خدمات أكاديمية
كفاءات وطنية
معايير عالمية
دراسة
للاستشارات والدراسات والترجمة
UNIVERSITY
drasah1
www.drasah.com
00966555026526
00966560972772
info@drasah.com

خدماتنا

شركة دراسة
للاستشارات و الدراسات والترجمة

- توفير المراجع العربية والأجنبية
- التحليل الاحصائي وتفسير النتائج
- الاستشارات الأكاديمية
- جمع المادة العلمية
- الترجمة المعتمدة

drasah1
info@drasah.com
00966555026526
00966560972772
drasah.com

دراسة
للاستشارات والدراسات والترجمة
تواصل معنا
00966555026526
00966560972772
متواجدون على مدار الســـاعة

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مديرية تعليمِ منطقةِ عمَّان الرابعة في الأردن

إعداد

الطالبة

منى سعيد محمد عيسى

المشرف

الأستاذة الدكتورة جهاد محمود علاء الدين

أستاذ

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص

الإرشاد التربوي

كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء–الأردن

٣١/ كانون الثاني/٢٠١٩

الملخص

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مديرية تعليمِ منطقةِ عمَّان الرابعة في الأردن

إعداد

الطالبة

منى سعيد محمد عيسى

المشرف

الأستاذ الدكتورة جهاد محمود علاء الدين

أستاذ

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مديرية التعليمِ للواء ماركا في منطقة عمان الرابعة في الأردن. وقد تم اختيار المشاركات تبعاً لدرجاتهن المنخفضة على كلٍ من مقياسي توكيد الذات والتفاؤل، ووُزعنَ عشوائياً إما إلى المجموعة التجريبية (ن=٢٠)، والمجموعة الضابطة (ن=٢٠). وقد تم استخراج المؤشرات السيكومترية لمقياسي توكيد الذات والتفاؤل على عينة استطلاعية تكونت من أربعين طالبة من نفس مجتمع الدراسة، والتي برهنت على أن مقياسي الدراسة يتمتعان بمعاملات صدق وثبات جيدين. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعات المتكافئة عشوائياً بقياسات قبلية وبعدية، وتتبعية للمجموعة التجريبية فقط.

ولفحص تأثير برنامج الإرشاد الجمعي الذي يستند للعلاج المعرفي السلوكي وإستراتيجيات التعليم النفسي في تحسين مستويات توكيد الذات والتفاؤل، طُوّر برنامج الإرشاد الجمعي الذي طبق على المجموعة التجريبية فقط، استناداً إلى منظور العلاج المعرفي السلوكي تألف من (١٣) جلسة بمعدل جلستين أسبوعياً. وتضمنت أهم المواضيع التي تناولتها جلسات البرنامج: (١) التعارف والتقديم؛ (٢) تسمية المشاعرِ؛ (٣) طرق توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات؛ (٤) كيفية التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح؛ (٥) استعمال عبارات أنا؛ (٦) الحديث

الـذّاتي الإيجـابي؛ (٧) تعلـم والتـدريب علـى طـرق تغييـر المعتقـدات اللاعقلانيـة؛ (٨) والتوكيديـة، والعدوانية، والسلبية؛ (٩) ومهارات حل المشكلات؛ (١٠) وأخيراً الدمج والتكامل والإنهاء والتقويم.

وأشـارت التحليلات الإحصـائية إلـى النتـائج التاليـة: أولاً: وجـود فـروق دالـة إحصـائياً عنـد مستوى دلالة (α = ٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة، علـى مقيـاس توكيـد الـذات (الدرجـة الكليـة والفرعيـة) ومقيـاس التفـاؤل فـي الاختبـار البعـدي لصـالح المجموعـة التجريبيـة، مـا يشـير إلـى كفـاءة برنـامج الإرشـاد الجمعـي المسـتخدم فـي الدراسـة الحاليـة. وثانياً: أشارت نتائج المقارنات بين نتائج الاختبار البعدي بعد تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي على المجموعة التجريبية، والاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج الإرشادي، إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي توكيد الذات والتفاؤل، لصالح الاختبـار التتبعـي، مـا يشـير إلـى كفـاءة برنـامج الإرشـاد الجمعـي المسـتخدم فـي الدراسـة الحاليـة، واستمرار احتفاظ المشاركات بالمكاسب العلاجية بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، حيث تحسنت متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات في الاختبار التتبعي ولكن ليس بدرجة دالّة إحصائياً مقارنة بمتوسطِ درجاتهم في القياس البعدي، كما تحسنت وارتفعت متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسِ التفاؤل في الاختبار التتبعي وبدرجة دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠،٠٥) مقارنة بمتوسطِ الدرجات في الاختبار البعدي.

لقد برهنت نتائج هذه الدراسة وانسجاماً مع الأدب النفسي على أن برامج الإرشاد الجمعي المستندة لمنظورِ العلاج المعرفي السلوكي، تعتبر أسلوباً إرشادياً ناجحاً لمساعدة الطالبات في المرحلة الثانوية ممن يعانين من مستويات منخفضة من توكيد الذات والتفاؤل. وهذا يقترح إمكانية دمج هذا النوع من البرامج ضمن الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشدون العاملون في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن، للطلبة من الجنسين في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: برنامج الإرشاد الجمعي؛ توكيد الذات؛ التفاؤل؛ طالبات المرحلة الثانوية؛ مديرية التعليمِ للواء ماركا في الأردن.

Abstract

The Effectiveness of Group Counseling Program In Improving Levels of Self-Assertiveness and Optimism Among High School Female Students In Educational Directorate of Amman Fourth Region, Jordan

By
Muna Saeed Mohammed Issa

Supervisor
Prof . Dr. Jehad Mahmoud Alaedein
Professor

This study sought to explore the effect of a group counseling program in improving self-assertiveness and optimism among a sample of female high- school students in educational directorate of Amman fourth region, Jordan. The sample of the study consisted female students who reported that they suffer from a low level of self-assertiveness and optimism. The study consisted of 40 female students aged between 15-17 years old. The psychometric indicators of self-assertiveness and optimism scales were extracted on an exploratory sample of 40 female students from the same study population, which showed good reliability and stability indicators for these two scales. Participants were randomly assigned either to an experimental (n=20) group who participated in the counseling program, or a control (n=20) group for which the counseling program was not provided.

To investigate the impact of group counseling program (independent variable) on assertiveness and optimism (dependent variables), a bi-weekly (13) sessions group program based on cognitive behavioral therapy (CBT) and psycho-education was developed and held over a period of five weeks. The five-week CBT group had individual topics for each meeting: getting started, identifying and recognizing feelings; apply facial expressions to suit the emotions that an individual feels; how to express personal opinion in the case of a contrary opinion; use of the " I" statements; positive self-talk; learning and training on ways to change irrational thoughts, assertiveness and self-control; assertiveness, aggressiveness and passivity; problem solving skills, and finally integration, termination, and wrapping up.

The results from this study indicated that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) between means of the experimental group and the control group scores in the post-test on the assertiveness scale and its seven sub-scales in favor of the experimental group. Additionally, there were statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) between means of the experimental group and the control group scores in the post-test on the optimism scale of in favor of the experimental group.

Additionally, results showed that there were differences between means of the experimental group in the post-follow-up tests scores on the assertiveness scale and its seven sub-scales, and the optimism scale in favor of the follow-up, indicating that the scores of the experimental group on theses two scales had improved in the follow-up

test, and showing the retain of the participants with the therapeutic gains they achieved in the post test and the continuation of this improvement at statistically significant degree only on the optimism scale.These findings suggest that CBT group counseling may be effective in helping female students who have serious difficulties with self-assertiveness and optimism such as participants in this study. This suggests the possibility of integration this type of programs within counseling services provided by school counselors and mental health providers working in Jordanian educational settings. Also, future researchers may conduct similar studies aimed to help male students and other age groups such as older or younger adolescents.

Keywords: *Group Counseling Program; Self-Assertiveness; Optimism; Secondary School Female Students; Educational Directorate of Amman Fourth Region, Jordan.*

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الصفحة الأولى.....	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ- و
قائمة الجداول	ز-ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربيّة	ي- ك
الفصل الأول	١-٤٤
المقدّمة والإطار النظري	٢-٣٩
مشكلة الدراسة	٣٩-٤٠
سؤال الدراسة	٤٠
فرضيات الدراسة	٤٠-٤١
أهمية الدراسة	٤١
أهداف الدراسة.....	٤١-٤٢
المفاهيم والتعريفات الإجرائية	٤٢-٤٤
حدود الدراسة	٤٤
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	٤٥-٦٩
أولاً: الدراسات السابقة التجريبية التي تناولت تأثير برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مهارة توكيد الذات لدى عينات متنوعة ومنهم الطلبة في المرحلة الثانوية.....	٤٦-٥٧
ثانياً: الدراسات السابقة التجريبية التي تناولت تأثير برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مستوى التفاؤل لدى عينات متنوعة ومنهم الطلبة في المرحلة الثانوية.....	٥٨-٦٨
ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة	٦٨-٦٩

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	٧٠-١٠١
مجتمع الدراسة	٧١
أفراد الدراسة	٧٢-٧٦
أدوات الدراسة	٧٦-٨٨
برنامج الإرشاد الجمعي ومكوناته	٨٨-٩٧
إجراءات الدراسة	٩٧-٩٩
تصميم الدراسة ومتغيراتها	٩٩-١٠٠
المعالجة الإحصائية	١٠٠-١٠١
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	١٠٢-١١٥
نتائج الدراسة	١٠٣-١١٥
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	١١٦-١٣٠
مناقشة النتائج	١١٧-١٣٠
التوصيات والمقترحات	١٣١-١٣٢
قائمة المصادر والمراجع	١٣٣-١٥٣
المراجع العربية	١٣٤-١٣٩
المراجع الأجنبية	١٤٠-١٥٢
ملاحق الدراسة	١٥٣-١٨٣
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	١٨٤-١٨٥

الفصل الأول

- المقدمة والإطار النظري
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- المفاهيم والتعريفات الإجرائية
- حدود الدراسة

بسم اللّـه الرّحمن الرّحيم

الفصل الأول

المقدِمة والإطار النظري

يتفق الباحثون على أنَ الإنسان في بحثه عن ذاته وكيانه الفردي والاجتماعي لا يحتاج إلى مفهوم إيجابي عن الذات فقط، ولكنه يحتاج أيضاً إلى تأكيد ذاته في مواجهة ما يقابله من تحديات وصعوبات (Salter, 2002)، حيث إن إحجام الفرد عن التعبير عن مشاعره بصدق وأمانة في المواقف المختلفة ومع الأشخاص المختلفين، يُعد من الأسباب الرئيسية للاضطراب النفسي (Peneva, & Mavrodiev, 2013; Postolati, 2017)، وذلك لأن قمع التعبير عن المشاعر يعمل على زيادة النزعات العصابية، ويؤدي بالفرد للشعور بالنقص وخيبة الأمل (القبيسي، ٢٠٠٥).

