذه الجلسة إلى (مواجهة مشكلتهم مباشرة بشكل التكرار لخفض القلق) تم سؤال الطلاب عن الواجب المنزلي وأهمية التطبيق لأنه من أسلوب الإعداد الجيد. وضحنا للطلاب بأن عرضهم اليوم سيحضره المعلمون والطلاب وعليهم مواجهة الموقف وتطبيق ما تم تعلمه.

نادينا بأسماء الطلاب بشكل يختلف عن الجلسة السابقة وطلب منهم العرض على منصة الإلقاء، مع توجيه من الباحثين حول أساليب التحكم بالصوت، ومحاكاة نموذج الطالب الإيجابي. بعد الانتهاء من عرض كل طالب كان يقابل بالتصفيق الحار من الجميع وتثناء المعلمين، ومن بعدها تم إعادة العرض مره أخرى عن طريق مبادرة الطلاب.

الواجب المنزلي: طلب منهم إعادة العرض في البيت وتخيل حضور عدد من المعلمين ومشرف من الوزارة وبعض أولياء الأمور والطلاب أصدقاء أفراد العينة وغير الأصدقاء. تطبيق أساليب التحكم بالصوت. التدريب على التعلم الذاتي. طبق أمام مرآة أو دع أحد أفراد العائلة يقوم بتصويرك فيديو. شاهد التصوير واكتشف التقصير وحاول تعديله.

الجلسة الإرشادية التاسعة: 2011/12/12

الفنية المستخدمة (الإفاضة بالواقع).

هدفت هذه الجلسة إلى مواجهة الطلاب لمشكلتهم أمام عدد أكبر من المعلمين والطلاب، وعدم تجنب الموقف، والتأكيد بأن مواجهة الموقف تخفض القلق ودور الإعداد الجيد والتدريب في ذلك.

تطبيق ما تدرّب عليه الطلاب في الجلسات الماضية.

مواجهتهم للموقف الذي يحدث يوميا في المدرسة وخاصة ما يخص الطلاب وخوفهم من سخريتهم عليهم.

إنهاء الجلسات الإرشادية: تم التوضيح للطلاب بأن ما قاموا به من عروض سابقة في الجلسات أو في البيت كواجبات منزلية هي بمثابة الإعداد الجيد والذي يعتبر مهما جدا بحيث تعود على الموقف الذي ستقوم به وتألّف ما هو مطلوب منك، وتعديل الأخطاء من قبلك أو من قبل غيرك .

تم إخبار الطلاب بأن هذه الجلسة هي نهاية الجلسات الإرشادية وتبقى لنا جلسة قياس بعدي وهي آخر جلسة في البرنامج بشكل عام .

تم الترحيب بالحضور من معلمين وطلاب وتم ترقيم أفراد العينة من 1- 8 ووضع الأرقام في صندوق صغير وخصص أحد الطلاب لسحب الأرقام، ولوحظ ارتفاع نسبة القلق على أفراد العينة، وهذا ما كنا نريده ومن بعدها، توالت العروض والحضور يصفق لكل طالب بعد العرض الأول .

بعد نهاية العرض الأول للطلاب غادر الحضور جميعا، وناقشنا أفراد العينة عن انطباعهم بعد عرضهم أمام الحضور فكانت الإجابات جميعها، ارتفاع نسبة التوتر إلا أنه لم يستمر كثيرا بعد الوقوف أمامهم وهذا شيء جديد بالنسبة لهم، ثم طلب منهم إعادة العرض وكان الجميع يرغب في إعادته بحماس.

تم سؤالهم عن التدريب على التعلم الذاتي فأخبر بعضهم بأنه كان يحمس نفسه وينظر إلى نفسه بإيجابية وكان عددهم ثلاثة طلاب وخمسة طلاب لم يستخدموا هذه الفنية نتيجة القلق، وكان هذا من باب التغذية الراجعة لعرض الجلسة الأخيرة في البرنامج وهي القياس البعدي.

ثم ذهبنا مع الطلاب للمكان المخصص للإذاعة المدرسية وأخذنا جولة فيه، واخذ الطلاب وضع الإلقاء فيه الواحد تلو الآخر وبدأ على بعضهم نوع من الارتباك ما لبث أن اختفى بعد توجيه الباحثين لجمل ايجابية للعينة وطلب منهم أن يتناقشوا فيما بينهم وهم في وضع الإلقاء واختاروا موضوعا رياضيا وسرعان ما نسي الطلاب أنفسهم وكان المرح يسود الجو، وتصادف ذلك بوجود اثنين من المعلمين وأربعة من طلاب النظام في المدرسة وكان حضورهم المفاجئ ايجابيا.

الواجب المنزلي: قم بعرض موضوعك أمام العائلة وطبق ما تعلمته واطلب من احدهم تصويرك في مقطع فيديو.

جلسة القياس البعدي: 2011/12/14

وهدفت إلى قياس مدى التغيير لدى أفراد العينة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) حول خفض قلق التحدث أمام الآخرين بعد تطبيق برنامج إرشادي يتضمن فنيات العلاج السلوكي وتعديل السلوك المعرفي على المجموعة التجريبية فقط، مستخدمين من الطرائق الكمية طريقة المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن الطرائق الكيفية المحكان الذاتي والجماعي المرجع.

بحضور المشرف الاجتماعي ومشرف الإذاعة المدرسية تم تهنئة الطلاب على الوصول إلى نهاية البرنامج

ويتطلب منهم في هذه الجلسة العرض أمام الطلاب في الطابور الذي يسبق الحصة الرابعة ومن ثم تركنا الطلاب لمدة عشر دقائق لتحضير أنفسهم، ومن بعدها طلبنا منهم وصف مشاعرهم مقارنة بما كتبوه قبل البرنامج وكذلك المشرف الاجتماعي.

بعدها شكرنا الطلاب على المواظبة في الحضور والانتظام وحل الواجبات المنزلية آملين منهم تطبيق ما تعلموه بشكل دائم اتجاه مواقف الحياة الاجتماعية المتجددة، وكذلك شكر خاص للمجموعة الضابطة وسيكون هناك متابعة بعد شهر من نهاية البرنامج بأذن الله، وبعدها قمنا بمصافحتهم جميعاً.

الملحق رقم 4، مقياس قلق التحدث أمام الآخرين:

أسم الطالب العمر

تعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق بتصرفاتك واتجاهاتك ومشاعرك الخاصة، في بعض المواقف الاجتماعية أقرأ كل عبارة من هذه العبارات جيداً ثم حدد مدى انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (√) حول الإجابة التي ترى أنها تناسبك تماماً من بين الإجابات الخمس الموجودة يسار العبارات. إذا كانت العبارة تنطبق عليك في كل المواقف، ضع علامة (√) تحت العمود دائماً - إذا كانت العبارة تنطبق عليك في أغلب الأحيان، ضع علامة (√) تحت العمود غالباً - إذا كانت العبارة تنطبق عليك إلى حد ما، ضع علامة (√) تحت العمود أحياناً. إذا كانت العبارة نادراً ما تحدث لك، ضع علامة (√) تحت العمود نادراً - إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك مطلقاً، ضع علامة (√) تحت العمود أبداً.

وبما أن إجابتك ذات قيمة كبيره ومساهمة فعالة لخدمة هذا البحث العلمي، فالرجاء اختيار الإجابة التي تحدد ما تشعر به بالفعل. علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة، وأخرى خاطئة، مع التأكد من عدم ترك أي عبارة بدون إجابة..ستحضي إجابتك بخصوصية وسرية مطلقة.

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونك

| م | العبارة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|----|--|--------|--------|---------|--------|-------|
| 1 | أتلغثم أثناء الحديث أمام مجموعه من الغرباء. | | | | | |
| 2 | أخاف باستمرار من نسيان بعض أجزاء الحديث عندما أكون في موقف مواجهة مع الآخرين. | | | | | |
| 3 | ارتعب عندما أكون موضعاً لتفحص الآخرين وتقييمهم. | | | | | |
| 4 | لا مانع من المشاركة في الندوات المختلفة والحديث أمام مجموعة كبيرة من الحاضرين. | | | | | |
| 5 | تتسارع نبضات قلبي قبل إلقاء حديثي مباشرة. | | | | | |
| 6 | تربكني نظرات الآخرين عندما أقف للحديث أمامهم. | | | | | |
| 7 | أتعهد الغياب عندما أكون مطالباً ببحث القيه أمام الطلبة. | | | | | |
| 8 | اشعر بالسعادة عندما اصعد المنصة لإلقاء كلمة أمام الآخرين. | | | | | |
| 9 | اصمت في المناقشات مع أن لدي معرفة جيدة بموضوع النقاش | | | | | |
| 10 | لا أستطيع تمييز وجوه الحاضرين بوضوح عندما أنظر إليهم أثناء إلقاء حديثي أمامهم. | | | | | |
| 11 | يؤلمني حرمانني من درجات المشاركة الصفية ومع ذلك لا أستطيع المشاركة. | | | | | |
| 12 | كثيراً ما ينتابني الشعور بالوحدة أثناء تواجدي مع جماعة لعدم تواصلني وحديثي معهم. | | | | | |
| 13 | أشعر بأنني حساس أكثر من اللازم لأي تعليق أو نقد يوجهه الآخرون لي. | | | | | |
| 14 | أفضل العمل الفردي على العمل الجماعي خوفاً من إتاحة الفرصة للحديث مع الآخرين. | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|---|
| | | | | | 15 | أتجنب التعبير علانية عن آرائي خشية السخرية والانتقاد. |
| | | | | | 16 | اشعر بقدرة كبيرة على التحكم في أدائي عندما ألقى حديثاً أمام مجموعة من الحاضرين. |
| | | | | | 17 | أشعر بالضيق عندما لا أستطيع الإجابة أمام الآخرين عن سوال أعرف إجابته جيداً . |
| | | | | | 18 | كثيراً ما ابحث عن مبررات تعفيني من حضور المناسبات المختلفة تفادياً للحديث مع الآخرين. |
| | | | | | 19 | لا اشعر بالقلق عندما أتحدث مع من هم أقل مني علماً أو سناً. |
| | | | | | 20 | أشعر بالسعادة في المواقف التي تتطلب مني المحاورة أمام حشد كبير من الناس. |
| | | | | | 21 | أتجنب مشاركة الآخرين الحديث والمناقشة ما أمكن ذلك. |
| | | | | | 22 | أعاني من صعوبة التحدث أمام الغرباء. |
| | | | | | 23 | أرتبك عندما أرى بعض الحاضرين يتهامسون أثناء إلقاءي الحديث أمامهم. |
| | | | | | 24 | اشعر بأنني طليق اللسان عندما اقف للحديث أمام الآخرين. |
| | | | | | 25 | ترتجف يداي عندما أكون في موقف يتطلب مني الحديث أمام الآخرين. |
| | | | | | 26 | اشعر بأن الآخرين يسخرون من طريقة حديثي وأفكاري. |
| | | | | | 27 | أتجنب الجلوس في الصفوف الأمامية تفادياً للأسئلة التي قد توجه إلي. |
| | | | | | 28 | لا أمانع من الحديث التلقائي أمام أي جماعة قل عددها أم أكثر. |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|
| | | | | | أجد صعوبة في التعبير عن آرائي المختلفة أمام مجموعة من الحاضرين في مثل عمري. | 29 |
| | | | | | يصيح صوتي خافتاً عندما أتحدث أمام الآخرين. | 30 |
| | | | | | اشعر بأن قلقي من التحدث أمام الآخرين غير منطقي. | 31 |
| | | | | | افضل الصمت أثناء تواجدي مع مجموعة من الناس الغرباء. | 32 |
| | | | | | غالباً ما أجد صعوبة في مباشرة الحديث مع من لا تربطني بهم معرفة سابقة. | 33 |
| | | | | | يصعب علي معرفة ما ينبغي قوله والتحدث به كلما وجدت في مجموعة من الغرباء. | 34 |
| | | | | | لا أستطيع إبداء رأيي إذا شعرت أنني مراقب من الآخرين. | 35 |
| | | | | | اشعر بالسعادة عندما يطلب مني تقديم بحث أمام الأساتذة والطلبة. | 36 |
| | | | | | اشعر بان عدم قدرتي على المشاركة في الأحاديث ترجع لقلقي وخوفي من مواجهة الآخرين. | 37 |
| | | | | | اشعر بان مشاركتي في النشاطات التي تتطلب مناقشات وحوارات قد تعرضني للحرج والارتباك. | 38 |
| | | | | | اشعر بالقلق عندما أتحدث إلي شخص في موقع المسؤولية. | 39 |
| | | | | | اعبر عن أفكاري بهدوء وطمأنينة عندما أتحدث أمام مجموعة من الناس. | 40 |

مدى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تنمية مستوى توكيد الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين

لونيس سعيدة

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

جامعة الجزائر 2.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تنمية مستوى توكيد الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء دراسة ميدانية اعتمدنا فيها على مقياس توكيد الذات لغريب عبد الفتاح غريب على عينة بلغ حجمها (40) طالبا جامعيًا، أين تم بعدها تطبيق برنامج التدريب التوكيدي على أفراد المجموعة التجريبية، في حين أن أفراد المجموعة الضابطة لم تخضع لأي إجراء تجريبي.

وقد خلصت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي الذي تم تصميمه وتطبيقه كان له تأثير إيجابي وفعال في تنمية مستوى توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما استمرت هذه الفعالية بعد مرور فترة من المتابعة، عكس أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطرأ عليهم أي تغيير أو تحسن نظرا لعدم مشاركتهم في البرنامج التدريبي.

مقدمة:

إن حاجة الإنسان للاتصال لا تقل عن حاجته للأمن والغذاء والكساء والمأوى، وبما أن الإنسان كائن اجتماعي فإنه لا يستطيع العيش في معزل عن المجتمع، حيث يمارس دوره فيه من خلال التواصل الإنساني مع الآخرين، ويحقق وجوده الاجتماعي من خلال ممارسته لهذا الدور.

كما يعتمد في تحقيق وجوده الاجتماعي على كفاءة ممارسته لمهارات التواصل الإنساني التي تساعده على التفاعل والتفاهم مع الآخرين، وفي صدر هذه المهارات "مهارة التوكيدية"، والتي تتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهات نظره حول أي أمر من الأمور سواء كان متعلقًا بذاته أو بالآخرين، وذلك بصورة سوية وإيجابية بحيث تكون مقبولة من طرف المجتمع الذي يعيش فيه (ماهر محمد عمر؛ 2003؛ ص389)

وفي هذا الصدد يرى إبراهيم عبد الستار "أن مفهوم توكيد الذات يشير إلى ضرورة أن يعبر الفرد عن مشاعره بصدق وأمانة في المواقف المختلفة مع الأشخاص المختلفين؛ وهذا ما

يؤدي إلى خفض القلق والاكتئاب ويساعده على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة (إبراهيم عبد الستار؛ 1998؛ ص258)

ويعد الاهتمام بالمهارات التوكيدية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدّد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، والتي تعدّ في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والاجتماعي.

وعليه يمثل السلوك التوكيدي خاصية إنسانية أساسية يحتاج إليها الفرد في العديد من مواقف الحياة وافتقاره للقدر اللازم من توكيد الذات يعرضه للفشل في تحقيق وجوده ومواجهة الخطر المهدّد لبقائه، باعتبار أنّ الإفراط في قمع الفرد التعبير عن انفعالاته ومشاعره نحو الأشخاص أو المواقف التي يواجهها يؤدي إلى كف قدراته الإيجابية في التعبير الملائم عن مشاعره، مما يحوّل الفرد إلى شخصية منكفئة ومنسحبة ومقيّدة وحبسية لانفعالات وعادات لا تترك إلا نطاقاً ضيقاً للصحة النفسية.

وقد أكّدت نتائج الدراسات في هذا المجال، بأنّ الصحة النفسية تقترب بتوكيد الفرد لشخصيته، ومفهومه لذاته، ونظراته الموضوعية لقدراته ومتطلبات العالم الخارجي الذي يحيط به، بحيث يعيش علاقات طيبة مع أفراد أسرته ومع زملائه في العمل أو في المدرسة أو في الجامعة.

وبما أنّ التعليم الجامعي يلعب دوراً مهماً في حياة الأمم والمجتمعات فهو يصنع حاضرها ويرسم معظم معالم مستقبلها، كان الاهتمام بدراسة السلوك التوكيدي لدى الطالب الجامعي الذي يمثل أحد الأركان الأساسية في المجتمع، كون أنّ المهارات التوكيدية من المهارات الحياتية الهامة في وقاية الطالب وتبصيره من الوقوع في المشكلات التي قد تؤدي به إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية والضعف في التفاعلات الاجتماعية، كما أنّها تعمل على تكوين وتدعيم علاقات بينشخصية إيجابية.

ونظراً لأهمية مفهوم "توكيد الذات" بوصفه أحد ركائز الشخصية، كما أنّه يمثل هدفاً إنسانياً يسعى إليه كلّ من يرغب في تحقيق النجاح والتقدم، فقد طوّر علماء النفس أساليب أو برامج للتدريب التوكيدي، بوصفها وسيلة ناجحة - نسبيّاً - لمساعدة من يصعب عليهم التعبير عن مشاعرهم والمجاهرة بأرائهم والدفاع عن حقوقهم ومواجهة ضغوط الآخرين.

ويشير مصطلح "التدريب التوكيدي" إلى أنّه إجراء علاجي لإزالة الكف والقصور في العلاقة مع الذات والآخرين، وذلك يتم بمساعدة الفرد على التعبير عن مشاعره بطريقة صحية (مصطفى عبد المعطي؛ 2001؛ ص146).

وقد أظهرت هذه البرامج فعاليتها في علاج الكثير من الحالات النفسية، فتوّعت بذلك الاستراتيجيات والتقنيات المعتمد عليها في تلقين الفرد السلوك التوكيدي المناسب له خلال تفاعله في المواقف الاجتماعية المختلفة وذلك تبعاً لاحتياجات الأفراد ومشكلاتهم.

وبالتركيز على البيئات التعليمية، فإنه يلاحظ مدى مساهمة البيئة الجامعية في بناء شخصيات الشباب نظراً لكونها امتداداً لدور الأسرة والمسؤولية عن إعدادهم للاندماج في مجال العمل ومواجهة تحديات الحياة، كما يعدّ الالتحاق بالجامعة مرحلة تحوّل هامة في حياة الكثير من المراهقين، حيث تمثّل سنوات الدراسة الجامعية فترة نموّ نفسي اجتماعي هامة، أين يساهم المناخ الجامعي السائد فيها بدور هام في نموّ الشخصية، كما أنّ الطلبة في هذه المرحلة يطمحون إلى إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، ولكن في نفس الوقت قد تمثّل للبعض منهم "أزمة" ممّا يدعو إلى وجود برامج تدريبية تهتم بمساعدة هؤلاء الطلاب خلال مشوارهم الجامعي.

وتشير الدراسات الميدانية إلى شيوع انخفاض مستوى توكيد الذات لدى الطلبة، ففي دراسة أجراها "إبراهيم عبد الستار" (1994) على 300 طالب وطالبة جامعية، وجد أنّ حوالي 52% منهم لديهم قصوراً في توكيد ذاتهم، وقدراً منخفضاً من الثقة بالنفس في مواقف التفاعل الاجتماعي.

كما تبين في دراسة أخرى أجريت على عيّنة من طلاب جامعة القاهرة، والذي بلغ عددهم 3987 طالباً وطالبة، أنّ أهم المشكلات الدراسية والعلمية التي يواجهونها تمثّلت في تشويش بعض الزملاء عليهم أثناء المحاضرة، وعجزهم عن مواجهتهم (نظراً لانخفاض توكيد الذات لديهم) والشعور بالوحدة والخجل، وصعوبة التعبير عن الأفكار والمشاعر أمام الآخرين، والارتباك عند الحديث مع زميل من الجنس الآخر، وهذا ما يبرّر بوضوح الدور المحوري لانخفاض السلوك التوكيدي في نشأة تلك الصعوبات التي يسهل التغلّب عليها بالتدريب على توكيد الذات (طريف شوقي؛ 1998؛ ص ص 211 - 212).

وبذلك جاءت الدراسة الحالية كمساهمة علمية وعملية في معرفة مستوى توكيد الذات لدى الطلبة الجامعيين، وذلك بهدف تمييزه في حالة انخفاضه لدعم ثقتهم بذاتهم وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم والمطالبة بحقوقهم، لكي يقوموا بالأدوار الاجتماعية المنوطة بهم بكل ثقة واقتدار.

وعليه تتلخّص إشكالية بحثنا في استقصاء مدى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تنمية مستوى توكيد الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين ذوي التوكيد المنخفض، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس توكيد الذات؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس توكيد الذات؟

الفرضيات:

من خلال الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة ونتائجها تم صياغة فرضيات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس توكيد الذات.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس توكيد الذات.

تعريف وتحديد المفاهيم إجرائياً:

تتضمن الدراسة الحالية المفاهيم الإجرائية التالية:

أ- **توكيد الذات** : self-assertiveness: يعرف توكيد الذات على أنه سلوك يسمح للشخص أن يتصرف حسب ما يخدم مصلحته، وما يسمح له بالدفاع عن وجهة نظره دون قلق مبالغ فيه، كما أنه يمكن الفرد من التعبير عن مشاعره بصدق، وبكل سهولة وراحة، وتسمح له بممارسة حقوقه دون إنكار لحقوق الآخرين (Nollet & Thomas, 2001, p29).

أمّا التعريف الإجرائي لهذا المفهوم الذي سوف نتبناه في الدراسة الحالية يتمثل في "مهارة الطالب في التعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الآخرين، والإفصاح عن مشاعره الايجابية (مدح) أو السلبية (غضب) حيالهم بطريقة ملائمة، وعدم التردد في رفض أو التقدم بالمطالب، والمبادأة والاستمرار في العلاقات الاجتماعية بصورة ايجابية وذلك في إطار الالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية".

وفي ضوء الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، فإن مستوى توكيد الذات هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس توكيد الذات من إعداد "غريب عبد الفتاح غريب" (1995).

ب- **برنامج التدريب التوكيدي**: Assertion Training Program: يعرف بأنه "مجموعة متنوعة من الأساليب والإجراءات المعرفية والسلوكية الهادفة إلى تعديل معارف الأفراد وسلوكهم، وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم، وآرائهم والدفاع عن حقوقهم، ومواجهة من يستغلونهم بطريقة ملائمة دونما انتهاك لحقوقهم" (طريف شوقي؛ 2009؛ ص ص 150 - 151)

ويمكن تعريف هذا المفهوم إجرائياً على أنه برنامج تدريبي، يتألف من مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة، تستند في أساسها على نظريات وفنّيات العلاج النفسي، والتي تؤدي إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة والمعارف السلبية لدى الطلبة الجامعيين ذوي التوكيد المنخفض، واستبدالها بأساليب جديدة وأفكار أكثر إيجابية، مما يترتب عليه تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى المشاركين في البرنامج التدريبي.