ويعد أسلوب توكيد الذات إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستعملة في علاج ضعف الثقة بالنفس لدى الأفراد والشعور بالخجل والانسحاب من المواقف الاجتماعية واللامبالاة وفقدان الهدف في الحياة، ويستهدف هذا الأسلوب مساعدة الأفراد على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم والمطالبة بحقوقهم بحيث لا يلحقوا الأذى بالآخرين وأن يقوموا بسلوكيات مقبولة اجتماعياً (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ص. ١٠٥). ويساهم السلوك التوكيدي في القيام باستكشاف نشط ومستقل ومسؤول للعالم، وبالتواصل الجريء والمفتوح مع الآخرين، ويدعم القدرة على تحقيق الأهداف والدفاع بشكل بنّاء عن الأفكار والحاجات والاهتمامات الشخصية. ويعد السلوك التوكيدي الوسط الذهبي بين

العدوانية والسلبية، ويعمل كمقياس وقائي للعجز الشخصي، ويوفر ميزة في المواقف الحرجة، ويرتبط كحل للمشكلة إيجابياً مع آليات التكيف النفسي مع أوضاع التوتر (Postolati, 2017).

وقد حظيت إستراتيجية توكيد الذات (Self–Assertion) باهتمام كبير سواء على المستوى المدرسي والمستوى الحياتي بشكل عام، لما لها من أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على التصرف بمهارة اجتماعية على اعتبار أنها تنمي الذات وتعزز الدفاع عن الحقوق الشخصية ومراعاة حقوقِ الآخرين، فيما يعتبر التصرف بشكل غير مؤكد للذات، نوعاً من الهزيمة للنفسِ والإحباط لها. وقد وتعرف جاكوبوسكي–سبكتر وزميلها توكيد الذات، بأنه "التعبير عن الذات حيث يدافع الفرد عن حقوقه الإنسانية الأساسية دون التعدي على حقوق الآخرين" (Jakubowski-Spector, 1973, p. 34; Lange and Jakubowski, 1976). ويعتبر هذا التعريف من أبرز التعريفات لمفهوم توكيد الذات والتوكيدية (Assertiveness).

وتُعدُ التوكيدية مهارة اتصال تمكينية مهمة. ويُقصد بأن يكون الفرد توكيدياً (Assertive) وجود القدرة لديه على التعبير عن الذات بطريقة فعالة. والتوكيدية هي خاصية ضرورية للغاية في عالم اليوم، فهي ليست العدوانية، إنها أشبه بعملية تتضمن معرفة أن لديك الحق في أن تكون في مكانك في العالم، والحق في شغل المساحة التي أنت فيها، والحق في الحصول على ما تريد. ويعد السلوك التوكيدي أفضل نوعية تستخدم لتطوير الثقة بالنفس. وهي القدرة على التعبير عن أفكار ومشاعر الفرد الخاصة والدفاع عن حق المرء في التصرف بطرق معينة، دون انتهاك حقوق الآخرين. إن أفضل طريقة لفهم التوكيدية هي تمييزها عن أسلوبين آخرين يستخدمهما الناس عند التعامل مع النزاعات: الإذعان (عدم التوكيدية) والعدوان (Alberti, & Emmons, 2008).

ويتضمن الإذعان والرضوخ (Acquiescence) تجنب الدخول في نزاع بين الأشخاص تماماً، إما عن طريق التنازل عن طريق الاستسلام أو التعبير عن احتياجات الشخص بطريقة اعتذار تؤثر كثيراً على النفس. والعدوان (Aggression) من ناحية أخرى هو محاولة لتحقيق الأهداف عن طريق مهاجمة الآخرين أو إيذائهم. فالناس العدوانيون يدوسون على الآخرين، ويمكن أن تتخذ عدوانيتهم أشكالاً مباشرة مثل التهديدات، والمهاجمة اللفظية، والترهيب البدني، والاندفاع العاطفي، والثورة والانفجار بوجه الآخرين (Fensterheim,1975). ولا تأتي التوكيدية (Assertiveness) بسهولة، فهي يمكن إذا أسيئ استخدامها أن تضع المراهق في موقف نزاع مباشر مع الوالدين والمعلمين والأقران.

ويرى بوميستر وكامبل وكروجر وفوهس (Baumeister, Campbell, Krueger and Vohs, 2003)، أن تطوير سمات شخصية سلبيّة مُذعنة غير مؤكدة وعدوانية ومن جهة والتشاؤم والاكتئاب من جهة أخرى قد يعود لتدني تقدير الذات (Santrock, 2002) ، في حين أن سمات الشخصية التوكيدية، كالنجاح في العلاقات ما بين الشخصية والنشاط والتعبير عن النفسِ ومطالبها والتوكيدية والإبداع والمرونة والثقة قد تنتج عن تقدير الذات المرتفع.

ويُلاحظُ أن الطلبة الذين يتصفون بمستويات متدنية من توكيد الذات، يُعبرون عن مشاعرِ القنوطِ وعدم التفاؤل فهم يشعرون بالنقص والعجز واليأسِ والتشاؤم، ويفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم كأنها تسير دوماً بشكل خاطئ في الاتجاه المعاكس، لذا هم ينزعون للاستسلام بسهولة والتوقف عن متابعة تحقيق الأهداف. وهم غالباً ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفات سلبية، مثل "أنا شخص سيئ" "عاجز"، ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير

مناسبة، حيث يتوجهون بسلوك انتقامي نحو الآخرين أو نحو أنفسهم، ولذا فإن مثل هؤلاء الطلاب غالباً ما يفتقرون للقدرة على التكيف النفسي والاجتماعي (شيفر وميلمان، ١٩٩٦). إضافة إلى ذلك، فهم يعانون من تدني مستويات التحصيل الدراسي وانخفاض متوقع في مستوى الانجاز بوجه عام. وبناءً على البيانات أعلاه، يمكن القول أنَ هؤلاء الطلبة من غير التوكيديين يحتاجون بدرجة حاسمة للإستفادة من الخدمات الإرشادية سواء في المدرسة أو الأسرة، بهدف التعلم والتدرب على ممارسة السلوكيات التوكيدية خلال أنشطة الحياة اليومية، وإكسابهم مهارات تُحسّن من مستويات توافقهم النفسي والاجتماعي، وتنصب في صالح أدائهم الدراسي والعلمي والمهني المستقبلي، وتعدّل من مهاراتهم في التصرف في مواقف الحياة العملية المختلفة، ومساعدتهم على إعادة الاعتبار لذواتهم وتنمية الثقة بأنفسهم وتغيير نظرتهم للحياة من حولهم (شيفر وميلمان، ١٩٩٦).

ويعرّف سيلجمان (Seligman, 1995) التفاؤل بأنه الطريقة التي يفسر بها الفرد اتجاهاته نحو النجاح والفشل في حياته، فالفرد المتفائل يرى الفشل مصدراً يساعد على التطور والنجاح، ولذلك فهو يتصرف ويستجيب بفاعلية وسعادة، ويستطيع أن يطور حياته نحو الأفضل بنفسه وبحيث يتخلى عن طلب المساعدة من الآخرين. وتشير العديد من الدراسات العربية (دحادحة، ٢٠٠٨؛ القبيسي، ٢٠٠٥؛ عبد الخالق، ٢٠٠٠)، والغربية (Charyton, Hutchison, Snow, Rahman, & Elliott, 2009; Heinonen, Raikkonen, & Keltikangas-Jarvinen, 2005; Kelloniemi, Ek, & Laitinen, 2005)، إلى أنَ التفاؤلَ يقللُ من خطرِ التعرض للمشاكل النفسية والصحية، وأنَ المتفائلين أقل قلقاً، وأكثر قدرة على تحمل الشدائد، وأكثر ثقة وقدرة على اتخاذ القرار وأكثر إبداعاً، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية مرتفعة بين النظرة التفاؤلية والسعادة، وأن التفاؤل يرتبط إيجابياً بالسيطرة على الضغوط ومواجهتها وحل المشكلات بنجاح

وضبط النفس وتقدير الذات، والتوافق والصحة الجسمية والنفسية، وعادات غذائية صحية. كما يقلل التفاؤل من خطر التعرض للمشاكل الصحية والنفسية (محيسن، ٢٠١٢)، فالمتفائلون أقل ضرراً وأكثر قدرة على تحمل الشدائد والتفاؤل يرتبط إيجابياً بالسيطرة على الضغوط ومواجهة المشكلات وحلها بنجاح، وفي المقابل يعاني المتشائم من القلق والضيق والسلبية والاستسلام وانخفاض الثقة بالنفس وعدم القدرة على المواجهة وتوكيد ذاته والدفاع عن حقوقه (Scheier & Carver, 1985).

وعلى ضوءِ ذلك، وما وردَ في الأدب النفسي، فإنَ الدراسةِ الحالية هدفت لفحصِ تأثيراتَ وفاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند للعلاج المعرفي السلوكي في تحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا في منطقة عمان الرابعة في الأردن، وتمتاز الدراسة الحالية بشموليتها حيث تسعى الدراسة الحالية إلى بناء برنامج إرشاد جمعي وقياس أثره على متغيرين تابعين هما التوكيدية والتفاؤل. وسيتم فيما يلي تقديم عرض موجز لأهم مفاهيم الدراسة فيما يتعلق بالإرشاد الجمعي والعلاج المعرفي السلوكي وتوكيد الذات والتفاؤل وخصائص طالبات المرحلة الثانوية.

الإرشاد الجمعي

يعد الإرشاد النفسي الجمعي أحد الصيغ التي تقدم فيه خدمات وأنشطة وتدخلات الإرشاد النفسي، ويمثلُ ممارسة مهنية متخصصة واسعة المدى تتعلق بتوفير المساعدة أو بانجاز المهام في موقف جمعي ويتضمن ذلك تطبيق النظريات والعمليات الجمعية بواسطة متخصص ممارس كفؤ لمساعدة مجموعة من الأشخاص يعتمدون على بعضهم البعض بصورة تبادلية لتحقيق أهدافهم

التبادلية، التي قد تكون في طبيعتها شخصية أو ما بين الأشخاص أو موجهة نحو المهمة (Gazda, 1989, p. 9).

كما ويعرّف **الإرشاد الجمعي** بأنه: "عملية ديناميكية ما بين الأشخاص تركز على التفكير والسلوك الشعوري وتتضمن وظائف العلاج المؤلفة من "التسامح والتوجّه نحو الواقع والتنفيس الانفعالي والثقة والرعاية والتفهم والتقبل والدعم المتبادل وغرسِ الأمل وتطوّر وظائف العلاج وتنمو ضمن مجموعة صغيرة من خلال تبادل وإشراك (Sharing)، الآخرين من الأقران والمرشد في الهموم والمشكلات الشخصية، ويكون المسترشدون بشكل أساسي أشخاص طبيعيين لديهم هموم ومشكلات متنوعة، والتي لم تضعفهم إلى الحد الذي يستدعي تغيير مكثّف في الشخصية. وقد يستخدم المسترشدون من أعضاء المجموعة تفاعلات المجموعة لزيادة فهم وتقبل القيم والأهداف ولتعلّم و/أو لمحو التعلّم السابق، لإتجاهات وأفكار وسلوكيات معينة" (Gazda, Duncan, & Meadows, 1967).

ويَعتبرُ العلاج الجمعي (Mazur-Elmer, 2009) طريقة مفيدة لمُسَاعَدَة المراهقين للتغلّب على تشكيلة واسعة من المشاكلِ العاطفيةِ والسلوكيةِ (Ginsburg & Grover, 2005; Khalid-Khan et al., 2007). وحسب يالوم (Yalom, 1995) يوجد دعم كثير لكفاءة العلاج الجمعي حسبَ الدراسات التي أشارت إلى فعالية العلاج الجمعي، لوحده وبالمقارنة مع العلاجات النفسية الأخرى. ومن بين جميع أنواع العلاج النفسي، فإنَ مجموعات العلاج النفسي، وبشكل خاص، تُتمّمُ المهامُ التطوريةُ الطبيعيةُ التي تزيد من سعةِ وإمكانيات المراهقين الأخرى للتفاعلِ والألفةِ الإجتماعيةِ

(Corey & Corey, 2006). إنّ المجموعةَ تمثل موقف طبيعي للمُراهقين: فهم يُعَلَّمون في مجموعاتِ، ويَعِيشُون في المجموعاتِ، وفي أغلب الأحيان يلعبون في مجموعاتِ.

ويعتبر التفاعل الاجتماعي جانباً وسمة رئيسية مِنْ العمليةِ التطوريةِ، وكما هو مُقترح من باندورَا (Wood & Bandura, 1989)، فإنَ معظم مواقف التَعَلّم الإجتماعي تحدثُ من خلالِ مُلاحَظَة الآخرين ونَتائِجِ أعمالِهم. ويكون المُراهقون بارعون في أنْ يَكُونوا قادرين على التَعَلّم مِنْ أحدهما الآخر خلال تعليم المهاراتَ الملائمة خلال مرحلة النمو (Corey, Corey, & Corey, 2015). ولأن مجموعةَ الأقران تنضوي على قوَّةُ هائلةُ للتَأثير على السلوكِ، يؤخذ بعين الاعتبار أن يكون العلاج الجمعي العلاج الرئيسي بدلاً مِنْ المساعدِ في العلاج النفسي للأطفالِ. علاوة على ذلك، نظراً لأنَ فترة المراهقةِ تمثل وقتاً لتصاعد سهولة وقابلية التعرضِ للمرضِ والاضطراب النفسي حيث يُمْكِنُ إمّا للمرض النفسي أو توكيد وتحقيق الذات (Self–actualization)، أَنْ يَحْدثَ (Gunther Crandles, Williams, & Swain, 1998)، فإنَ التَعَلّم الإجتماعي قَدْ يَكُون أفضل معالجةِ لهؤلاء المراهقين. وتعد إمكانيَة أنْ يَكُونَ المراهق اجتماعياً في المجموعة الإرشادية مرتاحاً بما فيه الكفاية بصورة تسمح له بالاشتراك في عملية الكشفِ عن الذات وتمثل عاملاً مهماً لكي يُصبحُ أكثر ثقة بنفسه وتوكيدية (Merrell, 2001).

ويُمْكِنُ للإرشاد الجمعي أَنْ يُساعدَ المُراهقين ليَكتشفوا بأنّهم لَيسوا وحيدين في كِفاحهم ومشاكلهم (Corey, Corey, & Corey, 2015) من خلال إشتراكهم في مجموعات تضم أفراداً متماثلين في الفئة العمرية والصعوبات النفسية والإجتماعية. وغالباً ما يَتوصل أعضاء المجموعات الإرشاديةِ بسرعة وسهولة لمعْرِفة نقاط تشابههم من خلال الإشتراك سوية في بيئة المجموعةِ

(Antony & Swinson, 2000; Yalom, 1995). ويُمْكِنُ للإرشاد الجمعي أَنْ يُزوّدَ هؤلاء الأفرادِ بفرصةِ للوثوق والإفضاء بالآخرين ويَكُونُوا مُصَدَّقينَ ومقبولَين مِن قِبل الآخرين (Corey, Corey, & Corey, 2015). وعندما يَفضي أعضاء المجموعةِ ويَبْدونَ مقبولينَ مِن قِبل الآخرين، يُمْكِنُ أَنْ يُقالَ بأنّهم أَسّسوا مستوى من التماسك (Yalom, 1995). فالتماسك يمثل عاملاً هامّاً في إحراز نتائج العلاج الجمعي الناجحةِ. وضمن شروطِ القبولِ والفَهْم، قَدْ يَكُون أعضاء المجموعةِ أكثرَ مَيلاً للتعبير عن تجاربِهم واستكشافها وللارتباط بعمقٍ أكثرِ مع الآخرين (Yalom, 1995).

ويواجه المراهقون الذين يعانون من اضطرابات التشاؤم وعدم القدرة على توكيد الذات في أغلب الأحيان صعوبة في المهاراتَ ما بين الشخصيةَ الفعّالةَ، وهو الأمر الذي قَدْ يعْكسُ النقص في فَهْمهم أَو أدائِهم للمهاراتِ الاجتماعية أَو لمجموعة مِنْ الاثنين. ويُمْكِنُ لدَمْج التدريب على المهاراتِ الاجتماعية في برامج العلاجِ المعرفيِ السلوكيِ الشاملِ لخفض التشاؤم وتحسين توكيد الذات أَنْ يُحسّن تفاعلاتَ المراهقين ما بين الشخصيةِ، ما يدعم تَحسين منافع المعالجةِ. ويُمْكِنُ للتدريب على المهاراتِ الاجتماعية أَنْ يتضمن مواضيع الارتباط ما بين الشخصيَ، وبناء والإبقاء على الصداقاتَ والاتصال والمفاوضاتَ، والتوكيدية، والَتعاملُ مع الإستقواء (Krumholz, Ugueto, Santucci, & Weisz, 2014).

وتوفر عمليات المجموعة للأفراد ضعيفي توكيد الذات والمتشائمين فرصة للتَفَاعُل مَع أعضاء المجموعةِ الآخرينِ بنفسِ الأسلوب الذي يَعملونَ وفقه في مجالاتِهم الاجتماعية (Yalom, 1995). فالمشاركون حتماً سَيَعْرضونَ سلوكَهم ما بين الشخصيَ في المجموعةِ العلاجَية؛ وهذه التفاعلاتِ سَتُعطي الأعضاء وقائد المجموعةِ الفرصة لعَرْض التعليقاتِ والتغذية الراجعة، ما يؤدي

في النهاية لمُسَاعَدَة الأعضاء لتعلم كَيفَ يطوّرُون عِلاقات ما بين شخصية مكافئة وخالية مِنْ التشويهَ بالرغم من أن طبيعةِ المهاراتِ المتعلّمَة والعمليات تتباين اعتماداً على نوعِ العلاج الجمعي، وفي بَعْض المجموعاتِ، قَدْ يُطْلَب من الأعضاء القيام بتأدية أو لعب دورَ لبَعْض السيناريوهات، وفي مجموعاتِ أخرى، يحدث التَعَلّم الاجتماعي بصورة غير مباشرة أكثرُ (Corey, Corey, & Corey, 2015; Yalom, 1995).