أو بعبارة أخرى يتضمن هذا البرنامج مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم للطلبة خلال عدد من الجلسات التدريبية في شكل جماعي، بقصد التغلب على استجابات القلق والخجل والانطواء التي يعانون منها خلال تفاعلاتهم الاجتماعية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

♦ **منهج الدراسة:** لقد تمّ الاعتماد على المنهج التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعة الموضوع المراد دراسته، والذي يقصد به كلّ تغيير متعمّد ومضبوط للشروط المحدّدة لظاهرة معيّنة، وملاحظة التغيّرات الناتجة في هذه الظاهرة ذاتها وتفسيرها (جابر عبد الحميد جابر وأحمد

خيري كاظم؛ 1990؛ ص194)، وذلك بالاعتماد على طريقة القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التبعي باستخدام المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

◆ **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من أفراد المجتمع الأصلي بعد تطبيق مقياس "توكيد الذات" على عينة مكونة من (75) طالب جامعي سنة أولى (ل.م.د.) تخصص علوم اجتماعية، حيث تم انتقاء الطلبة الذين تحصلوا على أدنى الدرجات على المقياس، والذين بلغ عددهم (40) طالبا جامعيًا (10 ذكور، 30 إناث)، ليتم فيما بعد تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، وكان قوام كل منهما (20) طالبا جامعيًا، أين تم بعدها تطبيق برنامج التدريب التوكيدي على إحدهما والمتمثلة في المجموعة التجريبية، في حين كانت المجموعة الأخرى ضابطة لم تخضع لأي إجراء تجريبي، وقد تراوح سن أفراد العينة ما بين (19 - 21 سنة).

◆ **وصف الأدوات المستخدمة:** استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات التالية:

● مقياس توكيد الذات من إعداد غريب عبد الفتاح غريب.

● برنامج التدريب التوكيدي من إعداد الباحثة.

وصف المقياس:

يتكوّن المقياس في صورته العربية من 25 سؤالاً بعد حذف خمسة أسئلة من الأسئلة الثلاثين التي يتكوّن منها المقياس الأصلي، حيث أظهرت التطبيقات الأولية على عينات مصرية عدم مناسبتها للتطبيق في البيئة العربية، إذ اتضح أنّ حذف الأسئلة الخمسة لم يؤثر على بناء المقياس، وأنّ هناك قدرًا عاليًا من الارتباط بين الصورة الكلية الأصلية للمقياس والصورة المعدلة للمقياس، والذي بلغ 0,95 على عينة تكوّنت من 48 فرداً (غريب عبد الفتاح غريب؛ 1995؛ ص05).

وبهذا يتكوّن المقياس في صورته العربية من خمسة وعشرين سؤالاً عن كيفية تصرف الأفراد في مواقف الحياة المختلفة، ويطلب من المفحوص أن يضع علامة (×) تحت كلمة "نعم" وأمام رقم العبارة لو كان يتصرّف عادة بالطريقة التي تصفها العبارة، أو يضع العلامة (×) تحت كلمة "لا" وأمام رقم العبارة إذا لم يكن يتصرّف بالطريقة التي تصفها العبارة.

برنامج التدريب التوكيدي:

1- الإطار الزمني لبرنامج التدريب التوكيدي:

● مدة البرنامج: ستة أسابيع.

• عدد الجلسات: إحدى عشر جلسة.

• مدة الجلسة: ساعة ونصف إلى ساعتين تقريبا.

2- محتوى وتسلسل الجلسات:

• محتوى الجلسات:

○ المحتوى المعرفي:

- تزويد الطالب (المتدرب) بمعلومات حول طبيعة السلوك التوكيدي ومكوناته ومحدداته وطرق تنميته.

- محاولة التمييز بين السلوك التوكيدي والسلبي والعدواني.

- الكشف عن معوقات السلوك التوكيدي ومحدداته المعرفية (المعتقدات غير المنطقية، الحوار الداخلي) وكيفية التغلب عليها.

○ المحتوى السلوكي: ويتضمن الآتي:

- عرض مواقف متنوعة لنماذج مؤكدة من طرف الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية.

- قيام الطالب (المتدرب) بتمثيل دور الشخص المؤكد لذاته بعد مشاهدة الموقف.

- إعادة تمثيل الدور (التكرار أو الممارسة) مع تقديم عائد حول أدائه لغرض تعزيزه وتنميته.

- إعطاء الطالب واجبات منزلية للقيام بها في الواقع، حتى يتسنى له التدريب على السلوك التوكيدي خارج الجلسة التدريبية.

• تسلسل الجلسات: في الجلسات الأولى تم التركيز على تقديم المكونات المعرفية أولا في

بداية البرنامج، وفي الجلسات التالية وبعد التماس استيعاب المكونات المعرفية، تم التركيز على تقديم المكونات السلوكية.

3- بنية الجلسة: تضمنت الجلسة مجموعة من الأنشطة المتتالية والمقدمة وفقا للتسلسل التالي:

- تحديد المهارة المطلوب التدريب عليها وتعريفها.

- تقديم نماذج مؤكدة تمارس هذه المهارة من خلال استحضار مواقف عملية من الحياة الواقعية.

- نطلب من المتدرب تمثيل الدور الذي شاهده للنموذج المؤكد، مع السماح للمجموعة بلعب الأدوار وتبادلها معاً.

- تعزيز أداء الطالب من طرف الباحثة والجماعة التدريبية.

- في حالة عدم تطابق أداء الطالب مع السلوك التوكيدي المطلوب، يُطلبُ منه إعادة تمثيل الدور عدة مرات، مع مراعاة تقديم عائد أو تعزيز إيجابي في حالة إتقانه لهذا الأداء.

- تكليف المجموعة التدريبية (التجريبية) بالواجبات المنزلية والتي هي عبارة عن مواقف واقعية تصدر فيها الاستجابة التوكيدية التي تدرّب عليها وذلك في حياته اليومية، وتتم مناقشة هذه الواجبات في الجلسة التالية.

4- أسلوب إجراء التدريب التوكيدي: يتم التدريب بصورة جماعية (وهو صورة من صور التفاعلات الاجتماعية) لأنه أكثر أشكال التدريب فعالية، ولقد أشار راتيسوس « Rathus » إلى أنّ التدريب التوكيدي يكون فعّالاً في الإطار الجماعي، إذ أنّ المجموعة تقدّم مزايا عديدة، حيث أنّه توجد إثارة للتشجيع الجماعي على السلوك بطريقة توكيدية، فضلاً عن ذلك فإنّه من خلال الشكل الجماعي في التدريب على التوكيدية يستطيع الفرد أن يكتشف بأنّ الآخرين لديهم مشاكل مماثلة لمشاكله الخاصة أو أكثر صعوبة منها، فلم يعد يعتبر نفسه هو الشخص الوحيد الذي يعاني من هذه الصعوبات (طه عبد العظيم حسين؛ 2006؛ ص202).

5- الأساليب المستخدمة في برنامج التدريب التوكيدي: تتمثل الأساليب أو الفنيات التي تمّ الاستعانة بها في الدراسة الحالية فيما يلي:

-إلقاء المحاضرة والمناقشة الجماعية.

-النمذجة (النمذجة المباشرة أو الحية).

-لعب الدور.

-الممارسة أو تكرار السلوك.

-إعادة البناء المعرفي.

-التغذية الرجعية والتدعيم الاجتماعي.

-الواجبات المنزلية.

6- مصادر برنامج التدريب التوكيدي:

- في سبيل إعداد برنامج التدريب التوكيدي، فقد تمّ جمع المادة العلمية الخاصة بتنمية مهارة توكيد الذات منها: كتاب "توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية" للمؤلف "طريف شوقي" (1998)، الذي تمّ الاعتماد عليه في تحديد محتوى البرنامج، والاسترشاد بالطريقة التي اتّبعتها الباحثة في تطبيق هذا البرنامج التدريبي.

- كما تمّ الاسترشاد أيضاً ببرنامج كلاً من رجب علي شعبان (2003) وطه عبد العظيم حسين (2006).

-الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالتدريب على السلوك التوكيدي
والمذكورة في قائمة المراجع.

-الاستعانة بقائمة احتياجات الطلبة (أفراد المجموعة التجريبية) من البرنامج التدريبي في
الدراسة الحالية.

-الاعتماد على توجيهات المختصين في مجال تصميم وإعداد البرامج التدريبية.

7- **تقييم آثار برنامج التدريب التوكيدي** : من أجل تقييم آثار برنامج التدريب
التوكيدي، فقد استخدمت الباحثة المؤشرات التالية:

-المقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات قبل وبعد تطبيق
برنامج التدريب التوكيدي وإيجاد دلالة الفروق الناتجة إحصائياً.

-التقييم الذاتي للطالب على مدى تحسنه، حيث يطلب منه تقييم مدى التقدم الذي أحرزه
من خلال البرنامج كتابياً (التقارير الذاتية).

-مراجعة الواجبات المنزلية في الجلسة التالية مع الباحثة، ومناقشة الطالب في التغييرات
الإيجابية التي شعر بها أو الصعوبات التي تمنع حدوث التقدم في سلوكه.

8- **تحكيم برنامج التدريب التوكيدي**: بعد إعداد البرنامج في صورته الأولى، قامت الباحثة بعرضه
على ثلاثة محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، وذلك بغرض التحقق من صدق محتوى البرنامج
(الصدق الظاهري)، وقد تم الأخذ باقتراحاتهم وملاحظاتهم، وبعد إجراء التعديلات المقترحة كانت الصورة
النهائية للجلسات التي تضمنها برنامج التدريب التوكيدي في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

الجلسة الأولى: "التعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية مع توضيح طبيعة البرنامج وأهدافه".

تحاول الباحثة في هذه الجلسة التمهيدية التعارف مع أفراد المجموعة التجريبية وتحقيق
الألفة بينهم، وإعطاء فكرة مبسطة عن برنامج التدريب التوكيدي ومضمونه والهدف منه،
والنتائج التي تترتب عن الاشتراك في هذه الجلسات، والاتفاق على مجموعة القواعد التي تنظم
الجلسات التدريبية والتي ينبغي الالتزام بها لضمان تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

الجلسة الثانية: مفهوم توكيد الذات. "ماذا نقصد بالتوكيدية؟"

تعد هذه الجلسة بمثابة خطوة تربية أو تعليمية، إذ من خلالها تقوم الباحثة بتقديم جرعة
معرفية وإعطاء نظرة شاملة ومناقشة عامة لمفهوم "توكيد الذات" وأهميته، وحتى يتم حصر
هذا المفهوم بدقة وجب تمييزه عن العدوانية والسلبية (الإذعانية)، وبعد ذلك تتناول الباحثة
الأسباب أو العوامل التي قد تؤدي إلى انخفاض وتدني مستوى التوكيد لدى الأفراد وذلك

بالرجوع إلى أساليب التنشئة الاجتماعية ودور المتغيرات المعرفية في ذلك، مع توضيح الآثار السلبية الناجمة عن انخفاض السلوك التوكيدي من احتمال ظهور بعض المشكلات النفسية والاجتماعية وحتى الجسمية، بالإضافة إلى الكشف عن الآليات والأساليب التي تساهم في تنمية هذه المهارة لدى الأفراد من خلال شرح وتفسير بعض فنيات التدريب التوكيدي مثل: النمذجة، لعب الدور، الممارسة، التدعيم والتغذية الرجعية، إعادة البناء المعرفي... الخ.

الجلسة الثالثة: "التمييز بين أنماط الاستجابات البينشخصية"

تهدف هذه الجلسة إلى التمييز النظري بين السلوك التوكيدي والسلوك العدواني والسلبى، مع تقديم تدريبات عملية مكثفة للتمييز بين هذه الاستجابات الثلاثة من خلال عدّة مواقف مقترحة تقدّم لأفراد المجموعة التجريبية حتى يعتادوا على التفرقة بينها، وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب المتمثلة في النمذجة المباشرة (الحية)، لعب الدور، الممارسة، التدعيم والتغذية الرجعية.

الجلسة الرابعة: "إعادة البناء أو التشكيل المعرفي"

تحاول الباحثة في هذه الجلسة مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في التعرف على المعتقدات غير المنطقية والعبارات الذاتية السلبية ودورها في نقص التوكيدية واستبدالها بمعتقدات منطقية وعبارات ذاتية إيجابية بدلا منها، وحتى يحدث هذا التعديل في الواجهة المرغوبة لابد من توضيح مزايا هذه الأخيرة في جعل الفرد أكثر قدرة على توكيد ذاته، وبالتالي تمكّنه من إقامة علاقات اجتماعية مشبعة، وذلك في إطار عملية إعادة البناء المعرفي.

الجلسة الخامسة: "التدريب على الجوانب غير اللفظية"

يتمحور موضوع هذه الجلسة في زيادة وعي أفراد المجموعة التجريبية بأهميّة الجوانب غير اللفظية أو لغة الجسد « Body Language » والتي تجعل رسالة الفرد أكثر وضوحا، وهي تشمل على اتصال العين، وضعية الجسم والتحدّث بوضوح واستخدام تعبيرات الوجه الملائمة والإيماءات المناسبة لتدعيم وتوكّد ما يقوله الفرد خلال تواصله مع الآخرين، حيث يتم تدريب الطلبة من خلال هذه الجلسة على التواصل غير اللفظي الذي يعد احد المهارات التوكيدية التي تساهم في تفعيل العلاقات الاجتماعية.

الجلسة السادسة: "التدريب على المبادأة في العلاقات الاجتماعية وتدعيم استمرارها"

تركز هذه الجلسة على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على السلوك الاجتماعي الملائم والفعال ومهارات التواصل مع الآخرين من خلال المبادأة في اللقاءات الشخصية وتدعيم استمرارها، كما تضم أيضا التدريب على تقديم الذات أمام الآخرين دون خوف أو خجل.

الجلسة السابعة: التدريب على رفض المطالب**" لا تقل نعم وأنت تريد أن تقول لا "**

تهدف هذه الجلسة إلى تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة رفض المطالب غير المنطقية من طرف الأفراد اللّوحين وتجنّب الخضوع لهم، مادامت هناك مبررات قوية للرفض، فضلا عن الاعتياد على قول "لا" للمطالب غير الممكنة.

الجلسة الثامنة: التدريب على التقدّم بالمطالب**" أطلب ولا تتردد "**

تحاول الباحثة في هذه الجلسة تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة التقدّم بالمطالب الممكنة دون تردد أو خوف مسبق من الرفض، فهي تمثل الوجه الآخر لعملية رفض المطالب.

الجلسة التاسعة: "التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية"

تركز الباحثة في هذه الجلسة على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية والتدريب عليها من خلال تحويل المشاعر الداخلية إلى كلام منطوق سواء مشاعر الحب والإعجاب والثناء أو المتعلقة بالغضب والضيق، مع مراعاة استخدام الجوانب غير اللفظية وتفنيد المعتقدات غير المنطقية والعبارات الذاتية السلبية التي من شأنها أن تحول دون توكيد الفرد لذاته.

الجلسة العاشرة: "التعبير عن الآراء"

تهدف هذه الجلسة إلى تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة التعبير عن الآراء سواء اتفقت أو اختلفت مع الآخرين، وضرورة أن يكون التعبير صادقا نابعا عن قناعة شخصية دون تأثير من طرف الآخرين.

الجلسة الحادية عشرة: "تقييم آثار البرنامج التدريبي ذاتيا وموضوعيا"

خصّصت هذه الجلسة للتعرف على وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية حول البرنامج التدريبي والتقييم الشخصي أو الذاتي لما حققه البرنامج من نتائج إيجابية، ثم إعادة تطبيق مقياس توكيد الذات مرة أخرى في نهاية الجلسة.

♦ **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** لما كان التحقق من فرضيات الدراسة يحتاج إلى معالجة البيانات معالجة إحصائية دقيقة بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، فقد تقرّر تحقيقا لأهداف البحث الحالي استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
-معامل الارتباط لبيرسون.

- النسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين.
- اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين.

عرض النتائج وتفسيرها:

استهدفت الدراسة الحالية التأكد من مدى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تنمية مستوى توكيد الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وفيما يلي تمّ التحقق من خمسة (05) فرضيات سنتناولها الواحدة تلو الأخرى على النحو الآتي:

أولاً: تنصّ الفرضية الأولى على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس توكيد الذات"، وكانت نتائج هذه الفرضية مدونة في الجدول الموالي:

جدول رقم (1): يوضح دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي:

| المجموعات | المجموع N | المتوسط الحسابي \bar{X} | الانحراف المعياري SD | الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي | درجات الحرية df | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|-----------------------|--------------|---------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|-----------------------|-------------|---------------------|
| المجموعة الضابطة | 20 | 10 | 0,56 | 0,12 | 38 | -1,00 | 0,01 غير دالة |
| المجموعة التجريبية | 20 | 10,2 | 0,69 | 0,15 | | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس توكيد الذات، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (10)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (10,2) وأنّ الفرق بين المتوسطين والذي قدّر بـ (- 1) ليس له دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01. ممّا يدل على أنّ كلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متكافئتين قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا راجع لما يعتري أفراد المجموعتين من قصور وضعف في القدرة على تأكيد الذات بنفس المقدار تقريبا، وبالتالي

تحققت الفرضية الأولى، وهذا يعدّ شرطاً أساسياً لتطبيق برنامج التدريب التوكيدي الذي نرغب في التأكد من مدى فعاليته.

ثانياً: فيما يخصّ الفرضية الثانية والتي تنصّ على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات"، وكانت نتائج هذه الفرضية مبيّنة في الجدول التالي:

جدول رقم (2): يوضح دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي:

| المجموعات | المجموع N | المتوسط الحسابي \bar{X} | الانحراف المعياري SD | الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي | درجات الحرية df | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|--------------------|-----------|---------------------------|----------------------|--------------------------------|-----------------|----------|---------------|
| المجموعة الضابطة | 20 | 9,7 | 1,17 | 0,26 | 38 | -9,36 | 0,01 دالة |
| المجموعة التجريبية | 20 | 17,45 | 3,50 | 0,78 | | | |

تشير النتائج المدوّنة في الجدول أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والذي قدر بـ (9,7)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (17,45)، وأنّ الفرق بين المتوسطين والذي قدر بـ (-9,36) له دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01.

ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى تأثير المتغير المستقل والمتمثل في برنامج التدريب التوكيدي المستخدم في هذه الدراسة، والذي نجح في تحقيق تحسّن ملحوظ ودال في مستوى توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي تعرّضت للبرنامج التدريبي، وهذا ما كنّا نهدف إليه من خلال الدراسة الحالية، وبهذا تحققت صحّة الفرضية الثانية إلى حدّ كبير، وهذه النتيجة منطقية كون أنّ أفراد المجموعة الضابطة لم تتعرّض لأيّ برنامج تدريبي.

ثالثاً: تنصّ الفرضية الثالثة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات". وكانت نتائج هذه الفرضية على النحو الآتي:

جدول رقم (3): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي:

| القياسات | المجموع N | المتوسط الحسابي \bar{X} | الانحراف المعياري SD |
|---------------|-----------|---------------------------|----------------------|
| القياس القبلي | 20 | 10 | 0,56 |
| القياس البعدي | 20 | 9,7 | 1,17 |

جدول رقم (4): يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة:

| المجموعات | المتوسط الحسابي \bar{X} | الانحراف المعياري SD | الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي | درجات الحرية df | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|----------------------------------|---------------------------|----------------------|--------------------------------|-----------------|----------|------------------|
| القياس القبلي - القياس البعدي | 0,3 | 1,3 | 0,29 | 19 | 1,03 | 0,01 غير دالة |

باستعراض نتائج الجدول رقم (3) يتضح أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ (10)، في حين أن متوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات قدر بـ(9,7)، وأن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (1,03) كما هي موضحة في الجدول رقم (4)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات، وهذا راجع لعدم تلقي وخضوع أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي، مما يثبت صحة الفرضية الثالثة.

رابعا: تنص الفرضية الرابعة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات". فكانت نتائج هذه الفرضية موضحة على النحو التالي:

جدول رقم (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي:

| القياسات | المجموع N | المتوسط الحسابي \bar{X} | الانحراف المعياري SD |
|---------------|-----------|---------------------------|----------------------|
| القياس القبلي | 20 | 10,20 | 0,69 |
| القياس البعدي | 20 | 17,45 | 3,50 |

جدول رقم (6): يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة للمجموعة

التجريبية

| المجموعات | المتوسط الحسابي \bar{X} | الانحراف المعياري SD | الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي | درجات الحرية df | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------|----------|---------------|
| القياس القبلي - القياس البعدي | -7,25 | 3,33 | 0,74 | 19 | -9,71 | 0,01 دالة |

تشير نتائج الجدول رقم (5) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (10,20)، في حين أن متوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي قدر بـ (17,45)، وأن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (-9,71) كما هي موضحة في الجدول رقم (6)، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس توكيد الذات وذلك لصالح القياس البعدي، وهذا راجع لفعالية البرنامج التدريبي وأثره الواضح في رفع مستوى توكيد الذات وتنميته لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبالتالي تحققت صحة الفرضية الرابعة.

خامساً: تنص الفرضية الخامسة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس توكيد الذات". وكانت نتائج هذه الفرضية على النحو الآتي:

جدول رقم (7): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في

القياسين البعدي والتتبعي:

| القياسات | المجموع N | المتوسط الحسابي \bar{X} | الانحراف المعياري SD |
|----------------|-----------|------------------------------|-------------------------|
| القياس البعدي | 20 | 17,45 | 3,50 |
| القياس التتبعي | 20 | 16,65 | 3,39 |

جدول رقم (8): يوضح دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعية بالنسبة للمجموعة التجريبية:

| المجموعات | المتوسط الحسابي \bar{X} | الانحراف المعياري SD | الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي | درجات الحرية df | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|------------------------------------|------------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------|----------|---------------|
| القياس البعدي - القياس التتبعية | -1,20 | 1,93 | 0,43 | 19 | -0,29 | 0,01 دالة |

نستنتج من خلال عرض نتائج الجدول رقم (7) أنّ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (17,45)، في حين قدر متوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس التتبعية بـ (18,65). حيث تبين وجود تغير طفيف في درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس "توكيد الذات" في القياس التتبعية مقارنة مع القياس البعدي لنفس أفراد المجموعة.