المخاوف التي تُؤثّرُ على المشاركة في العلاج الجمعي

يكون بعض المُراهقون ممانعين في أغلب الأحيان لحُضُور العلاج الجمعي لعدد مِنْ الأسبابِ. على سبيل المثال، قد يَخَافُ البعضُ من أنّ المعالجَ سَيَستوجبُهم ويُخبرُهم ما المفروض بهم أن يعملونه كما يفعل الكبار معهم في حياتهم. في حين يتخوف الآخرون من أنّهم سَيُصادفونَ شخصا ما يَعْرفونَه، وبأنّهم سَيَوصمون بحالتهم أمامه (Gunther et al., 1998). وكلما كانَ المشاركون أكبر سنّاً، كلما كانوا أكثر احتمالاً لإظهار تخوفَهم وبأنَّهُمْ سَيَكُونونَ أقل رغبة لدُخُول العلاج الجمعي. وعلى أية حال، بالرغم من أنَّ المراهقين ذوي الصعوبات العاطفية والسلوكية يتهربون في أغلب الأحيان من المشاركة في بَدْاية المجموعة المعالجةِ، إلا أنَ الخوف من التحدث أمام المجموعةِ سرعان ما يتراجع عادة بعد الأسابيع القليلة الأولى (Antony & Swinson, 2000; Corey et al., 2015).

ويَحتاجُ المرشدونُ لتَعَلّم كَيفَ يُشجّعُون الأفرادَ المضطربين اجتماعياً وقليلي التوكيدية لحُضُور جلسات العلاج الجمعي بسبب العديد من المنافعِ التي قد يحصدونها، كما أشير اليه سابقاً.

وينبغي أن يتذكرَ المرشدون البعض مِنْ معلوماتِ التَوجيه اللازمة لدى الاجتماع بالمُراهقِ أولاً و/أَو والديه للتهيئة لجلسات البرنامج الجمعي والتي قد تتضمن: (أ) كَيْفَ سيَستفيدُ العضو من المجموعةِ؛ (ب) ما الذي يَحْدثُ في الحقيقة في المجموعةِ؛ (ج) الجانب الخاصُّ حول العمل الجماعي؛ و(د) غرضُ المجموعةِ، علاوة على ذلك، فإنَ قيام المرشدين بتبسيطِ عمليات المجموعةَ من خلال استعمال رواية القِصص يَسْمحُ لهم للتَشَارُك بمواجهات حدثت في الماضي مع المجموعاتِ بهدف جَعل التجاربِ أقرب إلى حدٍّ ما من حياةِ المُراهقِين. بالإضافة لذلك، يَسْمحُ الاتصال قَبْلَ بدء جلسات المجموعةَ للعضو المتوقّعِ للاشتراك في توقّعاتِه وآماله ومخاوفه. ومن خلال الاستماع بتناغم إلى الجوانب الحسّاسةِ لدى أعضاءِ المجموعةِ، يَأْخذُ المرشدون خطوةَ مهمةَ نحو تَهْدِئة المخاوفِ ولَخْلق رؤية حول كَيف يُمكنُ للوضع الجديد أَنْ تَكُونَ مختلفةَ. وخلال هذا العملية، يَبْدأُ العضو المحتمل بتَطوير إحساس بالثقةِ والأمانِ مَع المرشد والذي يعتبر المكوّن الحاسم في المراحلِ المبكّرةِ لتشكيلِ المجموعةِ (Malekoff, 2004).

العلاج المعرفي السلوكي

يُعتَبرُ العلاج المعرفي السلوكيِ (CBT) عموماً مجموعة من العلاجَات المتحالفَة (Mansell, 2008)، والذي يُواصلُ التَطَوُّر مَع تشكيلة واسعة من المنظوراتِ والتكنيكاتِ المتَضمّنة بشكل مُخْتَلِف في إجراءات معالجةِ (CBT) المختلفة (Hetrick, Bailey, Rice, Simmons, McKenzie, Montague, & Parker, 2015; McCarty, & Weisz, 2007; Weersing, Rozenman, & Gonzalez, 2009).

وتتضمن الفرضية الأساسية للعلاج المعرفي أن السلوك غير التكيفي والمشاعر المضطربة تنجم عن الأفكار التلقائية والسلبية والمعتقدات (أي المخططات)، والافتراضات غير المنطقية.

والهدف من العلاج المعرفي هو كشف هذه التشوهات المعرفية وتغييرها من خلال إعادة البناء المعرفي (Ellis & Dryden, 2007; Leahy, 2005). ويستخدم المعالجون السلوكيون تقنيات التعديل السلوكي لاستبدال السلوكيات غير التكيفية مع السلوكيات الأكثر تكيفاً. ويدمج العلاج المعرفي السلوكي الحديث (Modern cognitive-behavioral therapy (CBT) ويجمعُ ما بينَ إعادة البناء المعرفي والتعديل السلوكي من خلال التركيز على الروابط السببية بين الأفكار والعواطف والسلوكيات. ويلعب المسترشدون في العلاج المعرفي السلوكي (CBT) دوراً فعالاً في العملية العلاجية بأن يُطلب منهم مراقبة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، والتشكيك في صحة أفكارهم التلقائية، وممارسة أساليب الاسترخاء والإلهاء، والانخراط في البروفات المعرفية والسلوكية التي تنطوي على لعب الأدوار والخيال الموجه (Guided Imagery) (Sharf, 2012).

برامج الإرشاد المعرفي السلوكي لتحسين توكيد الذات

ومن أهم الإجراءات المعرفية السلوكية التي تفيد في معالجة مشكلة عدم توكيد الذات كما أشار اليها (السندي وعبد الحميد وجعدان، ٢٠١٣: ٥٣٥-٥٣٦):

١. **النمذجة:** من الأساليب المهمة في تعلم السلوك التوكيدي والتي يمكن أنّ تزيد من اكتساب المهارات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين من خلال التقليد للنموذج وملاحظة تصرفات الآخرين، ومن هنا يكون التعلم بالملاحظة وعن طريقها يمكن أن يزداد تكرار السلوك المرغوب فيه.

٢. **التعزيز الاجتماعي:** أي تعزيز الاستجابة المقبولة التي تظهر مباشرة وهو التشجيع اللفظي أو المعنوي والثناء على السلوك مثلا، فقد أكدت الأدبيات النفسية على أهميته، واصفة إياه بأنه مفتاح إحداث السلوك والحفاظ عليه.

٣.التعبير الطليق عن المشاعر: هذا الأسلوب من شأنه أن يعلمَ المسترشد كيف يزيد من حريته الانفعالية والتلقائية وقدرته على توكيد الذات، ويعتبر من أهم الأساليب فعالية لأنه يساعد ويعودَ المسترشد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بطريقة تلقائية ويحولها إلى كلمات صريحة ومنطوقة وبصورة مسموعة، على أن يكون هذا التعبير في حالات الانفعالات المختلفة سواء أكانت تتعلق بإبداء الحب أو الرغبة مثل (إنني أحب هذا الشيء، أو انه جميل ...الخ) أو عدم الرغبة مثل (إنني لا ارغب في سماع هذا الموضوع، أو إنني لا أحب هذا الشخص وكل ما يدعو إليه...الخ) .إن التعبير الطليق عن المشاعر والحديث عنها بصوت مسموع يشمل كل التنوعات الانفعالية المختلفة، على أن تكون بشكل صادق وأمين ومصاحب لكل الانفعالات والشعور المسيطر على الفرد.

٤.الحديث الايجابي مع الذات : وهنا يستهدف المرشد مساعدة المسترشد على استبدال حديثة غير الإيجابي بحديث إيجابي عن ذاته مثل أن يقول أنا جيد لماذا ازدري نفسي، أنا لا أحب أن أكون خجولاً، أنا استطيع مشاركة الآخرين نشاطاتهم .

٥. لعب الدور : ويقصد به تقليد ادوار اجتماعية من خلال تمثيل مشهد محدد من المسترشد أمام المجموعة، لإثارة ضغوط نفسية أو توتر أو إحباط ، وتدريبه على أداء الاستجابة الملائمة التي تؤدي إلى تأكيد ذاته وزيادة ثقته بنفسه ويعد لعب الدور احد طرائق السيكودراما (Psychodrama) وهي وسيلة علاجية ضمن إطار الجماعة.

٦. أُسلوب التصعيد: ويعني التدرج في استخدام الاستجابة التوكيدية، إذ انه في بادئ الأمر تكون الاستجابة بسيطة وعندما لا تتحقق يمكن اللجوء إلى التصعيد .مثال ذلك، (لا تقاطعني)، ثم الطلب

(دعني أكمل حديثي)، ثم التهديد بالانسحاب من النقاش (إذا لم تتركني سوف انسحب من النقاش)، ثم التهديد بالانسحاب.

٧. **التغذيـة الراجعـة:** هنـا يقدم المرشد النفسـي للمسترشد تغذيـة راجعـة عن سلوكياته سواء كانت ايجابية أم سلبية وعن استعماله للسلوكيات التدعيمية المؤكدة وغير المؤكدة لكي يسلك الايجابي منها ويبتعد عن السلبي.

٨. **التـدريب البيتـي:** وهـي نشاطات يعطيها المرشد لأفراد المجموعـة الإرشادية وقد تطبق داخل الجلسـة وخارجها علـى أنّ يتم متابعـة النتائج أول بـأول وإعطـاء التصـويبات اللازمـة لهـا ويمكن الإفادة منها في العملية، وهي كذلك خطوة نحو تحمل المسؤولية تؤدي إلى تحقيق النجاح وإحساس المسترشد بقيمتـه وأهميتـه الذاتيـة، ممـا يسـاعده علـى المضـي أكثر فـي هذا الالتزام وتنفيذ الخطـة الإرشادية.