وبالرجوع إلى قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (-0,29) كما هي موضحة في الجدول رقم (8) يتضح أنّ الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01، أي أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة في القياس التتبعية على مقياس توكيد الذات، حيث زاد التحسن في مستوى توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انقضاء ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج، ممّا يؤكد أنّ تأثير برنامج التدريب التوكيدي المستخدم في الدراسة الحالية ظل فعالاً وإيجابياً ومستمرّاً بعد مرور فترة من المتابعة، وبالتالي فقد تم إثبات صحة الفرضية الخامسة.

2- تفسير النتائج ومناقشتها:

يتضح من خلال النتائج السابقة، أنّ جميع الفرضيات تحققت ممّا يدل على أنّ برنامج التدريب التوكيدي المستخدم في الدراسة الحالية قد نجح في تنمية مستوى توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، فضلاً عن استمرارية فعاليته وبقاء آثاره بعد فترة من المتابعة، وهذا ما يفسر أنّ التقدّم والتحسّن في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي وممارستها قد مكّنت أفراد المجموعة التجريبية من المواجهة الفعّالة لواقعهم المعاش وتحقيق الكفاءة الشخصية، عكس أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أيّ برنامج تدريبي.

وتعد هذه النتيجة منطقية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، والتي أظهرت فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تحسّن وتنمية السلوك التوكيدي وزيادة الفعالية الذاتية والإيجابية في العلاقات الاجتماعية اللاحقة، وبالتالي فقد اتّسقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض

الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نذكر منها ما توصلت إليه دراسة جيرالد جارجنسن (1975)، دراسة راتوس (1977)، دراسة رودس وآخرون (1979)، دراسة بارو هايوشي (1980) وروتدام وأرمسترونج (1980)، وكذلك دراسة كل من فيكتور وسانشيز وآخرون (1979)، أين أكّدت نتائجها تأثير برنامج التدريب التوكيدي على تنمية السلوك التوكيدي وتخفيض القلق وعلاج الاكتئاب وتقليل العدوانية بصورة دالة وزيادة احترام الذات.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة أيضا مع دراسة ماري بنتر (1980 - 1981)، ودراسة جواهر الأشهب (1988) ودراسة سو وآخرون (1990)، حيث أكدوا على فعالية برامج التدريب التوكيدي المستخدمة في تنمية مستوى توكيد الذات لدى عينات الدراسة.

أما فيما يتعلق بالآثار بعيدة المدى لبرنامج التدريب التوكيدي ونجاح أفراد المجموعة التجريبية في تعميم مهاراتهم الجديدة والمكتسبة على تفاعلاتهم واتصالاتهم اللاحقة مع الآخرين، فقد تطابقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة نذكر أهمها ما توصلت إليه دراسة جلاسيد وآخرون (1975) ودراسة كازدين (1982)، وكذلك دراسة كل من واطسون ومايستو (1983) وفوتي (1989)، بالإضافة إلى دراسة كانديوتي وآخرون (1990)، حيث أوضحت النتائج استمرارية فعالية برامج التدريب التوكيدي وبقاء آثاره بعد مرور فترة من المتابعة.

ويرجع نجاح برنامج التدريب التوكيدي المستخدم في الدراسة الحالية واستمرار فعاليته إلى تجمّع مجموعة من العوامل ذات التأثير الفعّال في اكتساب السلوك التوكيدي والتي نوجزها فيما يلي:

- إن طبيعة المرحلة العمرية لأفراد المجموعة التجريبية وخصائصها والتي تسعى دائما نحو الاستقلالية وإثبات الذات قد ساهمت كثيرا في الاستفادة من البرنامج التدريبي، وذلك نظرا لأن المتدربين في مرحلة الشباب يواجهون تحديا للأوضاع الاجتماعية في حياتهم، ومن ثم كانوا أكثر ميلا لتأكيد ذاتهم، مما يجعلهم يحققون مكاسب كثيرة أهمها الرضا عن الذات، والإيجابية في العلاقات الاجتماعية.

- إبداء الرغبة الكاملة في تطوير قدراتهم المختلفة نحو الأفضل لإدراكهم بالآثار السلبية الناجمة عن القصور في مهارة توكيد الذات، كون الأمر الذي جعلهم يتجاوبون ويتفاعلون بطريقة إيجابية مع الجلسات التدريبية.

- الالتزام الكامل بحضور جميع الجلسات التدريبية وفي مواعيدها المحددة التي اتفق عليها مع المشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة التي تضمنتها جلسات البرنامج التدريبي.

- مراجعة الواجبات المنزلية لأفراد المجموعة التجريبية، لأن درجة نجاح أي عملية تدريب مهاري يتوقف على قدرة الفرد أن يضع ما تعلمه موضع التنفيذ في البيئة الواقعية. فمن شأن

هذه العملية أن تشعره بمدى النجاح الذي أحرزه وخاصة حين تساهم هذه القدرات النامية في حل بعض مشاكله، فضلا عن أن ذلك النجاح سيزيد من دافعيته للاستمرار في تلقي المزيد من الأعباء التدريبية، وفي المقابل فإن عائد التدريب وخاصة ذات الطابع السلبي الناتج عن بعض الإخفاقات في الأداء، سيبصره بجوانب القصور في تلك العملية مما يترك له الفرصة لمراجعتها في الجلسات اللاحقة، ومن ثم يتحسن مستوى الأداء اللاحق. وأخيرا فإن نقل ما تعلمه الفرد في قاعات التدريب إلى الواقع سيشجعه على صقل مهاراته وأدائه في مجالات أخرى متنوعة بحكم مبدأ انتقال التدريب (طريف شوقي، 2007، ص 91).

فمن خلال ملاحظة الجهود التي يبذلها المتدربون في تذكر واستعادة خبراتهم السابقة في مواقف التفاعل الاجتماعي لمقارنتها بالسلوك المتعلم، وكذلك الرغبة في تحويل الخبرات السيكولوجية المتعلمة والمكتسبة في الجلسات التدريبية إلى خبرات فعلية جديدة تؤدي إلى نموهم النفسي وتكوين عادات سلوكية جديدة، وهذا ما أكده يونغ في قوله "أن التحرك من الاستبصار السيكولوجي إلى خبرات فعلية جديدة تؤدي إلى نمو الفرد وتكوين عادات جديدة" (جابر عبد الحميد جابر؛ 1986؛ ص 84)، حيث تعترف هذه الطريقة بالقدرات الفردية وقوة الإرادة والمسؤولية الشخصية، فهي تساعد الفرد على أن يكتشف إمكانياته وتزيد وعيه بأن ما يفعله المدرب يستطيع أن يفعله هو بنفسه. وبالتالي فهي تتيح للفرد اكتساب خبرات بنفسه من خلال تنفيذ الواجبات المنزلية (محمد إبراهيم سعفان، 2003، ص 217).

- مساهمة بيئة التدريب والمتمثلة في البيئة الجامعية في إحداث تغيير سريع في تنفيذ وتطبيق الاستجابة التوكيدية المتعلمة والمكتسبة بطريقة فورية، وزيادة معدل التفاعل الاجتماعي وتوفير فرص الاحتكاك مع الآخرين، خاصة وأن معظم المواقف التي تم التدريب عليها كانت مستمدة من المواقف الدراسية عند التعامل مع الأساتذة والزملاء.

- إن أسلوب إجراء التدريب التوكيدي في شكله الجماعي يقدم مزايا عديدة، حيث أنه توجد إثارة للتشجيع الجماعي على السلوك بطريقة توكيدية، فالتشجيع الجماعي يكون أكثر تفوقا من أن ينبثق من المدرب وحده؛ بالإضافة إلى روح التعاون والتنافس التي سادت بين أفراد المجموعة التجريبية أثناء الجلسات التدريبية.

- طبيعة المواقف التي تم التدريب عليها تشكل العامل الأساسي في البرنامج التدريبي، حيث كانت متنوعة بين استجابات لفظية وغير لفظية، التدريب على التقدم بالمطالب ورفضها، التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية، وكذا التعبير عن الآراء سواء اتفقت أو اختلفت مع الآخرين، فهي في مجملها تمثل الاحتياجات الفعلية للمتدربين، أي أنها تقترب بدرجة كبيرة من مواقف الحياة الواقعية.

- استخدام الباحثة لسلسلة من الفنيات والأساليب المختلفة والمتراصة، والتي مكّنت من التعامل مع الاحتياجات المتنوّعة لأفراد المجموعة التجريبية والجوانب المتعدّدة للسلوك التوكيدي المراد تميته، فهذه الفنيات المستخدمة في الدراسة الحالية تعدّ بمثابة حلقات في سلسلة تتضافر معا لدعم وإحكام التدريب على الاستجابة التوكيدية، ففى البداية يشاهد المتدرّب النموذج للاقتداء به (النمذجة)، ثمّ يقوم بأداء ما شاهده مع زميل له في الموقف (تمثيل الدّور أو لعب الدّور)، وبعد ذلك يتلقّى عائداً تقييمياً من المدرّب حول هذا الأداء (التدعيم والتغذية الرجعية)، والذي يقوم في ضوئه بإعادة تمثيل هذا الدور أكثر من مرّة حتى يصل إلى درجة الإتقان (تكرار السلوك أو الممارسة)، وختاماً يطبّق ما تدرّب عليه من مهارات توكيدية خلال الجلسات التدريبية في حياته الواقعية (الواجبات المنزلية)، إلى جانب استخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية وأسلوب إعادة البناء المعرفي، وعليه فإنّ الأساليب السالفة الذكر ساهمت بشكل جيّد في فعالية البرنامج التدريبي من أجل تنمية مستوى توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تلك المزايا التي تتمتع بها كلّ فنية من الفنيات المستخدمة.

وعليه يمكن القول أنّ أفراد المجموعة التجريبية من خلال هذا البرنامج التدريبي وتصميمه وإجراءاته وما تضمنه من أساليب وفنيات متنوّعة استطاعوا الوصول إلى اكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم واستعادة قوامهم البنائية الفطرية بحيث يمكن أن تصبح حياتهم تعبيراً عن حياتهم الواقعية (هول ولندزي؛ 1971)، في حين أنّ أفراد المجموعة الضابطة لم تتح لهم فرصة المشاركة في البرنامج التدريبي. وبالتالي لم يظهر عليهم أيّ تحسّن بناء على نتائج القياس البعدي على مقياس توكيد الذات.

وكخلاصة لكلّ ما تقدّم، يتّضح مدى ضرورة أن يكتسب الفرد المهارات التوكيدية ويتدرّب عليها ويعمل على تميته، خصوصاً بالنسبة للطلاب الجامعي أين يحتاج إلى مهارات اجتماعية عالية لمواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية، وذلك من أجل الوصول إلى تحقيق الاندماج الإيجابي والتكيّف الاجتماعي مع متطلبات الحياة الجامعية.

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم عبد الستار (1998). الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
2. جابر عبد الحميد جابر (1990). نظريات الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.
3. جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم (1990). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

4. رجب علي شعبان محمد (2003). التدريب التوكيدي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لطلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين الشمس. العدد السابع عشر. أكتوبر. مصر الجديدة. القاهرة.
5. طريف شوقي محمد فرج (1998). توكيد الذات: مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
6. طريف شوقي محمد فرج (2007). علم النفس والتنمية المعرفية المجتمعية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
7. طريف شوقي محمد فرج (2009). المهارات التوكيدية أبعادها وأساليب تنميتها في عبد الحليم محمود السيد وطريف شوقي محمد شحاتة محمود. الأسس النفسية لتنمية الشخصية الإيجابية للمسلم المعاصر. الطبعة الأولى. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وإيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
8. طه عبد العظيم حسين (2006). مهارات توكيد الذات. الإسكندرية: دار الوفاء لندنيا للطباعة والنشر.
9. غريب عبد الفتاح غريب (1995). مقياس توكيد الذات: التعليمات ودراسات الثبات والصدق وقوائم المعايير. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
10. طه عبد العظيم حسين (2006). مهارات توكيد الذات. الإسكندرية: دار الوفاء لندنيا للطباعة والنشر.
11. ماهر محمود عمر (2003). سيكولوجية العلاقات الاجتماعية. دار المعرفة الجامعية.
12. محمد أحمد إبراهيم سعفران (2003). اضطراب الوسواس والأفعال القهرية: الخلفية النظرية – التشخيص – العلاج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
13. مصطفى عبد الباقي عبد المعطي (2001). دراسة لأثر فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي لدى المعاقين حركيا. مجلة علم النفس. مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد التاسع والخمسون. سبتمبر. السنة الخامسة عشر.
14. هول. ك ولندزي. ج (1971). نظريات الشخصية. ترجمة فرج أحمد قدرى حفي ولطفى فطيم. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

1. Nollet, D et Thomas.J(2001). Dictionnaire de psychothérapie cognitive et comportementale. Ellipses éditions, Marketing S.A. Paris.

النموذج الإرشادي لقلق الامتحان في الوسط التربوي

أ.روبي محمد

أستاذ مساعد بالمدرسة العليا للأساتذة القبة الجزائر

ملخص المقال:

يعتبر المرشد النفسي شخص يتسم بالفاعلية، من خلال مؤهلاته العلمية التي نال فيها تكويناً نظرياً واسعاً في مجال نظريات الإرشاد النفسي الكلاسيكية والمعاصرة، والتي تحتوي في طياتها مجموعة من الفنيات الإرشادية تساعد المرشد في وسطه التربوي على معالجة الكثير من السلوكيات كالسلوك العدواني، حالات التأخر الدراسي، حالات الرسوب المدرسي حالات سوء التوافق المدرسي، حالات قلق الامتحان..... إلخ كل هذه المشكلات التي يعاني منها التلميذ تؤثر على المردود التربوي بشكل عام والتي تؤدي إلى ما يسمى بالأزمة التربوية، والتي كان بإمكان الأسرة التربوية وعلى رأسها مدير المدرسة تجاوز كل هذا وذلك بتفعيل دور المرشد النفسي في علاج كل هاته الحالات، وليس هذا فحسب بل كيف يستفيد المرشد النفسي من الأطر النظرية في العملية الإرشادية وتبنيها فيعالج المشكلات بصورة فعالة في الوسط التربوي، ولذا نهدف من خلال هذا المقال تقديم هذا الإشكال وتناوله وذلك لإبراز الحالة الماسة للإرشاد بصفة عامة وإرشاد التلاميذ الذين يعانون من أحد أهم المشكلات التربوية و المتمثلة في قلق الامتحان بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد - قلق الامتحان - الوسط التربوي.

تمهيد:

يعد التوجيه والإرشاد النفسي من بين الآليات التي تم إرسائها في الأنظمة التعليمية سواء في الجزائر أو خارج الجزائر، لأهميته بمكان بل تعددت خدمات الإرشاد إلى عدة مجالات.

ولهذا نتفق جميعاً على أن الإرشاد النفسي في الوسط التربوي ضرورة لا بد منها لكن هذا على المستوى النظري، أما إذا أتينا إلى الجانب العملي الذي يقوم به المرشد النفسي داخل الأوساط الجزائرية لوجدناه عبارة عن جهاز إداري فقط لا يحرك ساكناً وهذا ما أقرته إحدى الدراسات الميدانية على المستوى الشرقي الجزائري أن نقص المتخصصين النفسانيين في

المدارس يدفع التلاميذ للعنف حيث جاء في الدراسة أن التلاميذ يعتقدون ذلك بنسبة 58% (هوزي بن الدريدي، 2009: 180).

وباعتبار أن دور المرشد النفسي هو الذي يستطيع معالجة المشكلات في الوسط المدرسي، انطلاقاً من رصيده الفني والاستراتيجيات الإرشادية التي أكدت فاعليتها في الميدان الإرشادي. وهذا مانود طرحه على الصعيد النظري والتطبيقي كإحدى المعالجات السليمة لتطويع التوجيه والإرشاد المدرسي في نظامنا التربوي الجزائري.

1. خصائص ومهارات المرشد النفسي:

يمكن أن ننظر للإرشاد على أنه موقف تفاعلي بين مرشد متخصص يمكنه أن يتعرف على القضايا أو المشكلات التي يعرضها المسترشد ويعمل على حلها، وبذلك فإن التفاعل الذي يتم في الإرشاد يشمل على أربعة جوانب:

- شخص ما يبحث عن المساعدة وهو (المسترشد).
- شخص ما يرغب في تقديم المساعدة وهو (المرشد النفسي).
- هذا المرشد مدرب وقادر على تقديم المساعدة وهي (عملية الإرشاد).
- وذلك في موقف يسمح بإعطاء وتلقي المساعدة.

ولذلك فإن الشخص الذي يقدم المساعدة **Helping** في موقف الإرشاد، وهو المرشد، وينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص الشخصية التي تساعده في عمله، وكذلك مجموعة من المهارات التي يبني عليها العمل، فمن خصائص المرشد نجد:

- **العلم:** الإرشاد كما قلنا على أنه تخصص يقوم به شخص قادر على تقديم العون لشخص آخر بحاجة إلى هذا العون - فالمرشد وهو الذي يقدم العون هو متخصص مدرب على العمل الإرشادي على الأقل في مستوى الدرجة العلمية (الليسانس) وهو يبني عمله الإرشادي على أساس مجموعة كبيرة من النظريات يتلقاها أثناء إعداده العلمي - فهو يعمل مع إنسان، الأمر الذي يستوجب أن يكون على دراية بطبيعة هذا الإنسان ونموه وارتقائه وخصائصه وسلوكه كفرد مع ذاته وكفرد وسط جماعة ووسط مجتمع، ولأنه يعمل مع إنسان له ظروف أو مشكلات خاصة تجعله ينشد العون عند هذا المتخصص المرشد فإنه يحتاج أن يعرف كيف تحدث هذه المشكلات وكيف تطرأ التغيرات في السلوك مما يدعو إلى التعرف على ما يمكن أن يحدث من اضطرابات نفسية سلوكية، ثم إنه بحاجة إلى أن يواجه هذه الاضطرابات وهذه المشكلات من خلال عملية تعليم للمسترشد في إطار العلاقة الإرشادية.

- **التطابق:** وتعني الأصالة، أي يكون المرشد أميناً مع نفسه ظاهره كباطنه وسره كعلائقته، أن يكون عمله مصدقاً لقوله، فتلاميذ المدارس يتعلمون من المرشد، وهم ينظرون إلى عمله بقدر ما يصغون إلى كلامه، فإذا كان المرشد متطابقاً أصيلاً أميناً، زادت ثقة المسترشدين فيه، بل يكون هو نفسه كشخص نموذجاً يحتذى به الطلاب. (الشناوي، 1996: 29-34).

ومن بين مهارات المرشد الذي ذكرها **الشناوي (1996)** نجد:

- **التقبل:** حيث يتقبل المرشد المسترشد كما هو، وليس معنى ذلك الموافقة على سلوك المسترشد.
- **الاحترام:** حيث يحاول المرشد أن يجعل المسترشد يشعر بأنه يحترمه، لأنه إنسان ولا يضع شروطاً لاحترامه.
- **المشاركة:** وهنا يحاول المرشد أن يوصل للمسترشد أنه يفهم مشاعره من موقع المسترشد نفسه.

يتبين مما سبق أن الدور الإرشادي الذي يقع على عاتق المرشد النفسي، ليس سهلاً، لأن المرشد شخص يؤثر ويتأثر أثناء العملية الإرشادية باعتباره إنسان له ظروف وخصائص وسمات إنسانية، هذا من جهة.

من جهة أخرى نجد المرشد النفسي تعرض عليه العديد من المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية، أو مشكلات مدرسية أو أسرية أو حالات شاذة أو حالات مرضية، قد يصعب إرشادها في معظم الأحيان، ولذلك يجب على المرشد أن يكون ملماً بأهم النظريات الإرشادية، بغية تبني إستراتيجية علاجية، تريحه الوقت والجهد.

وفي هذا الصدد يشير **صبيح عبد اللطيف (1996)**: من الضروري للمرشد التربوي والنفسي من أن يتبع أسلوباً يقوم من خلاله معرفة السلوك السوي وغير السوي، ومن الجدير بالذكر أن الحالات تختلف من فرد إلى آخر ولكن من خلال النظرية الإرشادية يقوم المرشد بوضع الفرضيات عن أسباب السلوك، فمثلاً يضع المرشد فرضية بأن الطفولة المبكرة والتاريخ الذي مر به الشخص أو الطالب في تلك المرحلة جعلت منه يعاني من سلوك معين مما تسبب له سوء العلاقة مع الآخرين فعليه في هذه الحالة أن يعود ويتعمق في نظريات الشخصية والنظريات الإرشادية التي تبحث عن أسباب تصرفات الشخص الكبير ومدى تأثيرها بما حدث في طفولته، ومن خلال ذلك يحاول المرشد أن يعمل في كيفية تغيير سلوك العميل، ويشير **صبيح عبد اللطيف** أيضاً: يجب أن تكون للنظرية فائدة عملية، وأن تكون للمرشد النفسي دليلاً للعمل كاستخدام وسيلة معينة مع شخص أو العميل.

وفي السياق نفسه ستناول لاحقاً أهم الأطر النظرية التي أثبتت جدارتها على الصعيد الإرشادي، مع أهم الفنيات الإرشادية التي تحث عليها كل نظرية لإرشاد السلوك الإنساني.

2. الاتجاهات النظرية للإرشاد النفسي:

1.1.2. الاتجاه السلوكي المعرفي: واصل هذه النظرية هو **دونالد هريت ميكينوم**، ويذكر أنه قد نجح في تعديل سلوكيات الأطفال الذين يعانون من اندفاعية ونشاط زائد وسلوك العدوانية عن طريق استخدام التعليمات الذاتية **self-instructions** وقد أدى استخدام هذه الطريقة مع طرق الاشراف الإجرائي إلى إعطاء نتائج أفضل وقد خلص ميكينوم من هذه البحوث إلى التدريب على التعليمات الذاتية

يقوم هذا الاتجاه على فكرة الأحاديث الذاتية، وعلى فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها، فسلوك الإنسان يتأثر بالجوانب المختلفة لأنشطته والتي توجه بتكوينات متنوعة مثل الاستجابات الفيزيولوجية، وردود الفعل الذاتية الوجدانية والمعارف أي الجوانب المعرفية والتفاعلات الاجتماعية الخاصة بالعلاقات مع الآخرين، ويعتبر الحديث الداخلي **Dialogue** أحد هذه الأنشطة أو التكوينات.

- الأساليب الفنية:

أولاً: طريقة التقدير السلوكي المعرفي. **Cognitive-Behavioral Assessment**:

من المعتاد في العمل مع الحالات المضطربة نفسياً، احد أسلوبين لتقدير المشكلات، ذلك باستخدام الاختبارات النفسية، وفي الأسلوب الأول تجري المقارنة بين مجموعة مرضية ومجموعة أخرى ليس لديها اضطرابات، أما في الأسلوب الثاني فإن نتائج الاختبارات ترجع إلى مجموعة معيارية وتبحث عن اضطرابات معينة، ولوجود عيوب في كلا الأسلوبين فإن الإرشاد السلوكي المعرفي يتبنى أسلوباً خاصاً يعرف بالطريقة الوظيفية المعرفية

♦ **الطريقة الوظيفية المعرفية للتقدير السلوكي المعرفي:** يشتمل التحليل الوظيفي للسلوك على تمحيص تفصيلي للمقدمات والنتائج (المثيرات والمعززات) في علاقتها بالاستجابات.

♦ **التطبيق الإكلينيكي لطريقة التقدير السلوكي المعرفي:** تتطلب هذه الطريقة الإجابة عن سؤالين:

- ماهي الجوانب التي يخفق المسترشد في أن يقولها لنفسه، والتي إن وجدت فإنها تساعد على الأداء الملائم وإلى السلوك التكيفي.

- ما هو محتوى المعارف الذي يشوش على السلوك التكيفي.

توجد عدة وسائل للإجابة عن هذين السؤالين منها: (المقابلة الإكلينيكية، الاختبارات السلوكية)

ثانياً: إدخال العوامل المعرفية في أساليب السلوكية:

وتتمثل في:- إشراف المتخلص من القلق - المتخلص المنتظم من الحساسية-
النموذجة.(مفتاح محمد، 2001: 55- 62)

2.2. الاتجاه الواقعي: ينظر صاحب نظرية الواقع وليام جلاسر William glasser إلى أهمية أن يعمل المرشد على توجيه المسترشد إلى علاقات مرضية، وأن يلتزم بتعليم المسترشد طرقاً يسير بها وهذه الطرق من المحتمل أن تكون غير مرغوبة أو ان المسترشد غير قادر أن يقوم بها حالياً.

هذان الأمران لن يكونا بالسهولة التي يمكن توقعها لعدة أسباب:

- للمسترشدين طريق واضح يقومون به لحل مشاكلهم وهذا الطريق يعبر عنه بسؤال ما الذي يعرفونه الآن؟

- يشعرون بكمية كبيرة من الألم.

- لا يعرفون الطريق الذين يرغبون العمل به

- هم غير سعداء لأنهم تم إرسالهم إلى المرشد.

فالمرشد الواقعي يعمل كمعلم وهذه المهارة هي أساسية في العلاج لأن العلاج عملية تعليم مستمرة طيلة الحياة، وكمرشد جيد دائماً يظهر بشكل لائق ومناسب وقادر على ربط علاقات جيدة في حياتهم، وفي هذا السياق ينظر جلاسر إلى الفرد بشكل كلي ويركز على الحاجات النفسية ودورها في شعور الفرد بالرضا عن نفسه إذا تم إشباعها وهاتان الحاجتان الأساسيتان هما: الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الأهمية، وقد جمعتهما في حاجة واحدة سماها الحاجة إلى الهوية.

♦ الأساليب الفنية للنظرية الواقعية:

- **التساؤل:** يسأل المرشد أسئلة كثيرة مهمة ليستكشف السلوك الكلي، ليساعد المسترشد على أن تكون لديه سيطرة أكثر فاعلية.

- **كونه ايجابياً:** يركز المرشد على التخطيط البنائي الايجابي عند المسترشد ويعززه.

- **الدعابة والفكاهة:** ان تبادل المرشد والمسترشد نكتة، يساعد في تطوير بيئة الصداقة وفي إنماء حاجة أساسية عند المسترشد وهي الشعور بالانتماء.

المجابهة أو المواجهة: تكمن في عدم موافقة المرشد لأعدار المسترشد فالمواجهة حتمية لان المرشد ايجابي ولا ينتقد لكنه يستمر بالعمل لاكتشاف السلوك الكلي وعمل خطط مؤثرة.

تقنيات التناقض: في الإرشاد الواقعي عمل خطط على التزام من المسترشد للخطة يمكن أن يعمل مباشرة، وهناك أوقات نرى المسترشدين فيها يقاوموا تنفيذ الخطط التي عملوها، تعطي تقنيات التناقض تعليمات متعارضة للمسترشد والتغيير الفعلي يمكن أن يكون نتيجة المتابعة لأي بدائل تم إعطاؤها بواسطة المعالج، مثل المسترشدين الذين يكونون قلقين بسبب عدم عملهم أخطاء في العمل ربما يوجهوا إلى عمل أخطاء وتقنيات التناقض تكون غير متوقعة وصعبة للاستخدام ولا بد من التدريب والألفة قبل استخدامها، والارتباط والأمان هي مفاهيم مفتاحية في استخدام التدخلات التناقضية، وهذه التدخلات يجب أن لا تستخدم مع الأفراد الذين لديهم ميل للانتحار (أبو أسعد وعريبات، 2009: 323)

3.2. الاتجاه الإنساني: الإرشاد المركز حول العميل طريقة وضعها روجرز CARL ROGERS تهدف إلى مساعدة العميل على التعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته واستبصاره بذاته وبمشكلاته وخبراته في جو نفسي يتسم بالدفء والاهتمام والتعاطف والصدق من جانب المرشد ثم إعادة تنظيم بنية الذات لدى العميل على نحو أفضل، ولقد أطلق روجرز على طريقته في الإرشاد الطريقة غير التوجيهية تميزا لها عن الاتجاهات التي يتبع فيها المرشد طريقة تحكمية وتوجيهية، بينما طريقته تؤكد على قدرة العملاء على حل مشكلاتهم متى توافر لهم المناخ النفسي الملائم، ولقد سميت نظريته في الإرشاد في الوقت الحاضر بالإرشاد المركز حول الشخص، وذلك نظرا لاتساع أفكاره واتساع مجالات استخدامها فقد أصبحت تستخدم في مجالات عدة، كمجال التربية والزواج والأسرة.

♦ الأساليب الفنية:

- **فنية تقبل المشاعر Feelings Accptance** وتتضمن اتاحة المرشد للعميل الفرصة في التعبير عن مشاعره وانفعالاته وعلى المرشد أن يتقبل هذه المشاعر والانفعالات كما هي سواء كانت ايجابية أو سلبية أو متناقضة دون مدح أو ثناء أو نقد لأي نوع من المشاعر والانفعالات التي تصدر عن العميل.

- **فنية عكس المشاعر Feelings Reflection** وهي تعني أن يقوم المرشد بتكرار وترديد المقاطع الأخيرة التي يقولها العميل أو إعادة محتوى ما يقوله العميل أو تكرار ما يقوله العميل أو جانب ما يقوله بنبرة صوت تنقل للعميل فهم المرشد له دون أي استهجان أو استحسان، أي إعادة صياغة مشاعر العميل في كلمات تعكس جوهرها وهنا يكون دور المرشد بمثابة مرآة

تعكس مشاعر العميل أو يكون المرشد هو عكس اتجاهات ومشاعر العميل سواء كانت هذه الاتجاهات بناءة أو سلبية ، وسواء كانت متسقة مع بعضها البعض أو متناقضة دون نقد أو لوم أو مدح.

تعتبر هذه الفنية استجابة تفسيرية كرد فعل مقصود على ما يمكن للعميل أن يعبر به عن مشاعره وعن نفسه وعن أحاسيسه سواء كان ذلك بصورة لفظية أو غير لفظية ، وكأنه يرى نفسه في مرآة عاكسة لما يتضمنه تواصله اللفظي مع المرشد ، ومن ناحية أخرى تعكس هذه الفنية مقدرة المرشد على مدى استجابته الفعالة و المؤثرة لكل ما يقوله العميل وما يفعله ، ومؤكداً بها مدى فهمه له ومدى إحساسه بمشاعره مما يجعله يرد إليه ما فهمه منه وعنه من خلال إطاره المرجعي الداخلي ومن وجه نظره هو وليس من الإطار المرجعي للمرشد.

وتهدف هذه الفنية إلى المحافظة على أفكار العميل المتدفقة وتنقيتها مما يشوبها ومساعدته على ترجمتها إلى سلوك سوي يرتضيه وترتاح له نفسه وفقاً لنظام القيم الذي يؤمن به في ظل أخلاقيات المجتمع الذي يعيش فيه ، وتهدف هذه الفنية أيضاً إلى مساعدة العميل على رؤية نفسه بنظرة ثابتة إلى أعماقه حتى يتعرف على مشاعره الدفينة وأحاسيسه العميقة واتجاهاته المضطربة والمتأرجحة بين ما هو صحيح وما هو خطأ وبذلك يمكن تحديد إيجابيات سلوكه فيدعمها وتحديد سلبياته فيتجنبها ويمكن للمرشد أن يستخدم فنية الانعكاس على مستويين هما المستوى الظاهري والمستوى العميق. (عبد العظيم 2004: 107)

- **فنية الإنصات Listening** تعتبر فنية الإنصات قرينة لفنية الصمت على الرغم من أنها تختلف عنها في الهدف والمضمون فهي وسيلة فعالة لتحقيق الفهم المتبادل في كل من المرشد والعميل وعندما يستخدم المرشد فنية الإنصات فإنه يحقق معنى الفهم العميق لكل ما يقوله ، وتحقيق فنية الإنصات تعني كذلك الشعور بالرضا والسعادة لدى العميل لأنه يحس ويشعر بمدى تقبله من المرشد.

ويجب على المرشد النفسي أن يراعي عدداً من القواعد الهامة التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند استخدام فنية الإنصات وهي: الإنصات إلى النقاط الهامة حول الذات والإنصات إلى النقاط المتكررة في حديث العميل ، والإنصات بإيجابية للأمور اللفظية وغير اللفظية والإنصات لفترة كافية من الزمن.

- **فنية توضيح المشاعر Feelings clarification** تتضمن أن يقوم المرشد بعملية توضيح أفكار العميل ومشاعره وفهمها وترديدها دون نقد أو لوم أو استهجان أو تأنيب أو البحث عن تليل أو تبرير لها أو الرد عليه وإنما عليه القبول ، فهذه المشاعر تعبر عن وجود تناقضات أو

مشاعر عدائية أو مشاعر نقص وأياً كان نوعها فعلى المرشد أن يساعد العميل على أن يتقبل هذه المشاعر وتوضيح هذه المشاعر دون تفسيرها، أي هذه الفنية تقتضي توضيح مشاعر العميل، وعندما يختلط الأمر على العميل في محاولته التعبير عن مشاعره فعلى المرشد مساعدته على استيضاح هذه المشاعر حتى يتمكن من التعبير عنها بوضوح، وهي تعتبر بمثابة تغذية رجعية مباشرة من جانب المرشد للعميل لتوضيح بعض النقاط التي تكون غامضة في المناقشة التي تدور بينهما، ويجب أن يراعي المرشد عند استخدام فنية توضيح المشاعر يجب أن تكون كلمات المرشد بسيطة وأن يكون متسامحاً مع العميل، وأن يكون متمتعاً بالثقة في نفسه (عبد العظيم 2004: 108 - 109).

4.2. الاتجاه السلوكي: ظهر الاتجاه السلوكي في أمريكا كرد فعل على النظرية التحليلية وتزعمه واطسون ومن أبرز رواده بافلوف، ثرونديك، سكينر، هل، جاثري وغيرهم، ويطلق على هذه النظرية باسم نظرية المثير والاستجابة، وتعرف بنظرية التعلم، ويهدف الإرشاد النفسي السلوكي إلى تعديل السلوك المرضي أو المختل لدى الفرد وإحلال محله سلوكيات جديدة وبمعنى آخر استبدال الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها باستجابات سلوكية أخرى جديدة تعمل على منع الاستجابات القديمة وغير المرغوب فيها من الظهور وهو ما يعرف بالكف بالنقيض أو الكف المتبادل، ومعناه العمل على تكوين استجابة جديدة مرغوب فيها تكون متعارضة لاستجابات الخوف والقلق التي استثرت لدى الفرد.

♦ الأساليب الفنية:

- **التحصين التدريجي SYSTEMATIC DESENSITIZATION:** وفيه يتم تعريض العميل للمثيرات التي تعمل على استثارة القلق والخوف لديه بشكل متدرج من الأقل إلى الأكثر شدة وإثارة وهو في حالة استرخاء حيث أن الاسترخاء يعمل على كف استجابات القلق ومنعها من الظهور وذلك استناداً إلى مبدأ الكف المتبادل والذي يعتمد في جوهره على فكرة أننا لو استطعنا أن نحدث استجابة مضادة للقلق في حضور المثيرات الباعثة على القلق، فإن الاستجابات المضادة تعمل على انطفاء استجابة القلق ومنعه من الظهور.
- **التدريب التوكيدي Assrtive Training:** ويعرفه شيلتون Shelton بأنه إجراء يتألف من العديد من فنيات تعديل السلوك ويستهدف مساعدة الأفراد على حماية أنفسهم وحقوقهم دون أية إساءة إلى حقوق الآخرين، فهو طريقة إرشادية مفضلة للأفراد الذين يكون لديهم صعوبة في التعبير المناسب عن انفعالاتهم المختلفة، والأفراد الذين لديهم نقص في الثقة بالنفس.

- **التعاقد السلوكي Contingency contracting**: وهو يقوم على فكرة أنه من الأفضل للفرد أو العميل أن يحدد بنفسه التغيير السلوكي المرغوب ويتم ذلك من خلال عقد يتم بين المرشد والعميل يحصل كل واحد منهما بمقتضاه على شيء من الآخر مقابل ما يعطيه له فمثلاً يقول الأب لأبنته إذا قمت بحل واجبتك المدرسية سأأخذك في رحلة ، وكذلك يقول المعلم للطالب إذا جلست هادئاً في الفصل سوف أعطيك درجة على ذلك. (عبد العظيم: 2004: 74 - 77).

- **التدريب على الاسترخاء Relaxation Training**: تتم مساعدة الأفراد على الوصول إلى حالة من الاسترخاء العضلي، وقد طور جاكوبس Jacobson أسلوب الاسترخاء الذي يعتمد على إحداث توتر في مجموعات عضلية للجسد، ويتم توجيه الفرد لاكتشاف الفرق بين حالات الاسترخاء والتوتر (جلال كايد، 2008: 36)

3. إرشاد حالة قلق الامتحان Test Anxiety:

قبل أن نتطرق إلى النموذج الذي يتبناه المرشد النفسي في إرشاد حالة قلق الإمتحان، لابد ان نتعرف على هذه الحالة ومسبباتها ومكوناتها، كإشارات لفهم النموذج في سياقه الشمولي.

أولا مكونات قلق الامتحان:

- **المكون المعرفي الإنزعاج Worry** حيث ينشغل الفرد في التفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة الاجتماعية، ويمثل سمة القلق.

- **المكون الانفعالي أو الانفعالية Emotionality** حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحان بالإضافة إلى المؤشرات الفيزيولوجية المصاحبة له، ويمثل حالة القلق.

ثانيا تحليل القلق:

أما تحليل القلق بشكل عام وقلق الامتحان بشكل خاص فإنه يركز على محاور أربعة هي:

- الموقف الذي يثيره كالامتحان على سبيل المثال، وتوقع النتيجة الخاصة به.
- التغيرات الانفعالية غير السارة التي تلازمه، والتي تأخذ تغيرات عضوية خارجية (كاحمرار الوجه، ارتجاف الأطراف، تصيب العرق) وتغيرات داخلية (ارتفاع ضغط الدم، تسرع نبضات القلب، صعوبة التنفس).
- الجوانب الذهنية والفكرية، أي مجموعة المعتقدات التي يخاطب الشخص بها نفسه خلال اختباره للمواقف الصعبة التي يمر بها.
- المظهر أو السلوك الاجتماعي الذي يصف الشخص القلق في تفاعلاته اليومية، كالتردد، وتجنب الآخرين، الانعزال.

ويلخص باوثن وتوسي bouthn and Tosi عددا من الدراسات في هذا المجال بالإشارة إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يقضون كثيراً من وقتهم قبل وخلال الامتحان وهم:

1. منزعجين حول أدائهم، ويفكرون في أداء الآخرين.
 2. يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الامتحان.
 3. تتنابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.
 4. يتوقعون العقاب، وفقدان الاحترام والتقدير. (العاسمي، 2008: 234).
 5. تتنابهم ردود فعل واضطرابات فيزيولوجية متباينة.
- وينتج عن هذا كله نوبات من الإضطراب الانفعالي، الأمر الذي يعيق التركيز والانتباه لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان، ويؤدي بالتالي إلى ضعف التحصيل الدراسي.

أسباب قلق الامتحان:

يعزى قلق الامتحان إلى أسباب عدة أهمها:

- نقص المعرفة بموضوعات الدراسة.
- نقص الرغبة في الدراسة والتفوق.
- انخفاض قدرات الطالب.
- قصور الاستعداد للامتحان.
- الضغوط البيئية والأسرية
- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل.

مظاهر قلق الامتحان:

تتعدد مظاهر قلق الامتحان النفسية والفيزيولوجية والتحصيلية والبدنية والاجتماعية، ومن أهمها مايلي:

- **المظاهر النفسية:** تشتت الانتباه وصعوبة في التركيز و في التفكير المنطقي والارتباك والتوتر، وضعف الدافعية.
- **المظاهر المعرفية:** وجود أفكار سلبية غير مناسبة للامتحان، ضعف في معالجة المعلومات.
- **المظاهر الفيزيولوجية:** سرعة ضربات القلب، زيادة معدل التنفس، اضطراب المعدة، وتوتر العضلات، والارتعاش والصداع.

المظاهر التحصيلية: الدرجات التحصيلية المنخفضة، الرسوب في الامتحان.

المظاهر البدنية: ضعف الجسم، اصفرار الوجه، الحركة النمطية الثابتة.

المظاهر الاجتماعية: الانسحاب في المواقف الاجتماعية التي تتناول مسائل الامتحان، صراعات داخل الأسرة (العاسمي، 2008: 234).

ومما سبق عرضه فإن المرشد النفسي في الوسط المدرسي الجزائري، حريٌّ به أن يتبنى إستراتيجية علاجية في وسطه المدرسي، انطلاقاً من الأطر النظرية والأساليب الفنية التي تركز عليها كل نظرية إرشادية والتي سبق الإشارة إليها

وإذا رجعنا إلى حالة قلق الامتحان فإنها تعتبر من بين المشكلات التي تعيق سيرورة المخرجات التعليمية في النظام التربوي الجزائري.

ولذلك سنوضح أنموذجاً إستراتيجياً لعلاج هاته المشكلة الدراسية بنوع من التفصيل.

إرشاد حالة قلق الامتحان أنموذجاً:

برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان:

الهدف من البرنامج:

- مساعدة الأفراد الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة واضحة على التحكم الإرادي في وظائفهم الفيزيولوجية اللاإرادية وهي ضغط الدم، ضربات القلب عن طريق فنية الاسترخاء العضلي.
- إظهار أثر فنية التحصين التدريجي بمصاحبة الاسترخاء العضلي - بدون تغذية رجعية بيولوجية - في خفض قلق الامتحان.
- معرفة أثر الإرشاد الممرکز حول العميل بمصاحبة الاسترخاء والتغذية الرجعية البيولوجية في خفض حدة اضطراب قلق الامتحان لدى التلاميذ.

الأطر النظرية التي قام عليها البرنامج:

يمكن القول أن البرنامج صمم وفقاً لمبادئ ومفاهيم النظرية السلوكية ونظرية الإرشاد الممرکز حول العميل.

المستفيدون من البرنامج:

التلاميذ والطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان، من 14 سنة فما فوق، حيث يتم اختيارهم بناء على نتائجهم المرتفعة، في مقياس قلق الامتحان، وعلى تقاريرهم الذاتية حول وجود مشكلة حقيقية تواجههم عند الدخول إلى الامتحان.

أدوات البرنامج:

هناك مجموعة من الأدوات السيكومترية والعيادية يمكن الاعتماد عليها في هذا البرنامج بغية التعرف على أثر البرنامج في إحداث التغيير المطلوب على المستوى الانفعالي والنفسي والأدائي وهذه الأدوات هي:

- مقياس قلق الامتحان/ إعداد محمد عبد الظاهر الطيب.
- مقياس القلق الحالة السمة/إعداد سبيلبيرجر. ترجمة عبد الرقيب البحيري.
- مقياس الضبط الذاتي/إعداد عبد الوهاب كامل
- مقياس التحكم الداخلي والخارجي/إعداد صلاح أبو ناهية.
- مقياس مفهوم الذات/إعداد سهير كامل، صفوت فرج.
- مقياس ضغط الدم الإلكتروني
- كرسي الاسترخاء.
- المقابلة العيادية.
- التقارير الذاتية. (العاسمي، 2008: 324).

طريقة تطبيق البرنامج:

يطبق البرنامج بصورة فردية على الأفراد الذين يعانون قلق الامتحان، وذلك لأن المثيرات التي تستدعي القلق لديهم تختلف من فرد لآخر بمعنى آخر وجود فروق فردية في المواقف التي تستدعي قلق الامتحان لديهم، إضافة لذلك من أجل سهولة قياس التغيرات الفيزيولوجية.

خطوات سير وعدد الجلسات ومدتها:

تماشياً مع نتائج الدراسات السابقة وطريقة سيرها في تنفيذ البرنامج الإرشادي الهادف إلى خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ، فقد رأى معد البرنامج أن تكون جلساته مؤلفة من (9) جلسات فردية، مدة الجلسة بحدود (45- 60 دقيقة) مضافاً إليه جلسة أولية كقياس قبلي للاختبارات والمقاييس المستخدمة في البرنامج، وجلسة تمهيدية أولية هدفها شرح أهداف البرنامج وطريقة سيره، وجلسة بعد انتهاء البرنامج الإرشادي كقياس بعدي للاختبارات.

وجلسة متابعة بعد مضي فترة شهر أو أكثر من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي (كقياس تتبعي) هذا، وقد رأى معد البرنامج أن يتسم أفراد العينة الذين يعانون من قلق الامتحان بصورة واضحة، والذين حصلوا على درجة عالية في مقياس قلق الامتحان تقع في المدى الربيعي الثالث وتقسيمهم إلى خمس مجموعات:

- مجموعة تتلقى تدريبات الاسترخاء العضلي بمصاحبة التغذية الرجعية البيولوجية كدقات القلب وضغط الدم، باعتبار أن هذين المؤشرين الفيزيولوجيين من الدلائل الانفعالية لقلق الامتحان.