إن التدريب التوكيدي ليس تدريباً علـى العدوان أو استعمال استجابات عدوانيـة، حيث إن العدوان يتصف بأنه تجاوز لحقوق الآخرين وعدم احترامها، في حين أن أسلوب توكيد الذات يفترض حقوقاً إنسانية للآخرين يجب احترامها والوصول إليها والاعتراف بها، وعلاوة على ذلك فإن هذا الأسلوب يتضمن أي إجراء علاجي (بطرس،٢٠١٠: ١٣٥)، وعند استعمال هذا الأسلوب في العملية الإرشادية فإنه يستهدف زيادة مقدرة الفرد في المشاركة في السلوكيات التوكيدية المختلفة، وفي الأهداف السلوكية التي تتضمن قدرة التعبير عن المشاعر السالبة مثل الغضب، الاشمئزاز وعدم الرضا وكذلك عن المشاعر الإيجابية المتعلقة بالفرح والإطراء والحب، والهدف العام لهذا الأسلوب هو خلق شعور عظيم عند الفرد بأنه (موجود) وبأنه (مقبول) حيث أن الإحساس العام عند

الأفراد الذين يعانون من عدم المقدرة على توكيد ذواتهم هو الشعور بالمزيد عن الرضا عن تفاعلاتهم مع الآخرين من خلال استعمال استجابات سلوكية توكيدية وليست عدوانية (السندي وعبد الحميد وجعدان، ٢٠١٣)

برامج الإرشاد المعرفي السلوكي لتحسين مشاعر التفاؤل

استهدفت معظم برامجِ الوقاية من التشاؤم والاكتئاب (Stice, Shaw, Bohon, Marti, & Rohde, 2009)، العواملَ التي وُجِد أنها تؤدي لزيَادَة الخطرِ للبدايةِ المستقبليةِ لاضطرابات الاكتئاب أَو الزياداتِ في أعراضِ التشاؤم والاكتئاب التي ظَهرتْ من نتائج الدِراساتِ التوقّعيةِ (Prospective studies)، ويتضمن ذلك الإدراكات السلبيةِ، ندرة النشاطات الممتعة اللطيفة، ونقائص المهارات الاجتماعية، ونقائصَ مهارةِ حل المشكلات (e.g., Clarke et al., 1992; Hankin, Abramson, & Siler, 2001; Lewinsohn et al., 1994; Nolen-Hoeksema et al., 1992; Warner, Weissman, Fendrich, Wickramaratne, & Moreau, 1992). وتركز التدخّلاتَ المعرفية السلوكية لتحسين مشاعر التفاؤل بصيغة الإرشاد الجمعي (Stice, Shaw, Bohon, Marti, & Rohde, 2009)، على المكونات التالية: (ا) تخفّيضُ الإدراكات السلبيَة (مكون التغييرِ المعرفيِ)، (ب) تشَجّيع الانشغال في الأعمال الممتعة المسلية والنشاطاتِ اللطيفةِ (مكون التنشيطِ السلوكيِ)، (ج) تعزيز مهاراتَ حل المشكلات (مكون حل المشكلة)، و(د) التعزيز لتطويرِ المهارات الاجتماعية (مكون المهارات الاجتماعية).

وقد أظهرت عِدّة تدخّلاتَ معرفية سلوكيةَ بشائرَ أمل في الوقاية من أعراضِ الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين (Gillham et al., 2007; Horowitz & Garber, 2006; Brunwasser, Gillham, & Kim, 2009). ومن بين هذه البرامج التي وضعت خصيصاً لمعالجة اضطرابات

التشاؤم والاكتئاب لدى المراهقين، برنامجَ بِين للمرونة النفسية (Penn Resiliency Program (PRP); Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman, & Silver, 1990; Gillham, Reivich, & Jaycox, 2008). وبرنامج المراهق المحنّك (Resourceful Adolescent Program (RAP-A); Shochet, & Ham, 2004)، ودورة التعامل مع الإجهادِ (Coping with Stress Course; Lewinsohn, Clarke, Seeley, & Rohde, 1994)، وبرنامج بِين للتحسين (Penn Enhancement Program (PEP); Reivich,1996)؛ على الرغم مِنْ هذا، على أية حال، فإنَ برامج الوقاية ومعالجة التشاؤم والاكتئاب التي تعْرضُ التأثيرات الإيجابية نادراً ما تَدْمجُ في أماكنِ المدرسةِ أَو الأماكنِ الإكلينيكيةِ، ولا يعرف سوى القليل حول فعالية معظم هذه البرامجِ عندما طبقتْ في هذه الأماكنِ (Brunwasser et al., 2009).

برنامجَ بِين للمرونة النفسية (Penn Resiliency Program (PRP)

يمثل برنامج بِنسلفانيا (بين) للمرونة النفسية (Penn Resiliency Program (PRP); Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman, & Silver, 1990; Gillham, Reivich, & Jaycox, 2008)، برنامج تدخّل جمعي معرفي سلوكي صمم لمعالجة الاكتئاب للأطفال والمراهقين في الطفولةِ المتأخّرةِ والمراهقةِ المبكّرةِ (سن ١٠-١٤ سَنَة)، بالرغم من أنّه وظفه مَع مجموعةِ من الطلاب مختلفة الأعمار. حيث يُعلّمُ المشاركين مهارات معرفية سلوكية ومهارات حَلّ المشكلةِ الاجتماعية. كما ويهدف البرنامج لتَعليم الطلابِ للتَفكير بمرونة وبدقّة حول التحديات والمشاكلِ التي يُواجهونَها. ويَتعلّمُ الطلابُ في البرنامج حول (١) الصلة بين المعتقداتِ، المشاعر، والسلوك؛ (٢) أساليب وأنماط معرفية، ويتضمن ذلك الأنماط التفسيريةِ المتشائمةِ؛ و(٣) مهارات إعادة البناء الإدراكيةِ، ويتضمن ذلك كَيفَ يَتحدّى المشارك التَفْكير السلبيَ بتَقييم دقةِ الإعتقاداتِ ويُولّدُ تفسيراتَ

بديلةَ. ويَتعلّمُ الطلابُ أيضاً تَشْكِيلة من التكنيكاتِ لحَلّ المشكلةِ ومهارات التعاملِ، ويتضمن ذلك التوكيدية، المفاوضات، واتخاذ القرارات، والاسترخاء. ويُطبّقُ الطلابُ التكنيكات الإدراكيةُ وتكنيكاتُ حَلّ المشكلةِ في حياتِهم الواقعية من خلال مُناقشاتِ المجموعةِ ومهامِ الواجب البيتي الأسبوعيةِ .(Brunwasser, Gillham, & Kim, 2009)

ويوصف برنامجَ بِين للمرونة النفسية (PRP) بأنه برنامج إرشاد وتدخّل جمعي يهدف لزيادة التفاؤل ويُعلّمُ المشاركين مهارات معرفية سلوكية ومهارات حَلّ المشكلةِ الاجتماعية. ويستند أصلاً لمنهج العلاج المعرفي السلوكي القائم على ١٢ جلسة إرشاد جمعي التي تم اختصارها وتوظيفها في الدراسة الحالية. ويتركز الغرض من البرنامج على تغيير نمط التفسير المتشائم للأطفال والمراهقين واستبداله بأسلوب تفكير تفسيري متفائل، وذلك بهدفِ الوقاية من الاكتئاب عن طريق تغيير الصفات الداخلية والدائمة والعامة للأحداث السلبية للأطفال والمراهقين. وقد تم تصميم البرنامج في إطار نموذجين أساسيين كمنهج معرفي وتنمية مهارات حل المشكلات. ويتم استخدام نموذج (ABC) لتغيير المعتقدات غير العقلانية، ومعالجة "التفكير التلقائي. وتغطي الجلستان الأوليان للبرنامج تغيير طريقة التفكير والمعتقدات، وتغطي الجلستان الثالثة والرابعة الوعي بأفكار تلقائية والتعرف على البدائل وتحويلها إلى وظائف، وتغطي الجلسات التالية التدريب على المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التعامل مع الصعوبات الاجتماعية ومهارات التوكيدية.

ويؤكد سيلجمان (Seligman, 2000) أنه ينبغي استخدام تقنية "المناقشة" في البرامج العلاجية القائمة على المنهج المعرفي السلوكي، لضمان تعلم التفاؤل كنقطة شائعة في علم النفس الإيجابي. وفي هذا الصدد، يتم تضمين تقنية المناقشة في تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي. كما

يتم الاستفادة من استراتيجيات وتكنيكات علاج اللعب، في العديد من الجلسات لوظائفها الهامة في حياة الإنسان. وتتضح هذه الوظائف التي يمكن قبولها كمساهمة في تطوير التفاؤل والتعامل مع الشعور بنقص توكيد الذات في ثلاث مجموعات رئيسية: أ) اللعب وهو نشاط يتم فيه تدريب الأفراد حول الاتصال والدور والقيم وتطوير المهارات، ب) يؤدي اللعب لتطوير إمكانات الفرح، العفوية والإبداع، ج) يقدم اللعب حالة حياتية يمكن السيطرة عليها لتطوير مهاراتِ الأعضاء في التعامل مع المشاكل الحقيقية (Gurgan, 2013).