- مجموعة تتلقى فنية التحصين التدريجي التخيلي للمواقف التي تنشط قلق الامتحان لدى الأفراد بمصاحبة فنية الاسترخاء العضلي.
 - مجموعة تتلقى فنية الإرشاد الممرکز حول العميل فقط.
 - مجموعة تتلقى فنية الإرشاد الممرکز حول العميل بمصاحبة الاسترخاء والتغذية الرجعية البيولوجية لدقات القلب وضغط الدم.
 - مجموعة ضابطة لا تتلقى أي نوع من أنواع التدخل الإرشادي.
- للتأكيد فانه يكتفي معد البرنامج بدمج هذه الفنيات مع بعضها البعض وتطبيقها جميعها مع أفراد العينة الذين يعانون من قلق الامتحان، لأن الهدف من البرنامج تعليمي وليس هدفه إجراء مقارنة بين فعالية الفنيات المذكورة آنفا في خفض قلق الامتحان.
- ومن هذا يمكن تقسيم جلسات البرنامج وفق الفنيات المستخدمة على النحو التالي:
- ثلاث جلسات يتلقى فيها أفراد العينة تدريبات الاسترخاء بمصاحبة التغذية الرجعية البيولوجية لدقات القلب وضغط الدم - من الجلسة الأولى وحتى الجلسة الثالثة. (العاسمي، 2008: 325).
 - ثلاث جلسات قائمة على الاسترخاء والتحصين التدريجي - من الجلسة الرابعة حتى السادسة.
 - ثلاث جلسات قائمة على الإرشاد الممرکز حول العميل - من الجلسة السابعة حتى التاسعة.

الإجراءات التنفيذية للبرنامج:

1- جلسة القياس القبلي: وتتنقسم إلى جلستين فرعيتين هما:

- أ- جلسة يتم فيها تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد العينة الكلية (التلاميذ) ثم تصحيح الاختبار واستخراج النتائج، ثم حصر التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في هذا المقياس.
- ب- جلسة يتم فيها تطبيق المقاييس الأخرى المتضمنة في البرنامج (متغيرات مستقلة).

2. الجلسة التمهيديّة الأولى:

يتحدث المرشد النفسي مع العميل في هذه الجلسة عن الهدف من هذه الفنية على أنها فنية علاجية قائمة على النظرية السلوكية في التعلم الذاتي، والتي تحث على مساعدة الفرد في التحكم الإرادي في وظائفه الفسيولوجية، والتي تتناوب في أوقات الامتحان والذي يسبب له في كثير من الأحيان تشتت الطاقة الفكرية وبيعثرها.

كما يوضح المرشد للمسترشد خطوات سير البرنامج تسير وفق خطة متفق عليها ، قبل الدخول إلى جلسات الإرشاد النفسي الحقيقي، كذلك يجب أن ينوه المرشد بالسرية التامة، كذلك الالتزام بمواعيد الجلسات الأسبوعية، كذلك يقدم المرشد للعميل المعلومات اللازمة حول الفنيات المستخدمة في الإرشاد.

الإجراءات الخاصة بتنفيذ الفنيات:

1- الجلسات الخاصة بالتدريب على فنية الاسترخاء والتغذية الرجعية البيولوجية:

والهدف من هذه الجلسات هو إكساب الفرد وتعليمه مهارة الاسترخاء العضلي لكل عضو من أعضاء جسمه، بغرض خفض التوترات العضلية والتغيرات الفيزيولوجية المصاحبة لقلق الامتحان وفيها ثلاث جلسات:

الجلسة الأولى: يقوم المرشد في بداية هذه الجلسة بالترحيب بالتلميذ وإجلاسه في مكان مريح، ووضع جهاز ضغط الدم في مكان قريب منهما (مرشد - مسترشد) وبشكل يساعدهما لرؤية شاشة الجهاز وقراءة القياسات الفيزيولوجية وهذه في حالة الوضع الطبيعي، وبعد الانتهاء من المحاولات الخاصة بتدريب الفرد على التحكم في العضو أثناء عمليتي الشد والاسترخاء يقوم المرشد بقياس التغيرات الفيزيولوجية في حالة التوتر، مع إعلام الفرد بالدرجة التي حصل عليها من جراء هذا القياس، ثم تسجيل النتيجة في سجل الفرد. (العاسمي، 2008: . 326).

وبعد ذلك يبدأ المرشد بتدريب المسترشد على التحكم بأعضاء جسمه بدءاً من الأيدي ثم الرأس. الكفين. الرقبة. الصدر. عضلات البطن. عضلات الحوض. عضلات الفخذين. عضلات الساقين. عضلات القدمين.

وبعد الانتهاء من هذه التدريبات في الجلسة الأولى نطلب من المسترشد التدريب عليها في المنزل لمدة ربع ساعة كواجب منزلي.

الجلسة الثانية: يعيد المرشد النفسي تمرينات الاسترخاء على المسترشد مرة أخرى، وتسجيل التحكم الذاتي في المؤشرات الفيزيولوجية المصاحبة لقلق الامتحان، وفي هذه الجلسة يطلب من المسترشد التحكم بالمؤشرات الفيزيولوجية باتجاه الرفع وذلك من خلال أربعة محاولات، ثم التحكم بالمؤشرات الفيزيولوجية باتجاه الخفض خلال أربع محاولات، و يقوم المرشد في كل محاولة سواء بالرفع أو الخفض بتسجيل هذه النتائج في الجدول الخاص بالتلميذ.

كما يطلب منه أن يقوم بتنفيذ هذه التدريبات في البيت كواجب منزلي، إضافة إلى كتابة تقرير عن حاته النفسية نتيجة لهذا التدريب.

الجلسة الثالثة: يعيد المرشد تدريب المسترشد على فنية الاسترخاء مع التركيز في هذه المرة على خفض تلك التغيرات الفيزيولوجية، وذلك خلال ثمان محاولات، ثم الاستماع إلى تدريب الاسترخاء الذهني أو التخيلي لمواقف أو صور ذهنية تستدعي منه الوصول إلى درجة قصوى من الاسترخاء، كذلك يطلب من المسترشد أن يتدرب على هذه الفنية في المنزل، كواجب منزلي مع كتابة تقرير ذاتي يبين حالته النفسية.

2- الجلسات الخاصة بتدريب العميل على إستراتيجية التحصين التدريجي بمصاحبة الاسترخاء:

بعد أن يقوم المرشد بالجلسة التمهيديّة الأولى بتحديد مدرج القلق لدى العميل، وترتيبه بدءاً من المواقف الأقل إثارة لقلق الامتحان وانتهاءً بالمؤثرات أو المواقف الأكثر إثارة واستدعاءً لقلق الامتحان- فيطلب من المسترشد ما يلي:

- التركيز على الموقف الأقل إثارة في المدرج الهرمي للقلق، والتركيز عليه وتخيل هذا الموقف والعميل في حالة الاسترخاء العضلي المطلوب وهو أثناء الموقف التخيلي لذلك المثير أو الموقف المقلق أن يرفع يده، ثم يطلب المرشد منه أن يركز أكثر فأكثر على ذلك الموقف حتى يصل إلى الاسترخاء المطلوب أثناء تخيله ذلك الموقف المقلق.

- بعد الانتهاء من الموقف الأول، يطلب المرشد منه الانتقال إلى موقف آخر، والقيام بنفس العمل الذي قام به في المرة الأولى وهكذا حتى الانتهاء من جميع المواقف التي تستدعي قلق الامتحان، حيث أصبح يتعامل معها بدون توتر وخوف.(العاسمي، 2008: 327).

جلسة القياس البعدي:

يقوم المرشد بجعل المسترشد يجيب عن المقاييس النفسية مرة ثانية بعد انتهاء البرنامج الإرشادي، وكذلك قياس المتغيرات الفيزيولوجية(ضغط الدم- ضربات القلب) وتسجيل نتائج هذه المقاييس في البطاقة الخاصة بالعميل، ثم مقارنتها بنتائج القياس القبلي سواء مستوى كمي أو كيفي.(التقارير الذاتية- المقابلة الشخصية- الاختبارات النفسية).

جلسة القياس التتابعي:

بعد فترة من الزمن يطلب من المسترشد الإجابة على المقاييس السيكومترية والفيزيولوجية مرة ثالثة، وذلك بهدف التأكد من الأثر الذي تركه البرنامج الإرشادي في خفض حدة قلق الامتحان بشقيه النفسي والفيزيولوجي.(العاسمي، 2008: 334).

خاتمة:

انطلاقاً مما تم عرضه يمكننا القول أن الوسط التربوي يشهد الكثير من المشكلات النفسية والمدرسية، والتي تبقى إن لم تأخذ حقها في الإرشاد النفسي أزمة تربوية تتخر النظام التربوي، ومهما ركزنا على المدخلات والمخرجات التعليمية ومهما طرقتنا باب الإصلاح التربوي، فإننا لا نستطيع تحقيق ذلك بمعزل عن شخصية التلميذ في الوسط التربوي، لأنه وبكل وضوح إذا صلحت واستوت شخصية التلميذ صلحت قدراته العقلية وأصبح فرداً ينظر إلى ذاته على أنها ذات فعالة مما يجعل تحصيله الدراسي يزداد كنتيجة فعلية لبنية شخصية سليمة، وهذا لا يتأتى بمنأى عن تطوير التوجيه والإرشاد النفسي.

ولذلك فإن الإستراتيجيات الإرشادية والبرامج الإرشادية، لا بد أن تتماشى مع المشكلات التي تكثر في الوسط التعليمي بحسب نوعية المشكلة وبحسب نوع المسترشد.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد أبو أسعد، أحمد عربيات(2009)، نظريات الارشاد النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمان.
2. جلال كايد ضمرة(2004)، الاتجاهات النظرية في الإرشاد، ط1، دار الصفاء. عمان.
3. طه عبد العظيم(2004)، الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا، : ط1، دار الفكر. عمان.
4. محمد محروس الشناوي،(1996)، العملية الإرشادية والعلاجية، ط1، دار غريب، القاهرة.
5. مفتاح محمد عبد العزيز،(2001) علم النفس العلاجي - اتجاهات حديثة- ، دار قرطبة، القاهرة.
6. نايل رياض العاسمي(2008)، برامج الإرشاد النفسي، ديوان المطبوعات الجامعية. دمشق.
7. صبحي عبد اللطيف المعروف،(2005)، نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، مؤسسة الوراق، عمان.
8. فوزي بن الدريدي(2009)، المناخ الدراسي- دراسة ميدانية- ط1، منشورات الإختلاف، الجزائر.

أثر برنامج تدريبي في تنمية الذات للشابات العُمانيات

| | |
|-----------------------------|----------------------------|
| د. فوزية عبد الباقي الجمالي | د. علي مهدي كاظم |
| أستاذ مساعد بقسم علم النفس | أستاذ مشارك بقسم علم النفس |
| كلية التربية | كلية التربية |
| جامعة السلطان قابوس | جامعة السلطان قابوس |
| أ. سيرين بنت علي القاضي | |
| مدير عام شؤون المرأة والطفل | |
| وزارة التنمية الاجتماعية | |
| سلطنة عمان | |

مشروع بحثي ممول من وزارة التنمية الاجتماعية بالتعاون مع مكتب اليونيسيف - مسقط.

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية الذات على النمو المعرفي والوجداني لدى الشابات العُمانيات من خلال الدورتين التدريبيتين اللتين نظمتها المديرية العامة للمرأة والطفل بوزارة التنمية الاجتماعية خلال عامي 2004 و2005م. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد الجانب النظري للدراسة (المقدمة والمشكلة والأهمية والأهداف والإطار النظري حول التدريب وتنمية الذات فضلاً عن الدراسات السابقة)؛ كما تم إجراء الجانب الميداني لها (منهجية الدراسة ونتائجها). وتم اختبار ثلاثة فروض بديلة، كما تم في هذه الدراسة تطبيق عشرة اختبارات نفسية على الشابات المشاركات في التدريب (42 شابة)، وعلى عينة مكافئة لهن (42 شابة أيضاً) لم يشاركن في التدريب في سبعة متغيرات ديموجرافية (وبذلك يكون حجم عينة البحث 84 شابة)، وباستعمال اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين، أشارت النتائج إلى ما يأتي:

1. وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المشاركات في ورشتي التدريب في أربعة جوانب نفسية (أي حصول نمو في الذات لدى الشابات المشاركات في دورتي التدريب "ن=24")، وهي الوحدة النفسية، والقلق، والذكاء الإقناعي، والحاجة للمعرفة.
2. وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المشاركات في ورشة التدريب الأولى في جانب نفسي واحد فقط (أي حصول نمو في الذات لدى الشابات المشاركات في الدورة التدريبية الأولى "ن=9")، وهو: الذكاء الإقناعي.
3. وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المشاركات في ورشة التدريب الثانية في ثلاثة جوانب نفسية (أي حصول نمو في الذات لدى الشابات المشاركات في الدورة التدريبية الثانية "ن=9")، وهي: تنظيم الوقت، والذكاء الانفعالي، والتوجه نحو الحياة.

وباختصار أشارت نتائج الدراسة إلى حصول نمو في الذات بنسبة 40%؛ بسبب المشاركة في دورتي التدريب، ونسبة 10%؛ بسبب المشاركة في الدورة التدريبية الأولى، ونسبة 30%؛ بسبب المشاركة في الدورة التدريبية الثانية. وهكذا فإن لدورات التدريب دوراً إيجابياً في تنمية الذات ولكن هذا الدور يختلف باختلاف موضوعات الدورة وتوقيتها. هذا واعتماداً على هذه النتائج، خرجت الدراسة بعدد من التوصيات لتفعيل الدورات التدريبية، وعدد من المقترحات لدراسات لاحقة.

Abstract

This study aimed at knowing the effect of training that (42) Omani young females (OYF) self-development. They were exposed to (2) training workshops organized by Directorate General of Women and Child Affairs at the Ministry of Social Development during the years (2004) and (2005). To achieve this objective, the theoretical review of the study was conducted including the introduction, problem, importance, theoretical framework on training and self-development, and previous studies; followed by the practical aspects including study methodology and results. Three hypotheses were tested through the application of (10) psychological measures on OYF participants and their equivalent sample of (42) non-participants OYF in (7) demographic variables. Independent-Samples T test was conducted and the findings indicated that:

1. Self-development was obtained for the OYF participants in both workshops (n=24) in (4) psychological aspects: loneliness, anxiety, persuasive intelligence, and need for cognition.
2. Self-development was obtained for the OYF participants in the 1st workshop (n=9) in (1) psychological aspect: persuasive intelligence.
3. Self-development was obtained for the OYF participants in the 2nd workshop (n=9) in (3) psychological aspects: time management, emotional intelligence, life orientation test.

To sum, the findings indicated that self-development was obtained with ratios of: (40%) due to participation in both workshops, (10%) due to participation in the 1st workshop, and (30%) due to participation in the 2nd workshop. Therefore, training workshops have a positive role in improving self. The role differs according to the workshop's topics and timing.

Taking in consideration the results, the study states some recommendations to make the workshops more effective, and suggests future studies.

مقدمة:

تؤمن وزارة التنمية الاجتماعية بسلطنة عمان بأن للتدريب دوراً بارزاً، وحيوياً في تنمية قدرات الكوادر الوطنية، وإكسابها ما هو جديد ومفيد؛ حيث إن التدريب يشكل منعطفاً مهماً في تنمية الموارد البشرية، ويساعد على تفعيل جهود الموظفين، ويؤدي إلى زيادة الإنتاجية

لديهم. وقد تم في الخطة الخمسية 2001-2005 إلحاق 985 موظفاً في برامج وفعاليات تدريبية مختلفة داخل السلطنة، و97 موظفاً خارجها. وتواصل الوزارة سعيها الحثيث في تدريب الكوادر الوطنية خلال الخطة الخمسية 2006-2010؛ فقد تم تخصيص ميزانية خاصة، لتنفيذ عدد كبير من الدورات والبرامج والفعاليات التدريبية، في ضوء خطط الوزارة؛ سواء على المستوى التنظيمي، أو المستوى الأدائي، لتزويد أكبر عدد ممكن من الكوادر العاملة بالوزارة بالمعارف، والمهارات والاتجاهات، والأنماط السلوكية الإيجابية التي من شأنها أن تجعل قوة العمل أكثر كفاءة واقتداراً في تحقيق الأهداف الآنية والمستقبلية.

وتضطلع المديرية العامة لشؤون المرأة والطفل بالوزارة بدور بارز في الارتقاء بالمرأة العمانية على كافة الأصعدة؛ حيث تتبوأ المرأة، وأساليب تمهيتها مكان الصدارة في عمل المديرية. وقد وضعت المديرية العديد من البرامج والدورات المكثفة بهدف النهوض بالمرأة العمانية، وتمكينها من الاضطلاع بدورها الحيوي في بناء المجتمع العماني، ومواكبة ما وصلت إليه دول المنطقة والعالم من تقدم في هذا المجال.

ومن بين أبرز ما تقوم به المديرية العامة لشؤون المرأة والطفل - دائرة شؤون المرأة - الدورات التدريبية المكثفة لفئات عمرية مختلفة من النساء، ومهما اختلفت أهداف تلك الدورات أو تباينت، إلا أنها في نهاية المطاف تهدف إلى صقل مهارات المرأة وتطوير شخصيتها من جوانبها المتعددة (المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، والحركية الخ).

وتأكيداً لأهمية التدريب في حياة الفتاة العمانية، أقامت المديرية العامة بالتعاون مع مكتب منظمة اليونيسيف بمسقط، دورتين تدريبيتين مكثفتين خلال العامين 2004 و2005م، بواقع دورة واحدة في كل عام، بهدف تنمية 42 شابة عمانية في جوانب نفسية، وشخصية، ومعرفية مختلفة.

هذا، ومن باب متابعة تأثير هذه الدورات في سلوك المشاركات، ومعرفة مدى الإفادة التي تحققت من المشاركة في تلك الدورات؛ فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية الذات على النمو المعرفي والوجداني لدى الشابات العمانيات.

مشكلة الدراسة:

يشير "راي" (2001) في كتابه "كيفية قياس فاعلية التدريب" إلى أن ورش التدريب هي وسيلة من أجل تحقيق هدف وليس غاية بحد ذاتها؛ حيث إن ورش التدريب هي حلقة في سلسلة مكونة من ثلاث حلقات، هي: تحديد الاحتياجات التدريبية؛ وتنفيذ ورش التدريب؛ وأخيراً تقييم أو قياس فاعلية التدريب. وعند تطبيق هذه القاعدة على ما قامت به المديرية العامة

لشؤون المرأة والطفل، فقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية للشابات العمانيات عن طريق المقابلات الشخصية مع مجموعة من الشابات، كما تم تنفيذ ورش التدريب خلال عامي 2004 و2005، ولم يتم تقييم أو قياس فاعلية التدريب من حيث معرفة التأثير أو التغيير الذي أحدثته في سلوك المشاركات.

وعلى أساس ذلك، تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر ورشتي التدريب اللتين نفذتهما المديرية العامة لشؤون المرأة والطفل خلال عامي 2004 و2005م في تنمية الجوانب العشرة للذات لدى الشابات العمانيات؟
 2. ما أثر ورشة التدريب الأولى التي نفذتها المديرية العامة لشؤون المرأة والطفل خلال عام 2004م في تنمية الجوانب العشرة للذات لدى الشابات العمانيات؟
 3. ما أثر ورشة التدريب الثانية التي نفذتها المديرية العامة لشؤون المرأة والطفل خلال عام 2005م في تنمية الجوانب العشرة للذات لدى الشابات العمانيات؟
- وبعبارة أخرى، هل أدى تدريب الشابات العمانيات إلى رفع مستوى تأكيد الذات؛ وتنظيم الوقت؛ والتوجه نحو الحياة؛ والحاجة للمعرفة؛ والذكاء الإقناعي؛ والذكاء الانفعالي؛ وخفض مستوى القلق؛ والندرجسية؛ والوحدة النفسية؛ وتغيير وجهة الضبط من الضبط الخارجي (الذي يعتمد على الحظ والصدفة القدر) إلى الضبط الداخلي (الذي يعتمد على بذل الجهد والسعي والاجتهاد).

هدف الدراسة:

تستهدف هذه الدراسة معرفة أثر التدريب في تنمية بعض جوانب الذات للشابات العمانيات، وذلك في عشرة جوانب معرفية ووجدانية، هي: تأكيد الذات، وتنظيم الوقت، والتوجه نحو الحياة، والحاجة للمعرفة، والذكاء الإقناعي، والذكاء الانفعالي، والقلق، والندرجسية، ووجهة الضبط، والوحدة النفسية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في أهمية التدريب بشكل عام، وأهمية تدريب المرأة العمانية بشكل خاص، والنقاط الآتية تبين ذلك:

1. يمثل التدريب أحد المداخل الأساسية لإثراء الشخصية، وتطوير السلوك، بما يقابل متطلبات الأداء الفعال على المستويين الفردي، والاجتماعي، ونتيجة للتغيرات السريعة التي يشهدها المجتمع المعاصر منذ النصف الثاني من القرن العشرين وحتى الآن، كان لابد من

إعادة النظر في الجوانب التنظيمية القائمة، ليس فقط من أجل التوافق مع المتغيرات وتعظيم الاستفادة منها، ولكن أيضاً لضمان التطوير التنظيمي المتواصل الذي يتفق مع معايير الجودة والاستخدام الأفضل لمعطيات ثورة الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، ومن هذه المنطلقات تبدو الأهمية الكبيرة للتدريب بصفته مدخلاً أساسياً لتنمية الموارد البشرية وتأهيلها، وأنه يقابل حاجات حقيقية يتطلبها الأداء الفعال (الفضالة، 2005).

2. وإذا كان تعدد المهارات وصقلها بكل ما هو مستحدث من وسائل ومعارف يمثل سمة إنسان القرن الحالي، فإن التدريب المستمر يتيح هذا التعدد، إذ إن التدريب بالمعنى الحديث هو ذلك النشاط المنظم الذي يعمل على تزويد المتدربين بالمعرفة، والمهارات اللازمة لتنمية قدراتهم، وصقل خبراتهم، وتغيير سلوكهم بما يتفق مع صالحهم، وصالح المؤسسة والمجتمع (الزيادي، 1993).