ومن أهم التكنيكات المعرفية السلوكية التي ركّز عليها أنصار العلاج المعرفي السلوكي والتي تم توظيفها **في بناء برنامج الإرشاد الجمعي** (Ledley, Marx, & Heimberg, 2005) في الدراسة الحالية هي:

١. **الكشف والتسجيل للأفكار السلبية أو المشوهة** (Dysfunctional Thoughts). وتظهر من خلال تسجيل الأفكار السلبية، وتتضح الرابطة بينها وبين الانفعال والسلوك، فالقيام بالتسجيل في حد ذاته سوف يساعد في كسر تأثير التفكير بصنع تفكير يشبه التفكير الحقيقي ويعطى للمريض والمعالج أيضاً بيانات لاختبار الواقع. والهدف هو تمكين المسترشد بأن يصبح قادراً على أن يراقب ويسجل بصورة صحيحة أحاديثه الذاتية عندما يشعر بالاكتئاب، وعندما يشعر المعالج بأن المريض أصبح قادراً على البدء في تحديد الأفكار أثناء الجلسة فبالإمكان أن يطلب من المسترشد أن يراقب تفكيره الخاص بين الجلسات (كواجب منزلي).

٢. **تعديل الحديث الذاتي** (Inner Self Talk). وهو تكنيك معرفي سلوكي ركز عليه بيك وإليس وأيضاً ميشنبوم (١٩٩٥) انطلاقاً من الفرضية المتضمنة أن الأحاديث والألفاظ (Verbalization)

التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دوراً في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها، وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تعمم بواسطة الأبنية المعرفية المختلفة، وأن حدوث تفاعل بين الحديث الذاتي الداخلي عند الفرد وأبنيته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير السلوك.

ويشير باترسون الى الكيفية التي يتم بها تغير سلوك الفرد وذلك يكون من خلال البحث عن الأفكار والأحاديث الذاتية الداخلية التي تسبق القيام يمثل هذا السلوك، والمفترض أن تبدأ عملية التغيير من عندها. وتقلل هذه العملية من آلية النشاط السلوكي غير المتوافق وتزود الفرد بأساس لتقديم سلوك جديد متوافق (باترسون، ١٩٩٠)، كما أن الحالات الانفعالية تحدث بسبب نمط غير موائم من التفكير، والأشخاص لا يضطربون بسبب الأحداث ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار وأحاديث ذاتية محبطة ومكدرة. وقد أدركَ ميشنبوم مبكراً أن أسلوب توجيه الذات لا يحدث تأثيراً فاعلاً في تغير السلوك ما لم يكن قد وقعَ التغير في طريقة التفكير، ولذلك فهو يرى أن الأحاديث الذاتية يجب أن تكون إيجابية، وتتضمن الرغبة في التغير نحو الأفضل (Ledley et al., 2005).

٣. **النمذجة (Modeling)**. وهو تكنيك معرفي سلوكي اذ يقوم المشاهد المتعرض لرؤية تلكَ النماذج (Models) بتحويلِ المعلومات التي يحصل عليها ويستنبطها من هذا النموذج إلى صور معرفية إدراكية خفية، وإلى استجابات لفظية مكررة وسيطة خفية، وتلك الاستجابات هي التي تستخدم فيما بعد كمؤشرات للسلوك العلني الصريح، وبالضرورة فإنَ هذه الاستجابات تكون عبارة عن تعليمات ذاتية، وتساعد النمذجة الواضحة لمثل هذه الاستجابات على تغيير السلوك. ويمكن للأفراد الذين يقومون بدور النماذج (Models) القيام بالتفكير بصوت عال أثناء ما يقومون به من

استجابات خفية تشمل ليس فقط عرض وإيضاح السلوك البارع، ولكن أيضاً سلوك المواجهة، الذي يشمل مواجهة الإحباطات وينتهي بعبارات تعزيزية تعقب النجاح (باترسون، ١٩٩٠).

٤. لعب الدور (Role Play). ويتبع تكنيك النمذجة تكنيك لعب الدور لما له من أهمية كبيرة في العلاج المعرفي السلوكي، إذ يقوم المسترشد بتكرار السلوك الذي شاهده خلال النمذجة، ويساعد في إنجاز ذلك، التقييم الذاتي والاجتماعي للمشارك في المجموعة الإرشادية من خلال التعزيز والتغذية الراجعة والمقدمة مباشرة بعد لعب الدور. وعادة ما يستخدم لتسهيلِ وفهم أفكار ومشاعر ووجهة نظرِ الآخر (Other perspective) ولتعديل السلوكات المغلوطة وذلك من خلال تمثيل مواقف ومشاهد صعبة مع المشاركين الآخرين في المجموعة الإرشادية عن أشخاص ومواقف حقيقية ذات صلة بمشكلة وحياة المسترشد.

٥. إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring (CR). ويقصد بإعادة البناء المعرفي (CR) تغيير الأفكار السلبية إلى أفكار تعامل ومواجهة (Coping) بنّاءة. وعلى سبيل المثال، قد تستبدل عبارة " أنا خائف ولا يمكنني القيام بأي شيء، بعبارة "عندما سأكون خائفاً، سأتوقف للحظة لمراجعة نفسي". ويشمل حل المشكلات (Problem solving)، على التجريب والتدريب ذهنياً، على كيف سيتناول المرء موقفاً ويتعامل معه، كما وتستخدم تعليمات التعزيز الذاتي (Self-reinforcement instructions)، بتقديم عبارات ذاتية إيجابية مثل "أنا أقوم بالأعمالِ المنزلية نيابة عن أمي، ومع ذلكَ يمكنني أن أدرسَ، وأنا أوزعُ الوقت بشكل جيد، أمي يمكنها أن ترتاح وتكون سعيدة ولو قليلاً، أنا أشعر بالارتياح، فأنا أتحكم بالوقتِ بشكل أفضل مما كنت عليه الأسبوع الماضي". واعتماداً على الموقف، فإن المعالجين الذين يستخدمون برنامج التدريب على التحصين

ضد التوتر (Stress Inoculation Therapy (SIT) يمكنهم تعليم المسترشدين أنواعاً كثيرة من مهارات المواجهة المتمركزة على المشكلة والمتمركزة على المشاعرِ للتعامل مع المواقف الضاغطة والموترة.

٦. **إستراتيجيات المواجهة** (Coping Strategies). يُعلم المسترشدون أساليب المواجهة المتمركزة على المشكلة للمواقف القابلة للسيطرة عليها، والمتمركزة على المشاعر للمواقف التي لا يستطيعون تغييرها (Lazarus & Folkman, 1984). وكأسلوب للمواجهة الفعّالة، ولأن معظم المضطربين وأسرهم يركزون على الاضطراب نفسه كمصدر لمتاعبهم وتوترهم ومعاناتهم، يوصي البعض (Neilson-Clayton & Brownlee, 2002, p. 6) بأنه من الأفضل عند البدءِ بالعلاجِ مع المسترشدين التركيز على "المشكلات التي أتت بك إلى الإرشاد"؟ كأسلوب لنموذج المواجهة الفعّالة.

٧. **التدريب على التعليمات الذاتية** (Self Instructional Training [SIT]). وهي طريقة يتعلم الأفراد فيها من أنفسهم كيف يتعاملون بفاعلية مع المواقف التي سببت لهم متاعب فيما قبل من خلال توجيه تعليمات معينة لأنفسهم بتطبيق مبدأ النمذجة ومن ثم التقليد والتعزيز الذاتي، حيث يقوم المعالج بنمذجة السلوك المقبول ثم يمارس المسترشد ذلك السلوك بتكرار وإعادة التعليمات بصوت عالٍ موجهاً إياها لنفسه. ومن الممكن تطبيق التدريب على التعليمات الذاتية في معظم أنواع الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق، والتوتر والغضب. وعند تطبيق التدريب على التعليمات الذاتية، يقوم المعالج أولاً بنمذجة السلوك المناسب، ثم يقوم المسترشد بتقديم الاستجابات المناسبة من خلال لعب الدور، ويقوم المسترشد بإعادة وتطوير ما تعلمه لنفسه ويكرر المسترشد عملية التعليمات الذاتية عدة مرات لنفسه، ومن ثم يستخدم هذه العملية أو خلافها في مواقف أخرى في الوقت

المناسب من خلالِ الواجبات البيتية. ويستخدم التدرب على التعليمات الذاتية غالباً ليشمل استخدام الإصدار المستمر للتعليمات سواء بواسطة المسترشد أو المرشد لجعله يصغي لتلك التعليمات، ومن ثم يقوم بتكرارها ذاتياً وبممارستها، وقد يرغب المسترشد الاحتفاظ بتلك التعليمات بتدوينها على الورق، أو بممارسة السلوك في حالات مختلفة أو مع أشخاص مختلفين خارج الجلسة العلاجية ضمن سياق الواجب البيتي (Sharf, 2012).

٨. **الواجبات البيتية** (Homework Assignments). لكي يتمكن الفرد من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها مع معالجه، ومن أجل مساعدته على أن ينقل التغيرات الجديدة التي تعلمها داخلِ الجلسة إلى مواقف الحياة الواقعية، ولتقوية ودعم أفكاره ومعتقداته الصحية الجديدة، يتم توجيهه وتشجيعه على تنفيذ بعض الواجبات والأنشطة الخارجية، وتعد وتصمّم هذه الواجبات البيتية بطريقة خاصة، بحيث تتضمن أنشطة وتدريبات معرفية وسلوكية، كذلك يحسن أن يتم انتقاء هذه الواجبات من موضوعات الجلسة العلاجية، حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة التي ترتبط بالأهداف القريبة والبعيدة للعلاج.