3. إن التدريب وسيلة لتغيير سلوك الأفراد والجماعات واتجاهاتهم، وأساس للتنمية البشرية المستدامة والتقدم المستمر، وهو الأداة الفعالة لإعادة تشكيل القوى البشرية لمواكبة التغيرات الممكنة في حياة المنظمة، والتي تنعكس على المهام والمسؤوليات الجديدة والمستحدثة، بهدف رفع كفاءة الأداء، وتحقيق المستوى المطلوب من الإنجاز (الفضالة، 2003).

4. إن التدريب يتعامل مع الإنسان الذي يعد بخلاف الكائنات الأخرى أكثر تعقيداً في التعامل معه، وبصفة خاصة عندما نسعى إلى أن تستقر المعلومات في عقله، ويتجاوب مع المعاني، والأهداف بوجوده، حتى تتحول هذه المعلومات، والمهارات إلى جزء من كيانه واتجاهاته، وتتكيف مع ما يحمله من قيم (هلال، 2001).

وهكذا فإن تدريب المرأة العمانية وصقل مهاراتها تنعكس أثاره الإيجابية على المرأة، وعلى المؤسسة التي تعمل بها، وعلى المجتمع بشكل عام؛ وذلك من خلال إثراء شخصيتها، وتطوير سلوكها، بما يقابل متطلبات الأداء الفعال على المستويين الفردي، والاجتماعي، وتزويدها بالمعرفة، والمهارات اللازمة لتنمية قدراتها، وصقل خبراتها، وتغيير سلوكها بما يتفق مع صالحها، وصالح المؤسسة والمجتمع، وكذلك سيؤدي إلى رفع كفاءة الأداء، وتحقيق مستوى الإنجاز المطلوب منها.

الإطار النظري:

يؤكد دريفر "أن الذات هي وعي الفرد بهويته" (Drever, 1975, p.262). وهذا الوعي يتكون لدى الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية والخبرات التي مر بها، والنشاطات الاجتماعية التي مارسها. ويؤكد البحيري وعبد الله (2005) على أن وعي الفرد وإدراكه بما

لديه من خواص وصفات (أي إدراكه بهويته) وتقييمه الذاتي بهذه الخواص والصفات هو ما يسمى باحترام أو تقدير الذات self-esteem.

وتشير الدراسات إلى أن الأعمال والنشاطات التي يمارسها الفرد تعكس هويته وذاته إلى حد كبير، وفي هذا الصدد توصل فينويك (Fenwick, 1998) إلى أن الأفراد الذين يشغلون أنفسهم بأنشطة اجتماعية، فإن هذه النشاطات تعكس هويتهم، ففي دراسة أجراها على مجموعة من النساء لاحظ أنهن قد ركزن أكثر على الاستفادة من التعلم الناتج عن العمل work-learning في فهم ذواتهن، ومعرفة قدراتهن، وقد أكدن على أن القيم السائدة والتي تعتمد على المعرفة تحتاج إلى وقت حتى تنمو، كما أن ثبات الهوية لديهن أدى إلى مساعدتهن على تحمل المخاطر، والفتوح على المعتقدات الجديدة، وقد أوضحن الإفادة من الخبرات بأنواع مختلفة من السلوك، وملاحظتهن لأدائهن السلوكي في المواقف المختلفة، وأدركن تأثير العمل على ذواتهن الحقيقية، ومساعدتهن على تحقيق الإنسانية الكاملة.

ويرى فرانسيس وفيرست (Frances & First, 1998) أن الذات تنمو عن طريق التعلم، ويؤكدان على أنه كلما زاد تعلم الفرد تخلص من الشعور بالوحدة النفسية وزاد نموه الذاتي. هذا ويربط كيج وبيرنلر (Gage & Berliner, 1998) بين المعرفة الذاتية self-knowledge والذكاء الشخصي interpersonal intelligence، وفسرا ذلك بأن الفرد الواعي بجوانب قوته وضعف مشاعره، والواعي برغباته واحتياجاته، هو الفرد الذي يحقق المساعدة التي تؤدي إلى النمو الذاتي.

على أساس ذلك، يمكن القول بأن الذات مفهوم يعكس سلوك الفرد بجوانبه الثلاثة (المعرفي، والوجداني، والمهاري)، وأن السلوك مفهوم معقد ومتداخل، وأن تصنيف السلوك هو أمر تعسفي تقتضيه المنهجية العلمية لا أكثر، فمن الصعب إعطاء هوية محددة للسلوك في لحظة ما، لأن السلوك في أية لحظة هو تفاعل للجوانب الثلاثة معاً. ولأغراض هذه الدراسة تم تحديد عشرة جوانب تتوزع على الجانب الأول (المعرفي) والجانب الثاني (الوجداني) بشكل غير متساو، (دون الجانب الثالث)، وترتبط بأهداف الدورتين التدريبيتين بشكل متكافئ تقريباً (كل خمس أدوات ترتبط بدورة تدريبية)، وسيتم قياس مستوى هذه الجوانب العشرة لدى المتدربات عن طريق اختبارات ومقاييس تتوافر فيها مؤشرات سيكومترية مقبولة في البيئة العربية (سيتم عرض تفاصيل ذلك في منهجية الدراسة)، وفيما يلي عرض للجوانب العشرة التي سيتم قياسها:

1- **وجهة الضبط:** تشير وجهة الضبط Locus of Control إلى الدرجة التي يتقبل الفرد بها مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته،

وبالتالي فإن هناك مصدراً داخلياً لضبط السلوك وآخر خارجياً (كفاي، 1982)، وبمعنى آخر فإن وجهة الضبط هي إيمان الفرد بأن ما يحدث له ناتج عن سلوكه هو، طبقاً لما لديه من ميول وقدرات واستعدادات تجعله قادراً على تفسير جميع الظواهر، معتقداً أنه المسيطر على أفعاله، وأن تأثير التعزيز لديه يعتمد على إدراكه بوجود علاقة سببية بين سلوكه والتعزيز الذي حصل عليه من وراء تفسيره لظاهرة ما، وهو ما يسمى بوجهة الضبط الداخلية Internal Locus of Control، مقابل ذلك فإن إيمان الفرد بأن ما يحدث له ناتج عن مسببات خارجة عن نطاق سيطرته، وأنه مجرد مخلوق تتحكم فيه قوى خارجية لا يستطيع التأثير فيها، وأنه لا يعتقد بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكه، وهو ما يسمى بوجهة الضبط الخارجية External Locus of Control.

2- النرجسية: تعد الشخصية النرجسية إحدى التصنيفات الإكلينيكية التي تقوم على مفاهيم التحليل النفسي. وكل شخص منا لديه مكونات نرجسية في شخصيته، وهذا ما يسمى بالنرجسية الصحية Health Narcissism والتي تشير إلى احترام الذات، بعكس النرجسية المرضية Pathological Narcissism والتي تقوم على تضخيم الفرد لأننا الخاصة به. وتتصف الشخصية النرجسية طبقاً لبعض الدراسات الواردة في البحري (1985أ) بالاستغراق في الشؤون الذاتية، وهدوء مصطنع، وطموح زائد، والشعور بالملل والضيق والفراغ، والرغبة المستمرة في البحث عن الأملية والقوة والجمال، وعدم القدرة على الحب والتعاطف مع الآخرين، وحيرة مزمنة وعدم الرضا عن النفس، واستغلال الآخرين وعدم الرأفة بهم.

3- تأكيد الذات: يعني تأكيد الذات بشكل عام حرية التعبير الانفعالي، وحرية الفعل سواء أكان ذلك في الاتجاه الإيجابي كالاستحسان، والتقبل، وحب الاستطلاع، والاهتمام، والحب، والود، والمشاركة، والصداقة، والإعجاب؛ أو في الاتجاه السلبي كالتعبيرات الدالة على الرفض، وعدم التقبل، والغضب، والألم، والحزن، والشك، والأسى (الطيب، 1981).

4- تنظيم الوقت: يقصد بتنظيم الوقت إنجاز الأعمال بشكل منسق ومنظم وفعال، وتحقيق الأهداف بأفضل الوسائل وأقل التكاليف، وهذا يتطلب استثمار الطاقات والإمكانات المتاحة استثماراً جيداً، كما أن تنظيم الوقت يعد أحد العمليات التي تستطيع بها أن تنجز المهام والأهداف التي تمكنك من أن تكون فعالاً في عملك، وخط سيرك في حياتك المهنية والشخصية، وتشتمل هذه العملية على مراحل ضرورية تستهدف تحديد حاجاتك ومتطلباتك حسب الأهمية، ومطابقتها مع الوقت والمصادر المتاحة أو المحتملة (الراسبي، 1999).

5- الوحدة النفسية: وهي خبرة تشتمل على المشاعر الحادة التي كونها الفرد من خلال الوعي الذاتي لتخطيط الشبكة الأساسية لعلاقة الواقع بعالم الذات، أو هي اختلاف بين أنواع العلاقات

المتبادلة بين الأشخاص كما يدركها الفرد بنفسه، وبين أنواع العلاقات التي يجب أن يقوم بها، إما في صورة خبرته الماضية، أو في الصورة المثالية التي لم يمارسها أبداً بصورة حقيقية (البحيري، 1985أ). ويرى مخيمر (2003) أن الوحدة النفسية هي غياب العلاقات الاجتماعية المشبعة للحاجات النفسية والاجتماعية للفرد، واقتراح ذلك ببعض الأعراض النفسية.

6- القلق: إن القلق هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي، قد يحدث، ويصحبها خوف غامض، وأعراض نفسية جسدية (زهران، 1977). والقلق إما انغمار ينتج من إثارة هي نسبياً غامرة، وإما إشارة إنذار بتحقق وشيك لخطر سابق هو هذا الانغمار، فالقلق وإن كان استعادة لخبرة قديمة خطيرة (الميلاد) إلا أنه يظل في خدمة المحافظة على الذات يعلن عن أخطاء جديدة (القطان، 1979). وتشير دراسة عبد الرحيم (1997) إلى أن القلق حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، وهو ينطوي على توتر انفعالي تصاحبه اضطرابات فسيولوجية مختلفة، ويرى فرويد S. Freud أن القلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يملك الإنسان، ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم، والشخص القلق يتوقع الشر دائماً، ويبدو دائماً متشائماً، وهو يتشكك في كل أمر يحيط به، ويخشى أن يصيبه منه ضرر. ويبدو القلق في مرحلة الطفولة في شكل مخاوف Phobia، وقد يزداد في مرحلة المراهقة، ويرى عكاشة (1989) أن القلق شعور عام غامض غير سار مع التوقع والخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة مع زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي.

7- الذكاء الانفعالي: يشير عثمان ورزق (2001) "وهما أصحاب المقياس الذي تم اعتماده في هذه الدراسة" إلى أن الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية وهي:

■ **المعرفة الانفعالية Emotional Cognitive:** وهي الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي، وتتمثل في القدرة على الانتباه، والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

■ **إدارة الانفعالات Management Emotions:** وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب، وممارسة مهارات الحياة بفعالية.

■ **تنظيم الانفعالات Regulating Emotions:** وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل

القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة؟، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى؟

■ **التعاطف Empathy**: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم، وانفعالاتهم، والتعاطف معهم، والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية.

■ **التواصل Communication**: ويشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم، ومشاعرهم، ومعرفة متى تقود الآخرين ومتى تتبعهم وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.

8- **الذكاء الإقناعي**: قدرة الشخص على تعظيم قدراته، واستخدامها بشكل فعال مع الآخرين، وإقناعهم بإمكانيته من تحقيق الأهداف بأقل وقت ممكن. أو هو انصياع الآخر أو استجابته لسؤالك أو طلبك، بمعنى أنك أثرت فيه وجعلته يلبي طلبك ويحقق هدفك. وبما أن درجة تحقيق الأهداف مختلفة من شخص لآخر، فإن للتأثير مستويات مختلفة، تتراوح بين التأثير الشديد، أو القوي، أو الإيجابي (الفعال)، إلى التأثير الضعيف، أو السلبي (غير الفعال). إن التأثير الإيجابي والسلبي في الآخرين يختلف باختلاف المواقف والأشخاص، وبطبيعة الحال يختلف تأثير الآخرين فينا باختلاف المواقف والأشخاص أيضاً. وهذا الاختلاف في عمليتي التأثير والتأثر، يرتبط بعدد كبير من العوامل والأسباب، بعضنا يعرفها، وأكثرنا للأسف يجهلها فتسبب له الكثير من الإحباط والتعب وربما القلق وعدم الراحة (شيالديني، 1988).

9- **الحاجة للمعرفة**: وهي ميل الفرد إلى الاهتمام العميق بالتفكير والاستمتاع به (أبو ناهية، 1988)، وهذا الميل يختلف في نوعه ودرجته من فرد إلى آخر؛ وفقاً لمبدأ الفروق الفردية ليعكس بذلك مجال اهتمام الفرد وتطلعاته؛ فالمرأة مثلاً تميل إلى التفكير العميق في الأشياء التي تعكس مجالات اهتمامها، وكذلك الطالب والمهندس والطبيب، كل واحد منهم يميل إلى أن يفكر بعمق في أمور وقضايا ترتبط بطبيعة عمله ومجالات اهتمامه.

10- **التوجه نحو الحياة**: وهي نزعة الفرد وميله للتفاؤل، كما أنها التوقع العام بحدوث أشياء أو أحداث حسنة بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة. وهي سمة من سمات الشخصية مرتبطة ارتباطاً عالياً بالصحة النفسية الجيدة (الأنصاري، 2001).

الدراسات السابقة:

أجرى هاند وسلوكوم (Hand & Slocum, 1972) دراسة استهدفت معرفة أثر برنامج لتحسين العلاقات الإنسانية في فاعلية الإدارة لمجموعة من مديري الشركات والأعمال

الخاصة كمجموعة تجريبية مقارنة بمجموعة ضابطة لم يتلقوا برنامج التدريب الذي استمر 28 أسبوعاً على جلسات استغرقت كل جلسة 90 دقيقة. وأشارت النتائج إلى أن أفراد المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر وعياً ذاتياً وأكثر تقديراً لحاجات الآخرين، كما تحسنت تقديراتهم وأصبحوا يعملون في مناخ استشاري بدلاً من المناخ الاستبدادي.

وأجرى كل من: الأشهب (1988)، ووكسمان (Waksman, 1984) دراستين استهدفتا معرفة أثر التدريب في تأكيد الذات، وتوصلتا إلى أهمية التدريب ودوره في زيادة تأكيد الذات.

كما أجرى سلفسترو دانتونيو (Silvestri, & Dantonio, 1996) دراسة بهدف معرفة دور التدريب في تنمية الذات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج دالة إحصائياً لدور التدريب في تنمية الذات.

وقام سمث (Smith, 2001) بدراسة لمعرفة أثر برنامج تدريب الكفاءات الانفعالية على 33 فرداً من مديري الشركات بهدف مساعدتهم ليكونوا على دراية بالدور الذي تلعبه العواطف والانفعالات في مكان العمل، وتطوير إدراكهم لما يمتلكون من ردود أفعال وجدانية، وتدريبهم على كيفية الاتصال بمرؤوسيتهم، والطريقة التي يديرون بها انفعالهم ومشاعرهم. وأشارت النتائج إلى حدوث زيادة ملحوظة في مبيعات الشركات التي يعملون بها، حيث زادت نسبة المبيعات 18.1% على مدى 15 شهراً.

وأجرى رزق (2003) دراسة استهدفت معرفة فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، وتألقت العينة من مجموعتين تجريبيتين (34 طالباً، و35 طالبة)، ومجموعتين ضابطتين (38 طالباً، و45 طالبة). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين لصالح المجموعتين التجريبيتين. وهذه النتيجة تشير إلى دور برنامج التنوير الانفعالي في رفع مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المشاركين في الدراسة.

هذا وقام الفضالة (2003) بدراسة تم إجراؤها على 397 موظفاً وموظفة بدولة الكويت ممن تلقوا تدريباً متخصصاً. وأشارت النتائج إلى أن التدريب الذي تلقاه الموظفون كان له تأثير إيجابي في حدود معينة، فقد كان تأثيره في المعرفة المهنية بنسبة 50٪، بينما كان تأثيره في المهارات بنسبة 42.7٪، وأخيراً في الاتجاهات بنسبة 49.3٪، وأن التدريب له تأثير إيجابي يزداد لدى الموظفين الأعلى تعليماً بالجهات مقارنة بنظرائهم العاملين بالجهات الحكومية.

وأخيراً، قام جاندلر واليكسندر وهيتون (Chandler, Alexander, & Heaton, 2005) بدراسة أجريت على 34 فرداً بقصد معرفة أثر برنامج التأمل العقلي العميق (Transcendental

Meditation Program في نمو الذات؛ حيث توصلت إلى أهمية التدريب على البرنامج في تحقيق نمو الذات لدى المشاركين.

إن ما يمكن استخلاصه من الدراسات السابقة التي تم عرضها، هو وجود دور إيجابي ومهم للتدريب في تنمية جوانب عديدة في الذات (أي أن جوانب الذات المعرفية والوجدانية يمكن تنميتها بالتدريب)، وأن مدة التدريب كلما طالت كان التدريب فعالاً، وأخيراً يمكن القول أن البيئة العُمانية تخلو من دراسات من هذا النوع مما يبرر إجراء الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من دور إيجابي ودال للدورات التدريبية في تنمية الذات، وفي ضوء هدف هذه الدراسة، سيتم اختبار الفروض البديلة الثلاثة الآتية:

1- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$) في نمو الذات كما تقيسها مجموعة الاختبارات النفسية العشرة لدى الشابات العُmaniات المشاركات في ورشتي التدريب الأولى والثانية (المجموعة التجريبية)، والشابات العُmaniات غير المشاركات (المجموعة الضابطة) لمصلحة المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$) في نمو الذات كما تقيسها مجموعة الاختبارات النفسية العشرة لدى الشابات العُmaniات المشاركات في الورشة التدريبية الأولى (المجموعة التجريبية)، والشابات العُmaniات غير المشاركات (المجموعة الضابطة) لمصلحة المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$) في نمو الذات كما تقيسها مجموعة الاختبارات النفسية العشرة لدى الشابات العُmaniات المشاركات في الورشة التدريبية الثانية (المجموعة التجريبية)، والشابات العُmaniات غير المشاركات (المجموعة الضابطة) لمصلحة المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: تصميم الدراسة:

تتبنى هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي Quasi Experimental Design من نوع التصميم البعدي لمجموعتين Post Test Control Group Design، أو يسمى التصميم البحثي البعدي After-only Research Design؛ حيث تخضع كلا المجموعتين للاختبار البعدي، وتتميز المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بوجود المعالجة التجريبية (ورش التدريب). والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): التصميم التجريبي للدراسة:

| الاختبارات البعدية | المعالجة التجريبية | المجموعة |
|----------------------------|--|----------|
| 1. مقياس الذكاء الإقناعي | المشاركة في ورش التنمية الذاتية التي نظمتها وزارة التنمية الاجتماعية بالتعاون مع مكتب اليونسيف خلال عامي 2004 و 2005 | تجريبية |
| 2. اختبار تأكيد الذات | | |
| 3. مقياس النرجسية | | |
| 4. مقياس تنظيم الوقت | | |
| 5. مقياس سمة القلق | | |
| 6. مقياس الذكاء الانفعالي | | |
| 7. مقياس الحاجة للمعرفة | | |
| 8. مقياس التوجه نحو الحياة | | |
| 9. مقياس وجهة الضبط | | |
| 10. مقياس الوحدة النفسية | | |
| 1. مقياس الذكاء الإقناعي | عدم المشاركة في ورش التدريب | ضابطة |
| 2. اختبار تأكيد الذات | | |
| 3. مقياس النرجسية | | |
| 4. مقياس تنظيم الوقت | | |
| 5. مقياس سمة القلق | | |
| 6. مقياس الذكاء الانفعالي | | |
| 7. مقياس الحاجة للمعرفة | | |
| 8. مقياس التوجه نحو الحياة | | |
| 9. مقياس وجهة الضبط | | |
| 10. مقياس الوحدة النفسية | | |

إن وجود المجموعة الضابطة إلى جانب المجموعة التجريبية، يخدم وظيفة أساسية هي أنها تعمل كمصدر للمقارنة، فوجود المجموعة الضابطة يجعلنا مطمئنين إلى أن أي تغييرات تحدث في المتغير التابع في المجموعة التجريبية يمكن عزوه إلى المعالجة التي قدمت، وليس إلى أي متغيرات دخيلة أخرى، فالمجموعة الضابطة لا تتلقى المعالجة التي تتلقاها المجموعات التجريبية؛ فضلا عن ذلك وجود المجموعة الضابطة يجعل الدراسة تحظى بدرجة مقبولة من الصدق الداخلي Internal Validity، ويعني ذلك أن المجموعة الضابطة يجب أن تكون

مكافئة لمجموعة الدراسة في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع (عظيفة، 1996). وهذا يعني أن التصميم المعتمد في هذه الدراسة هو تصميم جيد ومناسب.

ثانياً: العينة:

تألفت عينة الدراسة من 84 شابة عُمانية يمثلن مختلف المناطق الجغرافية في السلطنة. وتتنوع العينة إلى 42 شابة شاركن في ورش التدريب التي نظمتها مديرية شؤون المرأة والطفل بالتعاون مع مكتب اليونيسيف - مسقط (المجموعة التجريبية)، و42 شابة لم يشاركن في ورش التدريب (المجموعة الضابطة). وهذا الحجم مناسب مقارنة بالدراسات السابقة (مثلاً دراسة: رزق، 2003؛ 2001؛ Smith, 2001؛ Chandler et al., 2005)، حيث تراوح حجم العينة في هذه الدراسات بين 33 - 45 فرداً.

المجموعة التجريبية: تتوزع المجموعة التجريبية إلى 24 شابة شاركن في ورشتين تدريبيتين، و18 شابة شاركن في ورشة تدريبية واحدة، (9 شابات شاركن في الورشة الأولى، و9 شابات أيضاً شاركن في الورشة الثانية). والجدول (2) يوضح توزيع المجموعة التجريبية.