توكيد الذات (Self- Assertion)

لقد بدأت الدراسات التجريبية حول مفهوم توكيد الذات (Self-Assertion)، في منتصف القرن الماضي وكانت مرتبطة بالممارسة السريرية، وارتبط المفهوم بالعديد من علماء النفس وأصحاب نظريات الإرشاد النفسي (Beck, Freeman, & Davis, 2004; Lazarus, 1971; Salter, 2002; Wolpe, 1990). وقد اعتبر علماء النفس هؤلاء بأنَ عدم التوكيدية (non–assertiveness)، هو السبب المسؤول عن بعض الأمراض النفسية والعقلية (Peneva, &

(Mavrodiev, 2013) ، وبالتالي لعلاجها، نفذوا برامج تدريبية مختلفة تهدف إلى تطوير تأكيد الذات (Self-assertion).

ويعد جوزيف ولبي (Joseph Wolpe, 1915-1997) مؤسس مفهوم تأكيد الذات (Wolpe, 1959)، إلا أن أول من أشار إليه وبلوره على نحو علمي وكشف عن مضمونه الصحي هو سالتر (Salter, 1949) عام ١٩٤٩ ضمن كتاباته عن العلاج بالفعل المنعكس المشروط، واعتبر توكيد الذات يمثل خاصية أو سمة شخصية عامة إذا توافرت في الإنسان يكون توكيدياً وفي حال عدم توافرها يصبح سلبياً عاجزاً عن تأكيد نفسه في المواقف الاجتماعية.

ويشمل السلوك التوكيدي حسب سالتر (Salter, 1949) ستة (٦) أبعاد وهي: (١) التحدث عن المشاعر، (٢) توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يعايشها الفرد؛ (٣) التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح؛ (٤) استعمال ضمير المتكلم (عبارات أنا) بدلاً من ضمير الغائب (هو)، و(٥) التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك امتناع أو فائدة أو رضا، و(٦) ممارسة الارتجال دون اللجوء إلى الكلمات المعدة مسبقاً (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨، ص.١١٣).

وكما أشير سابقاً، تم تشكيل مفهوم التوكيدية (Assertiveness) في أواخر الخمسينيات والستينيات في وقت مبكر من القرن الماضي من خلال مساهمات سالتر (Salter, 2002). ويستند مفهوم التوكيدية إلى القواعد الرئيسية في علم النفس الإنساني ونظرية تحليل التفاعلات التبادلية (Transactional Analysis (TA)). ويشير "مفهوم التوكيدية " إلى قدرة الشخص على "الوقوف على الأرض" والدفاع عن وجهة نظره (Postolati, 2017). وفي الستينيات، عندما ظهر علم

النفس الإنساني على مسرح التاريخ، كان الاهتمام بالدافع الشعوري وتحديد الأهداف وتأكيد الذات وتطوير الإمكانات الشخصية في تزايد مستمر. وبدأت دراسة الشخصية فيما يتعلق بقدرتها على تحسين الذات وتحقيق الذات. وفي السبعينيات من القرن الماضي، أصبحَ عدد من علماء النفس يهتمون بتوكيد الذات كوسيلة لحماية الحقوق الفردية. وأكد ألبيرتي وإيمونز (Alberti and Emmons, 2008)، أن القدرة على حماية حقوق الإنسان الخاصة بطريقة إنسانية وديمقراطية، دون المساس بالحقوق الأساسية للآخرين، كانت من أهم خصائص السلوك التوكيدي.

وخلال الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، زاد الاهتمام بالتوكيدية كوسيلة لتقوية الإمكانيات البشرية وتحقيق أقصى قدر من الإنجازات الشخصية. وتم نشر العديد من الدوريات التي استهدفت المواقف النظرية ووصف برامج ودراسات التدريب التوكيدي، فضلاً عن البحوث في مجال التوكيدية (Kelley, 1979; Rakos, 1990). وجنباً إلى جنب مع المنشورات المخصصة للمختصين، وبسبب الاهتمام العام الواسع، نشرت العديد من الكتب العلمية والتي تهدف إلى دعم الرغبة والسعي لتحسين الذات (Peneva, & Mavrodiev, 2013).

واستمر الاهتمام نحو تأكيد الذات أيضاً في بداية القرن الحادي والعشرين، لكنه تحول نحو تشكيل مهارات التوكيدية في مختلف مجالات الحياة العامة. وتم توجيه انتباه كبير لتطبيق توكيد الذات في الممارسة التربوية ليس فقط في المدارس الثانوية ولكن أيضاً في مؤسسات التعليم العالي. وتم إجراء أول بحث عن توكيد الذات من قبل الطبيب والمعالج النفسي أندرو سالتر (Andrew Salter) في العام ١٩٤٩. وفي الأربعينيات من القرن العشرين، بينما كان يعمل مع مسترشدين يعانون من الاكتئابِ، وجد سالتر نفسه يحاول اكتشاف أسباب مشكلات عدم التوكيدية وإيجاد طريقة

لعلاجها أو الحد من تأثيرها العصابي. ولخص سالتر تجربته العملية وحاول أن يعطيها شرحاً نظرياً في كتابه "العلاج بالفعل المنعكس المشروط" (Conditioned Reflex Therapy (CRT); Salter, 2002). ورأى أن أسباب الجمود وعدم التوكيدية تعود أساساُ لأسبابِ فسيولوجية (عضوية). وبالاعتماد على نظريات بافلوف الكلاسيكية اقترحَ سالتر (٢٠٠٢) أن عدم التوكيدية كانَ سببه انتشار عمليات الاحتفاظ عبر عمليات التحفيز والإثارة في الجهاز العصبي المركزي. وقد أدى ذلك إلى تكوين أفراد "مثبطين" مكبوحين، لم يتمكنوا من التعبير عن مشاعرهم ورغباتهم واحتياجاتهم بصورة تلقائية وعفوية. أي أنهم كانوا عاجزين عن تحقيق الذات، وبالتالي واجهوا العديد من الصعوبات في عمليات الاتصال مع الأشخاص الآخرين. ويشير سالتر (Salter, 2002)، إلى أنه وعلى الرغم من أن ذلك يحدث بأدنى درجة، إلا أنَ معظم الناس في المجتمع الحديث يعانون من اضطراب في التوازن العصبي المؤدي للخلل في عمليات التحفيز والإثارة في الجهاز العصبي المركزي المؤدي لعدم توكيد الذات.

واستناداً إلى خبرته السريرية، حدد سالتر (Salter, 2002, pp. 57–59)، ستة خصائص للشخصية التوكيدية القوية وهي: العاطفية والانفعالية في الحديث، والتي تتضح من خلال تعبير الفرد عن مشاعره الخاصة؛ والقدرة على التعبير التي تتطلب إصدار تعبيرات دقيقة وتلقائية عن المشاعر؛ والقدرة على معارضة آراء الآخرين ومواجهتهم من خلال التعبير المباشر والواضح عن وجه النظر؛ واستخدام الضمير الشخصي "أنا" كدليل على حقيقة أن الفرد سيقف وراء كلماته للدفاع عنها؛ وقبول المديح، ولكن ليس كمؤشر على التكبرِ والهيمنة، ولكن كتعبير عن احترام الذات والتقييم الكافي لنقاط

القوة والقدرات الخاصة؛ والاندفاع في التصرفات الخاصة ورفض التخطيط كدليل على الميول الارتجالية الخاصة.

وبعلق عالم النفس الروسي فلاديمير رومك (Romek, 2003, as cited in Peneva, & Mavrodiev, 2013)، على ذلك بقوله بأن القواعد التي شكلّها سالتر كانت مقبولة نسبياً فقط في الممارسة الإكلينيكية، ولكن من حيث طبيعة الأحداث الاجتماعية الحقيقية للفرد، فإن هذه القواعد من المرجح لها أن تثبت أنها مثيرة للجدل والخلاف. ومشدّداً على نظرية السلوك الاجتماعي الكفؤ (Theory of social-competent behavior)، اعتبر رومك (Romek, 2003)، أنّ التكنيكات والعادات المتبعة للتعبير الصريح المفتوح عن المشاعر كانت بلا شك عنصراً هاماً من عناصر السلوك البشري، ولكن فقط في مواقف اجتماعية معينة وليس على الدوامِ. ووفقاً لستيبانوف (Stepanov, 2006, pp. 23–25; as cited in Peneva, & Mavrodiev, 2013)، كان الاتصال أكثر فعالية وشمولاً في تعزيز التوكيدية، وذلك عندما تم التحكم فيه عمداً بحيث يأتي مناسباً وفقاً للموقف، لكن ليس من خلال التعبير التلقائي عن المشاعر. كما لم يعتبر البعض من علماء النفس أن الإعلان عن جميع العواطف يعتبر مناسباً. واعتبروا التوكيدية جزءاً من الذكاء العاطفي، وأن الشخصية التوكيدية تمتلك ليس فقط القدرة على التحليل الذاتي العاطفي، الذي يسمح بتعريف واضح لمشاعرها، ولكن أيضاً ما يكفي من القوة الكافية للسيطرة على الدوافع الشخصية، بحيث يمكن التعبير عنها بشكل مناسب وبقوة مناسبة في الوقت الملائم (Stein & Book, 2006, pp. 73–93).

ومن وجهة نظر نظرية تحليل التفاعلات التبادلية حسب بيرن (Transaction Analysis (TA); Berne, 1964)، إذا نظرنا إلى الأنماط والأساليب السلوكية التي يتبناها الأفراد وعلاقتها بتوكيد الذات، نجد أن الشخص عندما يكون قائماً بدور "الوالد"، فهو يتبع المثال والنموذج المستمد من والديه والمعلمين والقادة، ويمكن وصف ذلك من خلال الصيغة "من الضروري "أو" أنا أعلم أن ذلك حقيقي وأمر صائب". ويعكس قيام الشخص بدور "الطفل"، سلوك الشخص وفقاً للطريقة التي تصرف بها في مرحلة الطفولة، ويمكن التعبير عن ذلك من خلال المعادلة "أنا أريد الأمر أن يتم على هذا النحو". كما ويعد القيام بدور البالغ "الراشد" خاصاً بشخص يضع مسارات أفكاره وقراراته واستنتاجاته بشكل مستقل وموضوعي وخال من الأحكامِ، وينعكس في صيغة "أنا اخترت". وينطوي سلوك توكيد الذات على العلاقة التي تكون على مستوى "الراشد– "الراشد"، وبالتالي، فإن الشخص التوكيدي يتصور ويتصرف مثل "الكبار الراشدين" ونفس الشيء ينطبق على شريك الاتصال به.