الجدول (2): المجموعة التجريبية موزعة حسب عدد الورش:

| الورشه | عدد المشاركات | النسبة المئوية |
|-----------------------------|---------------|----------------|
| الورشه الأولى فقط | 9 | 21.4% |
| الورشه الثانية فقط | 9 | 21.4% |
| الورشه الأولى والثانية معاً | 24 | 57% |

المجموعة الضابطة: تتكون المجموعة الضابطة من 42 شابة لم يشاركن في أي ورشة تدريبية، ولكنها متكافئة مع المجموعة التجريبية في سبع متغيرات ديموجرافية، وسيتم لاحقاً استعراض أسلوب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثالثاً: الدورات التدريبية:

في ضوء الاحتياجات التدريبية للشابات العمانيات (مقابلات أجرتها الفاضلة مدير عام شؤون المرأة والطفل، والفاضلة مدير شؤون المرأة بوزارة التنمية الاجتماعية مع عدد من الشابات العمانيات خلال شهر مارس وابريل من عام 2004م)، وفي ضوء أهداف التدريب ومبادئه، وبعد توفير مستلزماته المادية والبشرية، تم التخطيط بالتعاون مع معدي هذه الدراسة لتنفيذ دورتين تدريبيتين بواقع أسبوع واحد (خمسة أيام) لكل دورة، مع مراعاة تقسيم الشابات المشاركات إلى مجموعتين (مجموعة أ، ومجموعة ب). ويتم في كل دورة مراعاة

تنمية جوانب محددة في الذات لدى الشابات العمانيات في ضوء الجوانب العشرة المشار إليها سابقاً. وفيما يلي وصفا لكل دورة:

الدورة التدريبية الأولى: نُفذت الورشة خلال الفترة من 28 أغسطس حتى 1 سبتمبر 2004 في فندق كراون- بلازا بمدينة مسقط، بواقع أربع ساعات يومياً من الساعة التاسعة صباحاً حتى الساعة الواحدة بعد الظهر. والجدول (3) يتضمن موضوعات الدورة الأولى وتاريخها.

الجدول (3) برنامج الدورة التدريبية الأولى:

| اليوم والتاريخ | المجموعة (أ) | المجموعة (ب) |
|-------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| السبت 28-08-04 | مهارات الاتصال واستخدام لغة الجسد | التأثير ووسائل الإقناع |
| الأحد 29-08-04 | التأثير ووسائل الإقناع | مهارات الاتصال واستخدام لغة الجسد |
| الاثنين 30-08-04 | الضغوط النفسية | مهارات أخذ الملاحظات أثناء المحاضرات |
| الثلاثاء 31-08-04 | مهارات أخذ الملاحظات أثناء المحاضرات | الأهداف الشخصية وأساليب تحقيقها |
| الأربعاء 01-09-04 | الأهداف الشخصية وأساليب تحقيقها | الضغوط النفسية |

الدورة التدريبية الثانية: نُفذت الدورة خلال الفترة من 27-31 أغسطس 2005 في فندق كراون بلازا بمدينة مسقط، بواقع أربع ساعات يومياً من الساعة التاسعة صباحاً حتى الساعة الواحدة بعد الظهر. والجدول (4) يتضمن موضوعات الدورة الثانية وتاريخها.

الجدول (4) برنامج الدورة التدريبية الثانية:

| اليوم والتاريخ | المجموعة (أ) | المجموعة (ب) |
|-------------------|--|--|
| السبت 27-08-05 | التكنولوجيا الحديثة: تفعيل استخدامها وأثرها في تنمية الفرد | معرفة الذات من خلال الاختبارات النفسية |
| الأحد 28-08-05 | البرمجة اللغوية العصبية | التكنولوجيا الحديثة: تفعيل استخدامها وأثرها في تنمية الفرد |
| الاثنين 29-08-05 | التواصل مع الآخرين | فن الأتكيك والتعامل مع الآخرين |
| الثلاثاء 30-08-05 | فن الأتكيك والتعامل مع الآخرين | التواصل مع الآخرين |
| الأربعاء 31-08-05 | معرفة الذات من خلال الاختبارات النفسية | البرمجة اللغوية العصبية |

رابعاً: أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة وفروضها، تم استخدام عشرة اختبارات ومقاييس نفسية (مجموع فقراتها 314 فقرة)، بعد تحكيمها من عشرة متخصصين في علم النفس وأصول التربية بكلية التربية - جامعة السلطان قابوس^(*)؛ حيث اتفقوا بنسبة لا تقل عن 80% على صلاحية الأدوات العشرة للاستخدام مع الشابات العمانيات، كما اقترحوا تعديلات ومقترحات في صياغة 20 فقرة تقريباً، وقد تم الأخذ بها جميعاً. وفيما يلي وصف للأدوات العشر:

1- مقياس وجهة الضبط: صمم جوليان روتر مقياس وجهة الضبط اعتماداً على نظريته في التعلم الاجتماعي، وقام بترجمة المقياس وإعداده للبيئة العربية علاء الدين كفاي في (1982)، ويتكون المقياس من 29 زوجاً من الفقرات، ستة أزواج منها دخيلة وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف القياس، وأما الأزواج الأخرى (26 زوجاً) فكل زوج منها فيه فقرة تشير إلى الواجهة الداخلية للضبط، والثانية تشير إلى الواجهة الخارجية للضبط، وتعطى درجة واحدة للفقرة التي تمثل الواجهة الخارجية، وصفر للفقرة التي تمثل الواجهة الداخلية، وعلى هذا فالدرجة المنخفضة (أدنى درجة ممكنة صفر) تشير إلى الاتجاه الداخلي للضبط، والدرجة العالية (أعلى درجة ممكنة 23) تشير إلى الاتجاه الخارجي للضبط (كفاي، 1982).

2- مقياس النرجسية: وضع مقياس الشخصية النرجسية Narcissistic Personality Inventory كل من راسكين وهول Raskin & Hall عام (1981)، وقام عبد الرقيب البحيري (1985) بترجمته وإعداده للبيئة العربية. ويتكون المقياس من (54) زوجاً من العبارات، وتقوم عباراته على أساس الاختيار الإجباري، وعلى المفحوصين الاستجابة بانتقاء أحد الاختيارين (أ) أو (ب)، والذي يكون أكثر قرباً لمشاعره تجاه ذاته. وتعطى الإجابة المعبرة عن النرجسية درجة واحدة، وصفر للإجابة غير المعبرة عن النرجسية. وبذلك فإن الدرجة على المقياس تتراوح بين (صفر) تدل على نرجسية منخفضة، و(54) تدل على نرجسية مرتفعة (البحيري، 1985).

(*) الأفاضل الذين حكموا أدوات الدراسة هم:

- أ.د. عبد القوي سالم الزبيدي، أستاذ، علم النفس
 د. علي عبد جاسم الزاملي، أستاذ مشارك، علم النفس
 د. حمود خلفان الحارثي، أستاذ مساعد، الأصول والإدارة التربوية
 د. راشد سيف المحرزي، أستاذ مساعد، علم النفس
 د. عبد الحميد سعيد حسن، أستاذ مساعد، علم النفس
 د. وجيهة ثابت العاني، أستاذ مساعد، الأصول والإدارة التربوية
 د. هلال زاهر النبهاني، أستاذ مساعد، علم النفس

3- اختبار تأكيد الذات: وهو من تصميم ولبي، ويستخدم لتعرف درجة إيجابية الشخص وقدرته على التعبير الحر عن مشاعره وانفعالاته. وقام محمد عبد الظاهر الطيب عام (1981) بتعريبه، وحساب صدقه وثباته على البيئة العربية. ويتكون الاختبار من ثلاثين عبارة يجب عنها الفرد (بنعم) أو (لا). وتعطى الإجابة المعبرة عن تأكيد الذات درجة واحدة، في حين تعطى الإجابة التي لا تعبر عن تأكيد الذات درجة صفر. وبذلك فإن الدرجة على المقياس تتراوح بين (صفر) وتدل على مستوى منخفض من تأكيد الذات، وبين (30) وتدل على مستوى مرتفع من تأكيد الذات (الطيب، 1981).

4- مقياس تنظيم الوقت: وهو من إعداد إيناس مسمار عام (1993). ويهدف إلى قياس مهارة تنظيم الوقت. ويتكون من 30 فقرة (11 فقرة سالبة، و19 فقرة موجبة)، وإزاء كل فقرة مقياس تقدير رباعي (لا تنطبق، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة). ويعطى لل فقرات الموجبة التقديرات (1، 2، 3، 4)، ولل فقرات السالبة (4، 3، 2، 1)، وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 30 (تشير إلى ضعف مستوى تنظيم الوقت) و120 (وتشير إلى ارتفاع مستوى تنظيم الوقت) (مسمار، 1993).

5- مقياس الوحدة النفسية: وهو من تصميم رسيل وآخرون، وتعريب عبد الرقيب البحيري عام (1985ب). ويتكون مقياس الوحدة النفسية UCLA Loneliness Scale من 20 فقرة (10 فقرات موجبة، و10 فقرات سالبة)، يجاب عنها بإحدى الإجابات الأربع (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً). وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4) لل فقرات الموجبة، وعكس ذلك لل فقرات السالبة. وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بين 20 (أدنى مستويات الشعور بالوحدة النفسية) و80 (أعلى مستويات الشعور بالوحدة النفسية) (البحيري، 1985ب).

6- مقياس سمة القلق: وهو من تصميم سبيلبرجر وجورستش ولشن Spielberg، Gorsuch & Lushene عام (1970)، وأعدته للبيئة العربية أمينة كاظم عام (1985). ويتكون مقياس سمة القلق STAI من (20) عبارة (10 عبارات سالبة، و10 عبارات موجبة)، وإزاء كل واحدة مقياس تقدير رباعي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً). وللمقياس صورتان، الصورة (س-1) لقياس حالة-القلق، والصورة (س-2) لقياس سمة-القلق. وعند التصحيح تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4) لل فقرات الموجبة، في حين يعطى عكس الميزان السابق لل فقرات السالبة. وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بين 20 (أدنى مستويات القلق) و80 (أعلى مستويات القلق) (كاظم، 1985).

7- مقياس الذكاء الانفعالي: وهو من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق عام (2001). ويتكون من (58) فقرة، ويهدف إلى قياس خمسة مكونات للذكاء

الانفعالي، وهي: إدارة الانفعالات management of emotions، والتعاطف empathy، وتنظيم الانفعالات regulating of emotions، والمعرفة الانفعالية emotional cognitive، والتواصل communication. وإزاء كل فقرة مقياس تقدير خماسي (لا يحدث أبداً، يحدث نادراً، يحدث أحياناً، يحدث عادة، يحدث دائماً)، وتُعطى لها الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي. وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين 58 (أدنى مستويات الذكاء الانفعالي) و90 (أعلى مستويات الذكاء الانفعالي) (عثمان ورزق، 2001).

8- مقياس الذكاء الإقناعي: وهو من إعداد هاري ميلز H. Mills عام (2004)، ويهدف إلى قياس مستوى قدرة الشخص على إقناع الآخرين والتأثير فيهم، يتكون المقياس بصيغته الأصلية من (60) عبارة، وإزاء كل واحدة مقياس تقدير خماسي (لا، نادراً، أحياناً، في أحوال كثيرة، دائماً) وتُعطى لها الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي. ولأغراض هذه الدراسة تم عشوائياً انتقاء (30) عبارة بما يتناسب وطبيعة العينة، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بين 30 (أدنى درجات الذكاء الإقناعي)، و150 (أعلى درجات الذكاء الإقناعي) (ميلز، 2004).

9- مقياس الحاجة للمعرفة: وهو من تصميم كاسيو وبتي Caciopo & Petty عام 1982، وقد قام صلاح الدين أبوناهاية (1988) بترجمته وتقنينه على البيئة العربية. صُمم المقياس وفقاً لتصور نظري يرى أن الحاجة للمعرفة Need for Cognition هي ميل الفرد للاهتمام العميق بالتفكير والاستمتاع به، وأن الأفراد يختلفون في هذه الحاجة. ويتكون المقياس من (34) فقرة، يقابلها خمسة بدائل للإجابة (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) منها 21 فقرة سالبة، و13 فقرة موجبة، وتُعطى الفقرات السالبة الدرجات الآتية (1، 2، 3، 4، 5)، في حين تُعطى الفقرات الموجبة عكس الدرجات السابقة (5، 4، 3، 2، 1)؛ وبذلك تتراوح الدرجات على هذا المقياس بين 34 درجة (أدنى مستويات الحاجة للمعرفة)، و170 درجة (أعلى مستويات الحاجة للمعرفة) (أبو ناهية، 1988).

10- مقياس التوجه نحو الحياة: وهو من إعداد شاير وكارفر Scheier & Carver، وقد أعدته للبيئة العربية بدر الأنصاري عام (2001). ويهدف المقياس إلى قياس النزعة أو الميل للتفاؤل، ويقصد به التوقع العام للفرد لحدوث أشياء، أو أحداث حسنة بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة، وهي سمة مرتبطة ارتباطاً عالياً بالصحة النفسية. يتكون المقياس بصورته الأصلية من 12 فقرة. أما الصورة العربية منه فتتكون من 10 فقرات (3 فقرات سالبة، و7 فقرات موجبة)، وإزاء كل فقرة مقياس تقدير خماسي (لا، قليلاً، متوسط، كثيراً، كثيراً جداً). وتُعطى الفقرات الموجبة الدرجات (1، 2، 3، 4، 5)،

وللفقرات السالبة عكس الميزان السابق، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين 10 (أدنى مستويات التوجه نحو الحياة)، و50 (أعلى مستويات التوجه نحو الحياة) (الأنصاري، 2001).

خامساً: إجراءات الدراسة:

اعتماداً على التسلسل الزمني للخطوات التي تم إتباعها في هذه الدراسة، بدءاً من تنفيذ الورش وانتهاءً بإدخال البيانات في الحاسب الآلي، جاءت الإجراءات وفقاً للآتي:

1- الدورة التدريبية الأولى.

2- الدورة التدريبية الثانية.

3- تطبيق الاختبارات البعدية: طبقت أدوات الدراسة العشر على جميع أفراد المجموعتين التجريبية (ن=42)، والضابطة (ن=84) من قبل مساعدات البحث* من بداية يناير وحتى نهاية مارس من عام 2006، وذلك بعد أن تم تدريب مساعدات البحث على طريقة تطبيق الأدوات، وأسلوب الإجابة، وطريقة التكافؤ بين المجموعتين.

ولضمان الحصول على مجموعتين متكافئتين بأقصى قدر ممكن، طُلب من مساعدات البحث الحصول على أفضل شابتين متكافئتين لكل شابة مشاركة في الدورات في الجوانب السبعة الآتية:

■ العمر الزمني.

■ المنطقة.

■ مزاولة العمل.

■ الحالة الاجتماعية.

■ المؤهل الدراسي.

■ مؤهل الأب.

■ مؤهل الأم.

(*) الفاضلات مساعدات البحث اللاتي قمن بتطبيق الأدوات: حنان هلال اليوسعيدي، وفاطمة محمد عبد الله الهاشمي، ونهلة حميد عبد الرحمن البلوشي.

وبهذا الإجراء تم تطبيق أدوات الدراسة على 126 شابة، وتم اختيار شابة واحدة مكافئة لشابة مشاركة في ورش التدريب، على أساس الأقرب في المتغيرات الديموجرافية المطلوبة.

4- تكافؤ المجموعتين: بما أن عدد أفراد المجموعة الضابطة ضعف عدد أفراد المجموعة التجريبية، فقد تمت مكافأة المجموعتين إحصائياً، عن طريق اختيار عينة عشوائية من أفراد المجموعة الضابطة حجمها (42) فرداً، وباستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين واختبار مربع كاي، اتضح أن قيمة (ت) وقيم (كاي) المحسوبة غير دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الستة، وهذا يعني أنهما متكافئتان، وأما المتغير السابع فهو المنطقة وقد تم التحقق منه باختيار شابة من منطقة المتدربة نفسها. ويتضمن الجدول (5) خلاصة نتائج اختبار (ت) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، في حين يتضمن الجدول (6) نتائج اختبار مربع كاي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الديموجرافية الأخرى.

الجدول (5) نتائج اختبار (ت) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني:

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|----------|-------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| تجريبية | 42 | 26.31 | 4.29 | 0.615 | غير دالة |
| ضابطة | 42 | 25.76 | 3.86 | | |

الجدول (6) نتائج اختبار كاي² بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الديموجرافية:

| المتغير ومستوياته | المجموعة التجريبية | المجموعة الضابطة | قيمة كاي ² | الدلالة الإحصائية |
|-------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-------------------|
| مزاولة العمل | تعمل | 20 | 0.000 | غير دالة |
| | لا تعمل | 22 | | |
| الحالة الاجتماعية | متزوجة | 6 | 0.384 | غير دالة |
| | عزباء | 34 | | |
| | مطلقة | 2 | | |
| | أرملة | - | | |
| المؤهل الدراسي | ثانوية | 26 | 1.256 | غير دالة |
| | جامعة | 1 | | |

| | | | | | |
|----------|-------|----|----|------------|-----------|
| | | 8 | 5 | أخرى | |
| غير دالة | 2.435 | 7 | 10 | يقرأ ويكتب | مؤهل الأب |
| | | 20 | 18 | ابتدائي | |
| | | 6 | 4 | إعدادي | |
| | | 2 | 4 | ثانوي | |
| | | 6 | 4 | جامعة | |
| | | 1 | 2 | عليا | |
| غير دالة | 2.731 | 16 | 17 | تقرأ وتكتب | مؤهل الأم |
| | | 15 | 14 | ابتدائي | |
| | | 5 | 5 | إعدادي | |
| | | 2 | 2 | ثانوي | |
| | | 2 | - | جامعة | |
| | | 2 | 4 | عليا | |

سادساً: المعالجة الإحصائية للبيانات:

لاختبار صحة الفروض البديلة الثلاثة للدراسة استخدمت الوسائل الإحصائية التالية المتوافرة في الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وهي:

- 1- الوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- 2- اختبار مربع كاي.
- 3- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.
- 4- الأعمدة البيانية لعرض المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة:

أولاً- عرض النتائج:

لاختبار صحة فروض الدراسة، تم أولاً حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد في الاختبارات العشرة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وتم ثانياً استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة اتجاه الفروق. وفيما يلي عرض لنتائج كل فرض.

نتائج الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول للبحث الذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$) في نمو الذات كما تقيسها مجموعة الاختبارات النفسية العشرة لدى الشابات العمانيات المشاركات في ورشتي التدريب الأولى والثانية (المجموعة التجريبية)، والشابات العمانيات غير المشاركات (المجموعة الضابطة) لمصلحة المجموعة التجريبية"، تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، حيث تمت المقارنة بين متوسطات مجموعة الشابات المشاركات، وبين متوسطات مجموعة الشابات غير المشاركات في ورشتي التدريب الأولى والثانية. والجدول (7) يتضمن خلاصة نتائج اختبار "ت".

الجدول (7): خلاصة نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة أثر المشاركة في ورشتي التدريب الأولى والثانية في تنمية الذات لدى الشابات المشاركات وغير المشاركات:

| الاختبارات النفسية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الحكم |
|--------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------|
| مركز السيطرة | تجريبية | 24 | 7.50 | 3.39 | 1.377 | 0.175 | غير دالة |
| | ضابطة | 24 | 8.88 | 3.53 | | | |
| الترجسية | تجريبية | 24 | 20.42 | 6.72 | 1.009 | 0.318 | غير دالة |
| | ضابطة | 24 | 18.50 | 6.44 | | | |
| تأكيد الذات | تجريبية | 24 | 19.38 | 3.59 | 1.134 | 0.263 | غير دالة |
| | ضابطة | 24 | 18.04 | 4.51 | | | |
| تنظيم الوقت | تجريبية | 24 | 85.21 | 10.87 | 1.062 | 0.294 | غير دالة |
| | ضابطة | 24 | 82.50 | 6.17 | | | |
| الوحدة النفسية | تجريبية | 24 | 34.92 | 8.38 | 2.805 | 0.007 | دالة |
| | ضابطة | 24 | 41.83 | 8.70 | | | |
| القلق | تجريبية | 24 | 43.17 | 8.21 | 2.273 | 0.028 | دالة |
| | ضابطة | 24 | 47.79 | 5.65 | | | |
| الذكاء الانفعالي | تجريبية | 24 | 210.21 | 22.04 | 1.533 | 0.132 | غير دالة |
| | ضابطة | 24 | 200.54 | 21.64 | | | |
| الذكاء الإقناعي | تجريبية | 24 | 98.25 | 13.48 | 2.304 | 0.026 | دالة |
| | ضابطة | 24 | 89.00 | 14.32 | | | |
| الحاجة | تجريبية | 24 | 120.00 | 10.85 | 2.643 | 0.011 | دالة |

| | | | | | | | |
|----------|-------|-------|-------|--------|----|---------|------------|
| | | | 10.55 | 111.83 | 24 | ضابطة | للمعرفة |
| غير دالة | 0.429 | 0.798 | 5.50 | 37.96 | 24 | تجريبية | التوجه |
| | | | 4.17 | 36.83 | 24 | ضابطة | نحو الحياة |

يتضح من الجدول (7) أن قيم "ت" المحسوبة قد تراوحت بين (0.798) و(2.805)، وعند مقارنتها بقيم "ت" الجدولية، اتضح أن أربع قيم منها دالة إحصائياً عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$) وهي الوحدة النفسية، والقلق، والذكاء الإقناعي، والحاجة للمعرفة، وأن القيم الست الأخرى غير دالة إحصائياً وهي مركز السيطرة، والندرجسية، وتأكيد الذات، وتنظيم الوقت، والذكاء الانفعالي، والتوجه نحو الحياة. وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية لمعرفة اتجاه الفروق في القيم الدالة إحصائياً اتضح أن متوسط المجموعة التجريبية في الوحدة النفسية والقلق هو: 34.92، 43.17 على التوالي، وأن متوسط المجموعة الضابطة هو: 41.83، 47.79 على التوالي أيضاً، وبما أن انخفاض الدرجة في هذين المقياسين مؤشر إيجابي، فإن انخفاض متوسط المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة يعد نمواً في الذات لدى المشاركات في ورشتي التدريب. وأما بالنسبة للذكاء الإقناعي والحاجة للمعرفة، فإن متوسط المجموعة التجريبية هو: 98.25، 120.00 على التوالي، وأن متوسط المجموعة الضابطة هو: 89.00، 111.83 على التوالي أيضاً، وبما أن الدرجة العالية في هذين المقياسين تشير إلى ارتفاع مستواه، فإن ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة يشير إلى نمو الذات لدى المشاركات في ورشتي التدريب.

إن دلالة أربعة جوانب في الذات من أصل عشرة جوانب، يشير إلى حصول تنمية في الذات لدى المشاركات بنسبة 40٪.

نتائج الفرض الثاني: لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث الذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$) في نمو الذات كما تقيسها مجموعة الاختبارات النفسية العشرة لدى الشابات العمانيات المشاركات في الورشة التدريبية الأولى (المجموعة التجريبية)، والشابات العمانيات غير المشاركات (المجموعة الضابطة) لمصلحة المجموعة التجريبية"، تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ حيث تمت المقارنة بين متوسطات مجموعة الشابات المشاركات، وبين متوسطات مجموعة الشابات غير المشاركات في ورشة التدريب الأولى. والجدول (8) يتضمن خلاصة نتائج اختبار "ت".

الجدول (8): خلاصة نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة أثر المشاركة في ورشة التدريب الأولى في تنمية الذات لدى الشابات المشاركات وغير المشاركات:

| الاختبارات النفسية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الحكم |
|--------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------|
| مركز السيطرة | تجريبية | 9 | 9.00 | 4.83 | 0.000 | 1.000 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 9.00 | 3.91 | | | |
| الترجسية | تجريبية | 9 | 19.55 | 6.82 | 0.275 | 0.787 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 20.44 | 6.88 | | | |
| تأكيد الذات | تجريبية | 9 | 18.89 | 3.52 | 1.030 | 0.318 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 17.22 | 3.35 | | | |
| تنظيم الوقت | تجريبية | 9 | 82.44 | 7.92 | 0.506 | 0.620 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 80.00 | 12.13 | | | |
| الوحدة النفسية | تجريبية | 9 | 36.44 | 6.84 | 0.185 | 0.856 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 37.11 | 8.37 | | | |
| القلق | تجريبية | 9 | 44.56 | 6.06 | 0.398 | 0.696 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 45.67 | 5.79 | | | |
| الذكاء الانفعالي | تجريبية | 9 | 187.33 | 32.62 | 1.371 | 0.189 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 205.11 | 21.19 | | | |
| الذكاء الإقناعي | تجريبية | 9 | 97.78 | 9.64 | 2.351 | 0.039 | دالة |
| | ضابطة | 9 | 77.56 | 23.93 | | | |
| الحاجة للمعرفة | تجريبية | 9 | 113.22 | 11.23 | 0.063 | 0.950 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 113.67 | 17.82 | | | |
| التوجه نحو الحياة | تجريبية | 9 | 36.00 | 5.38 | 0.674 | 0.510 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 37.44 | 3.50 | | | |

ومن الجدول (8) يتضح أن قيم "ت" المحسوبة قد تراوحت بين (صفر) و(2.351)، وعند مقارنتها بقيم "ت" الجدولية، أتضح أن قيمة "ت" المحسوبة للذكاء الإقناعي دالة إحصائياً عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$)، وأن القيم التسع الأخرى غير دالة إحصائياً. وبعد الرجوع إلى المتوسط الحسابي لمعرفة اتجاه الفروق في الذكاء الإقناعي، أتضح أن الفرق لمصلحة الشابات

المشاركات في ورشة التدريب الأولى، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية 97.78، ومتوسط المجموعة الضابطة 77.56.

إن دلالة جانب واحد في الذات من أصل عشرة جوانب، يشير إلى حصول تنمية في الذات لدى المشاركات في ورشة التدريب الأولى بنسبة 10٪.

نتائج الفرض الثالث: لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث الذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$) في نمو الذات كما تقيسها مجموعة الاختبارات النفسية العشرة لدى الشابات العمانية المشاركات في الورشة التدريبية الثانية (المجموعة التجريبية)، والشابات العمانية غير المشاركات (المجموعة الضابطة) لمصلحة المجموعة التجريبية"، تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ حيث تمت المقارنة بين متوسطات مجموعة الشابات المشاركات، وبين متوسطات مجموعة الشابات غير المشاركات في ورشة التدريب الثانية. والجدول (9) يتضمن خلاصة نتائج اختبار "ت".

الجدول (9): خلاصة نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة اثر المشاركة في ورشة التدريب الثانية في تنمية الذات لدى الشابات المشاركات وغير المشاركات:

| الاختبارات النفسية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الحكم |
|--------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------|
| مركز السيطرة | تجريبية | 9 | 5.78 | 3.27 | 2.007 | 0.062 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 9.00 | 3.54 | | | |
| الترجسية | تجريبية | 9 | 19.56 | 5.52 | 0.300 | 0.768 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 18.67 | 6.96 | | | |
| تأكيد الذات | تجريبية | 9 | 17.11 | 2.32 | 0.801 | 0.435 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 18.22 | 3.46 | | | |
| تنظيم الوقت | تجريبية | 9 | 90.22 | 7.53 | 2.431 | 0.027 | دالة |
| | ضابطة | 9 | 82.00 | 6.80 | | | |
| الوحدة النفسية | تجريبية | 9 | 36.00 | 7.43 | 1.731 | 0.103 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 42.78 | 9.09 | | | |
| القلق | تجريبية | 9 | 43.00 | 6.06 | 1.293 | 0.214 | غير دالة |
| | ضابطة | 9 | 47.78 | 9.28 | | | |
| الذكاء | تجريبية | 9 | 213.44 | 21.11 | 2.203 | 0.043 | دالة |

| | | | | | | | |
|----------|-------|-------|-------|--------|---|---------|------------|
| | | | 18.83 | 192.67 | 9 | ضابطة | الانفعالي |
| غير دالة | 0.278 | 1.124 | 20.70 | 96.00 | 9 | تجريبية | الذكاء |
| | | | 17.32 | 85.89 | 9 | ضابطة | الإقناعي |
| غير دالة | 0.286 | 1.103 | 9.70 | 115.89 | 9 | تجريبية | الحاجة |
| | | | 8.64 | 111.11 | 9 | ضابطة | للمعرفة |
| دالة | 0.005 | 3.245 | 4.35 | 38.78 | 9 | تجريبية | التوجه |
| | | | 5.20 | 31.44 | 9 | ضابطة | نحو الحياة |

ومن الجدول (9) يتضح أن قيم "ت" المحسوبة قد تراوحت بين (0.300) و(3.245)، وعند مقارنتها بقيم "ت" الجدولية، اتضح أن قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الثقة ($0.05 \geq \alpha$) في ثلاثة جوانب نفسية (وهي: تنظيم الوقت، والذكاء الانفعالي، والتوجه نحو الحياة)، وغير دالة في الجوانب السبعة الأخرى. وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية لمعرفة اتجاه الفروق في القيم الدالة إحصائياً اتضح أن متوسط المجموعة التجريبية في تنظيم الوقت، والذكاء الانفعالي، والتوجه نحو الحياة هو: 90.22، 213.44، 38.78 على التوالي، وأن متوسط المجموعة الضابطة هو: 82.00، 192.67، 31.44 على التوالي أيضاً، وبما أن ارتفاع الدرجة في هذه المقاييس مؤشر ايجابي، فإن الفرق لمصلحة المجموعة التجريبية (الشابات المشاركات في ورشة التدريب الثانية).

إن دلالة ثلاثة جوانب في الذات من أصل عشرة جوانب، يشير إلى حصول تنمية في الذات لدى المشاركات في ورشة التدريب الثانية بنسبة 30٪.

ثانياً- تفسير النتائج ومناقشتها:

أشارت نتائج الفرض الأول للدراسة إلى دلالة أربعة جوانب نفسية في شخصية الشابات المشاركات في ورشتي التدريب، (أي تحقق نمو في الذات بنسبة 40٪)، وعند الرجوع إلى محتوى الورش العشرة المقدمة في الدورتين يمكن تفسير التحسن الحاصل في الجوانب النفسية الأربعة كما يلي:

1. الشعور بالوحدة النفسية (انخفاض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة من 41.83 إلى 34.92)؛ ويمكن إرجاع سبب انخفاضها إلى دور ورشة "مهارات الاتصال واستخدام لغة الجسد"، والى ورشة "التواصل مع الآخرين".

2. القلق (انخفاض مستوى القلق من 47.79 إلى 43.17)؛ ويمكن إرجاع سبب انخفاضه إلى "التعاش مع الضغوط النفسية"، وإلى "الأهداف الشخصية وأساليب تحقيقها"، وإلى "التكنولوجيا الحديثة: تفعيل استخدامها وأثرها في تنمية الفرد".

3. الذكاء الإقناعي (ارتفعت درجة الذكاء الإقناعي من 89.00 إلى 98.25)؛ ويمكن إرجاع سبب نموه إلى ورشة "التأثير ووسائل الإقناع".

4. الحاجة للمعرفة (ارتفعت درجة إحساس أفراد العينة بالحاجة للمعرفة من 111.83 إلى 120.00)؛ ويمكن إرجاع سبب ارتفاعها إلى "معرفة الذات من خلال الاختبارات النفسية".

وهكذا نجد أن موضوعات الدورتين قد أسهمتاً معاً في نمو الذات لدى الشابات العمانيات؛ حيث شاركت أربعة موضوعات من الدورة الأولى، إلى جانب ثلاثة موضوعات من الدورة الثانية. وهذا يبين أن لهاتين الدورتين إسهامات ملموسة في تنمية الذات لدى الشابات اللاتي شاركن في فعاليات هاتين الدورتين.

وأما نتيجة الفرض الثاني فقد أشارت إلى دلالة جانب واحد في شخصية الشابات المشاركات في ورشة التدريب الأولى (أي نمو الذات بنسبة 10%)، وعند الرجوع إلى محتوى الورش العشر المقدمة في الدورتين، نجد أن نمو الذكاء الإقناعي (ارتفع من 77.56 إلى 97.78) وهذا يمكن إرجاعه إلى تأثير احد موضوعات الدورة الأولى في تنميته، وهذا الموضوع هو "التأثير ووسائل الإقناع".

وأما نتائج الفرض الثالث فقد أشارت إلى دلالة ثلاثة جوانب نفسية في شخصية المشاركات في ورشة التدريب الثانية (أي نمو الذات بنسبة 30%)، وعند الرجوع إلى محتوى الورش العشر في الدورتين، يمكن إرجاع التحسن في الجوانب الثلاثة إلى ما يلي:

1. تنظيم الوقت (ارتفع مستوى تنظيم الوقت من 82.00 إلى 90.22) ويمكن إرجاع سبب نموه إلى ورشة "التكنولوجيا الحديثة: تفعيل استخدامها وأثرها في تنمية الفرد".

2. الذكاء الانفعالي (ارتفع مستوى الذكاء الانفعالي من 192.67 إلى 213.44) ويمكن إرجاع سبب نموه إلى ورشة "التواصل مع الآخرين"، وإلى ورشة "فن الأتيكيت والتعامل مع الآخرين".

3. التوجه نحو الحياة (ارتفع مستوى التوجه نحو الحياة من 31.44 إلى 38.78) ويمكن إرجاع سبب نموه إلى ورشة "معرفة الذات من خلال الاختبارات النفسية"، وإلى ورشة "البرمجة اللغوية العصبية".

إن نتائج الفروض الثلاثة تشير إلى تحقيق نمو في الذات لدى الشابات العمانيات، ولكن هذا النمو كان متفاوتاً ويختلف باختلاف مشاركة الشابات في الدورات التدريبية، وعدد الدورات التدريبية التي شاركن فيها، ونوعها. وعلى الرغم من هذا التحسن والفائدة المتحققة من ورش التدريب المنفذة، إلا أن نسبة التحقق لا ترقى إلى مستوى الطموح المستهدف، ولعل أسباب ذلك كما تشير الدراسات والأدبيات المتعلقة بالموضوع عديدة، بعضها يتعلق بالمشاركات، وبعضها يتعلق بورش التدريب وما يتصل بها من جوانب بيئية وتنظيمية وإمكانات؛ وقد أكدت نتائج دراسة

جاكا وزملائه (Jacka, et al., 1999) على أن فاعلية التدريب تتأثر بمعتقدات المتدرب عن فاعليته الذاتية self-efficacy وثقته بنفسه self-confidence، فالمتدرب الذي لديه اعتقاد قوي بفاعليته الذاتية ولديه ثقة عالية بنفسه تزداد درجة استفادته من التدريب والعكس من ذلك صحيح. وأشارت نتائج دراسة تروكزاده وزملائه (Trokzadeh, et al., 1999) إلى أن لاتجاهات المتدرب نحو التدريب دوراً مهماً في تحقيق أهداف التدريب، فالذي لديه اتجاهات إيجابية نحو التدريب يكون أكثر استفادة من التدريب بوجه عام. كما توصلت دراسة براون (Brown, 2000) إلى أن درجة اتساق أهداف التدريب مع أهداف المتدرب لها أثر كبير في فاعلية التدريب، وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع ما أكده روجرز (Rogers, 2004) على أن هناك ثلاثة أشياء أساسية على الفرد القيام بها لكي يحقق نجاحاً في تنمية ذاته، وهذه الأشياء تمثل ثلاثة شروط ضرورية، وبدونها لا يستطيع الفرد تنمية ذاته تنمية كاملة، ويمكن أن يسعى إلى تحقيقها، وهي:

1. الرغبة التي تؤدي دوراً مهماً في تنمية الذات؛ لأنها تستثير وتنشط الذات، فالرغبة تشبه الرياح التي تحرك السفينة.

2. الإرادة القوية التي تساعد الفرد على السعي لتنمية ذاته وتحقيق أهدافه.

3. الذكاء الذي يمثل القوة التي تشبع الرغبة ويقود إلى تحقيقها، وهذا الذكاء يدار بواسطة الإرادة.

وعليه فإنه ينبغي على الشابات العُمانيات أن يقدمن على أنواع الدراسة أو العمل الذي تشبع رغباتهن، وأن تكون لديهن الإرادة والقدرة لتحقيق ذواتهن وتنميتها وتكاملها. كما يتعين على المؤسسات التعليمية والمهنية أن تهتم بإعداد البرامج التي تستثير دافعية الشابات وتشبع رغباتهن، وتمكنهن من إتباع الأساليب الصحيحة التي تحقق أهدافهن وتنمي ذواتهن، وهذه البرامج لابد وأن تركز على تنمية بعض الخصائص الشخصية الأساسية للشابات، مثل الثقة بالنفس، وفاعلية الذات، كما تساعد الشابات على توظيف قدراتهن العقلية التوظيف الصحيح، وتقوي لديهن الإرادة لتنمية الذات.

إن الاستنتاج المهم الذي يمكن الخروج به من هذه الدراسة هو أن عدد الدورات له دور إيجابي في نمو الذات، فتأثير دورتين أفضل من تأثير دورة واحدة، وبنفس المنطق يمكن الاستنتاج أن تأثير ثلاث دورات أفضل من دورتين وهكذا؛ وهذا يشير إلى ضرورة استمرار الوزارة ببرامجها التدريبية، وجعلها جزءاً لا يتجزأ من خططها الإستراتيجية القصيرة والطويلة الأمد. وكذلك فإن موضوعات الدورة ترتبط إلى حد كبير بنوع النمو الحاصل في الذات، فما حصل من نمو يرجع جزء كبير منه إلى ما تم تقديمه من موضوعات، وهذه النتيجة تؤكد قضية دراسة الاحتياجات التدريبية قبل تخطيط الدورة وتنفيذها. فضلاً عن ذلك، فإن قصر مدة الدورة ربما كان سبباً وراء انخفاض نسبة النمو في الذات لدى الشابات المشاركات،

ففي بعض الدراسات السابقة كانت مدة الدورة تتراوح بين شهر وثلاثة أشهر، وعليه فإنه يستحسن في الدورات القادمة زيادة مدة الدورة لزيادة فعاليتها وتأثيرها.

ثالثاً- التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة نقدم التوصيات الآتية:

1. استمرار وزارة التنمية الاجتماعية بتنظيم دورات تدريبية مكثفة؛ لما لها من تأثير وأهمية في نمو الذات لدى الشابات العمانيات. وذلك وفقاً لجدول زمني سنوي معين.
2. ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية قبل إجراء الدورة، لأهميته في تهيئة المشاركات لموضوعات الدورة، والتفاعل الإيجابي أثناءها.
3. إعداد برامج تدريبية تتضمن ورش عمل في موضوعات أكثر ارتباطاً بتنمية الذات لدى الشابات العمانيات.

هذا واستكمالاً للدراسة الحالية، نقترح إجراء الدراسات الآتية:

1. تطوير التصميم التجريبي المستخدم في مثل هذه الموضوعات بحيث يكون تصميم تجريبي وليس شبه تجريبي، من خلال إضافة الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
2. دراسة أثر نوعية التدريب، ومدته في نمو الذات لدى المشاركين.
3. دراسة أولويات التدريب، ومجالاته من وجهة نظر المشاركات.
4. تطوير برامج إثرائية لتنمية جوانب الذات لدى الشابات العمانيات، ودراسة فعاليتها في تحقيق نمو أفضل لذواتهن.

المراجع:

أولاً-المراجع العربية:

- أبو ناهية، صلاح الدين (1988). مقياس الحاجة للمعرفة (كراسة التعليمات وكراسة الأسئلة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).
- الأشهب، جواهر عبد المجيد (1988). فاعلية برنامج تدريبي في توكيد الذات في الجماعات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- الأنصاري، بدر محمد (2001). مقاييس الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- البجيرى، عبد الرقيب أحمد (1985). استبيان الشخصية النرجسية (كراسة الأسئلة والتعليمات). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- البحيري، عبد الرقيب أحمد (1985ب). مقياس الشعور بالوحدة (كراسة الأسئلة وكراسة التعليمات). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- البحيري، عبد الرقيب أحمد، وعبد الله، جابر محمد (2005). المناهج الكمية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي العسر القرائي والعادين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 15، (47)، 1 - 103.
- الراسبي، زهرة ناصر محمد (1999). إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- راي، لسيلي (2001). كفاءة قياس فاعلية التدريب. ترجمة: حمزة، حمزة سر الختم، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- رزق، محمد عبد السميع (2003). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف - جامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 15 (2)، 61 - 131.
- زهران، حامد عبد السلام (1977). الصحة النفسية (ط 3). القاهرة: عالم الكتب.
- الزيايدي، عادل رمضان (1993). تدريب الموارد البشرية. القاهرة: مكتبة عين شمس.
- شيالديني، روبرت (1988). التأثير: وسائل الإقناع. ترجمة: جلال، سعد. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطيب، محمد عبد الظاهر (1981). اختبار تأكيد الذات (كراسة الأسئلة وكراسة التعليمات). القاهرة: دار المعارف.
- عبد الرحيم، عبد الرحيم بخيت (1997). قلق الامتحانات في علاقته بالإنجاز العقلي والأكاديمي لدى الطالبات الجامعيات. مجلة كلية التربية - جامعة الملك فيصل، 3 (1)، 221 - 266.
- عثمان، فاروق السيد؛ ورزق، محمد عبد السميع (2001). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، 58، 32 - 50.
- عطيفة، حمدي أبو الفتوح (1996). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عكاشة، أحمد (1989). الطب النفسي المعاصر (ط 8). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفضالة، فهد يوسف (2003). أثر التدريب في سلوك الموظفين كما يراه رؤساء العمل: دراسة ميدانية مقارنة بين الجهات الحكومية والجهات الخاصة بدولة الكويت. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الرسالة 203، الحولية 24، الكويت: مجلس النشر العلمي.

- الفضالة، فهد يوسف (2005). تحديد الاحتياجات التدريبية ودورها في تخطيط المسار الوظيفي والتدريبي في المؤسسات الحكومية بدولة الكويت. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الرسالة 238، الحولية 26، الكويت: مجلس النشر العلمي.
 - القطان، سامية (1979). كيف تقوم بالدراسة الاكلينيكية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
 - كاظم، أمينة محمد (1985). قائمة حالة - سمة القلق (كراسة الأسئلة وكراسة التعليمات). الكويت: دار القلم.
 - كفاي، علاء الدين (1982). مقياس وجهة الضبط (كراسة الأسئلة وكراسة التعليمات). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
 - مخيمر، عماد محمد أحمد إبراهيم (2003). الرفض الوالدي ورفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية في المراهقة. مجلة دراسات نفسية، 13، 59 - 105.
 - مسمار، إيناس بشير (1993). أثر برنامج إرشاد جمعي تدريبي في تنظيم الوقت على مهارة تنظيم الوقت والتحصيل لدى طالبات الأول الثانوي في مديرية عمان الثانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية.
 - ميلز، هاري (2004). فن الإقناع: كيف تسترعي انتباه الآخرين وتغير آراءهم وتؤثر عليهم (ط4). الرياض: مكتبة جرير.
 - هلال، محمد عبد الغني حسن (2001). التدريب: الأسس والمبادئ. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
 - هول، ك، ولندزي، ج (1971). نظريات الشخصية. ترجمة: فرج، فرج أحمد وآخرون. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب والتأليف.
- ثانياً- المراجع الأجنبية:**

- Brown, K. G. (2000). Individual Differences in choice during learning: The influence of learner goals and attitudes in Web-based training. **Dissertation Abstract International, B, 60** (7), 3603.
- Chandler, H. M., Alexander, C. N., & Heaton, D. P. (2005). The Transcendental Meditation Program and Post-conventional self-development: A 10-years longitudinal study. **Journal of Social Behavior and Personality, 17**, 93-121.
- Drever, J. (1975). **A Dictionary of Psychology**. London: Penfuin Books.

- Fenwick, T. (1998). Women Composing Selves, Seeking Authentic. Women's Development in the work place. **The International Journal of Lifelong Education**, 17 (1), 199–217.
- Frances, A., & First, M. (1998). **Your Mental Health**. New York: Scribner.
- Gage, N., & Berliner, D. (1998). **Educational Psychology**. New York: Houghton Mifflin Company.
- Hand, H. H., & Solcum, J. W. (1972). The longitudinal study to the effects of human relations training program. **Journal of Applied Psychology**, 56 (5), 412-417.
- Jacka, D., & et al., (1999). Attitudes and practices of general practitioners training to work with drug-using patients. **Drug and Alcohol Review**, 18 (3), 287-291.
- Rogers, L. (2004). **Self Development and the way to power**. E-text Prepared by Joliet Sutherland, Keith M. Echsrich and the online Distributed proofreading Team. Htt:--www.blackmask.com
- Silvestri, L., & Dantonio, M. (1996). The effects of a self development program and relaxation- imagery training on the anxiety levels of at-risk fourth grade students. **Journal of Instructional Psychology**, 23 (2), 167-173.
- Smith, P. J. (2001). The emotional competence training program. Retrieved 10-6-06, http://www.consortum.org-model_programs-emotional.
- Trokzadeh, R., & et al., (1999). Computer self-efficacy, training effectiveness and user attitudes: An empirical study. **Behavior and Information Technology**, 18 (4), 299-309.
- Waksman, S. (1984). Assertion training with adolescents. **Adolescence**, 73, 123-130.