وقد اقترح ألبيرتي وإيمونز (Alberti and Emmons, 2008) أهدافاً مهمة للتدريب على السلوكيات التوكيدية. وأحد أول هذه الأهداف، تعلم كيفية تحديد والتمييز بين سلوكيات توكيد الذات والعدوانية والسلبية، والتي يتم تناولها بتعليم الفروق بين هذه السلوكيات من خلال النمذجة أو لعب الأدوار. والهدف الآخر هو تعليم الأفراد أنهم لديهم الحق في التعبير عن أنفسهم وفي نفس الوقت عليهم احترام حقوق الآخرين، كما ويمثل الهدف الأساسي تعلم مهارات التوكيدية، والتي يتم إثباتها وممارستها وتجربتها في مواقف حقيقية. ويتم إنجاز وتحقيق هذا الهدف المتمثل في تطبيق مهارات التوكيدية بنجاح في مواقف الحياة الواقعية من خلال الواجبات المنزلية التي يتم توظيفها ما بين الجلسات، ومناقشتها مع توفير التغذية الراجعة التي يقدمها الأعضاء وقادة المجموعات.

وخلافاً لمفهوم التوكيدية، قدم ألبرتي وإيمونس (Alberti and Emmons, 2008)، في أعمالهم فكرة عدم التوكيدية، والتي، في رأيهم، قد تتخذ شكل العدوان أو الخضوع والانصياع للآخرين. كما ويوجد أيضاً شكل آخر من أشكال عدم التوكيدية، وهو التلاعب والمناورة، حيث ينتهك المناور حقوق الآخرين. وفي ضوء هذا المنظور، فإن التوكيدية تُعد واحدة من الصفات الرئيسية المضادة للمناورة والالتفاف لتجاوز حقوق الآخرين، وبالتالي، هي وسيلة للتعامل مع مواقف التلاعب وعدم التوكيدية الضارة بالعلاقات ما بينَ الأشخاص. ووفقاً لما ذكره علماء النفس الآخرون الذين يدرسون التوكيدية والسلوك التوكيدي بصورة مسهبة، فإن ممارسة مثل هذا الاستبداد لمشاعر وتطلعات شخص ما، قد يدخل الفرد في صراع مع شروط واحتياجات البيئة الاجتماعية لشيوع العدالة والأمن والمساواة.

كما طوّرَ الطبيب النفسي جوزيف وولبي (Wolpe, 1990) العديد من البرامج العلاجية لنقص توكيد الذات عند الأفراد التي أصبحت شائعة جداً في الممارسة الإكلينيكية في أمريكا. وكطالب وأحد أتباع سالتر، استخدم وولبي أفكاره الرئيسية، لكنه طورها وأثراها بغزارة. ووافق وولبي أيضاً أن السمة الرئيسية للشخصية التوكيدية هي القدرة على التعبير المفتوح والتلقائي الآني عن المشاعر، وحدد توكيد الذات بأنه "محرك اجتماعي أو تعبير لفظي عن المشاعر مبرر للغاية" (Patterson & Watkins, 1996, p. 167; Wolpe, 1990). ويرى وولبي (Wolpe, 1990) أنَ ضغط العواطف الكامنة الناجم عن كبت التعبير عنها، يؤدي إلى الارتباك الداخلي وردود الفعل النفسية الجسدية. ومن الضروري لظهور السلوك الطبيعي والصحي أن يكتسب الأفراد العادات الجيدة للتعبير عن مشاعرهم صراحة، والتي كانت أيضاً الهدف الرئيسي من " العلاج بالفعل المنعكس

المشروط" الذي وضعه سالتر (Salter, 2002). وتتعلق المنظورات الجديدة في علاج وولبي بمصدر وسبب عدم توكيد الذات. وفي ممارسته الإكلينيكية، أشار وولبي (Wolpe, 1990) إلى أن الدور الرئيسي في حدوث عدم التوكيد يلعبه الخوف الاجتماعي الذي يشعر به المرء في وضع وموقف معين، وأن مثل هذا الخوف وبمجرد استثارته لدى الفرد، يكون ارتبط سابقاً بأوضاع اجتماعية معينة وبالتالي تم تعزيزه وإنتاجه تلقائياً. ويقلل الخوف من الفشل في موقف معين من فرص النجاح، ويزيد الفشل بدوره من حدة الخوف، وبهذه الطريقة، يصبح الخوف الاجتماعي والمظاهر السلوكية المرتبطة به تلقائياً ويحتفظ به ويعاد إنتاجه لينتشر في مواقف الحياة اليومية المختلفة. ويتجلى الخوف الاجتماعي في أشكال مختلفة – مثل الخوف من النقد أو الرفض أو الخوف من الظهور العلني أو الرؤساء أو المواقف الجديدة أو الخوف من تقديم أو طلبِ المساعدة. وقد لاحظ وولبي أن هذه المخاوف الاجتماعية، وإلى حد ما، تكون موجودة داخل نفس كل شخص، لكنها تكون لدى الأشخاص غير التوكيديين مهيمنة وغامرة، مما يعرقل حياتهم ونشاطهم الاجتماعي (Wolpe, 1993). وبالتالي، فإن العلاج السلوكي الذي استخدمه وولبي (Wolpe, 1990) لتطوير التوكيدية، هدف بشكل رئيسي إلى التخفيف من حدة المخاوف الاجتماعية والحفاظ على مستوى عالٍ من احترام وتقديرِ الذات، بغض النظر عن الفشل في الحياة. وبصرف النظر عن هذه الطرق والمنظورات الجديدة، واصل وولبي ممارسة منهج سالتر لبناء القدرة على التعبير الحر عن المشاعر والعفوية السلوكية والحرية في التواصل مع الناس على مستويات مختلفة (Patterson & Watkins, 1996, pp. 167–175; Wolpe,1990).

وكانَ عالم النفس الإكلينيكي الشهير الآخر الذي تعامل مع مشاكل العلاج السلوكي هو آرنولد لازاروس (Lazarus, 1971, pp. 1–7). وقد عمل لعدة سنوات مع وولبي. وكانت نتيجة تعاونهما نشر مقالة علمية مشتركة (Wolpe & Lazarus, 1966) ووضع أول استبيان لدراسة التوكيدية، والذي صمم خصيصا للممارسة الإكلينيكية بهدف تقييم الشكوك والتردد والعجز في المواقف بين الأشخاص من المرضى الذين يعانون من الأمراض النفسية والعقلية. وفي وقت لاحق، انتقد لازاروس بعض تكنيكات العلاج السلوكي المستخدمة من قبل وولبي. ويرى لازاروس أن علاجَ وولبي كان محدوداً في أسسه المفاهيمية وكان فعالاً فقط في بعض الحالات المرضية، حيث أنه لم يحيط بشكل كامل باحتياجات الممارسة النفسية (Lazarus, 1971, pp. 1–7). وفي الوقت نفسه، لم ينكر لازاروس دور وأهمية تكنيكات العلاج السلوكي بأكملها، لكنه استخدمها لدمجها مع الأساليب العلاجية المختلفة وبصورة رئيسية مع العلاج المعرفي. وفي ممارسته، ركز لازاروس (Lazarus, 1971) على تحويل العدوانية لأشكال مقبولة اجتماعياً. وعرف السلوك التوكيدي بأنه عبارة عن "الكفاءة الاجتماعية"، ونسب عدم وجود مثل هذه الكفاءة إلى قصور في الاستراتيجيات السلوكية الكفيلة بضمان التمكن والإتقان الكامل لاستيعاب الواقع الاجتماعي، فضلاً عن الجمود والتصلب وعدم القدرة على التكيف والقصور السلوكي، بمعنى الافتقار إلى البدائل السلوكية الذي عرفه أنه "عجز اجتماعي" واعتقد أن هذا كان أحد الأسباب الرئيسية لعدم التوكيدية (Lazarus, 1971). وقد تم تضمين هذه الأفكار في "العلاج المتعدد النماذج والوسائل " (Multimodal Therapy)، الذي قدمه لازاروس وحيث من خلالِ الضبط والتحكم المستمر في ممارسة بعض

المهارات ما بينَ الشخصية تم إحداثِ تغيير العجز الاجتماعي واكتساب الكفاءة الاجتماعية أو السلوك التوكيدي.

وحدد لازاروس أربع مجموعات من العادات (Habits) التي كانت تمتلكها شخصيات مؤكدة لذاتها وكانت شروطاً سابقة لتوفير حياة توكيدية محققة ومنجزة للذات (Fulfilling life): القدرة على التحدث بصراحة عن الرغبات والاحتياجات الخاصة؛ القدرة على قول "لا"؛ والقدرة على التحدث علناً عن المشاعر الإيجابية والسلبية الخاصة؛ القدرة على إقامة اتصالات، والبدء بمحادثة والمحافظة عليها وإنهاءها. وهذه القدرات لم تكن فقط تعبيراً عن الجانب السلوكي للشخصية، ولكن أيضاً تضمنت عناصر معرفية مثل الدفع والتيسير وفلسفة الحياة والتقييمات الشخصية. كما كان استخدام هذه العادات شرطاً ضرورياً لكن ليس شرطاً كافياً لوجود التوكيدية. وكان من الضروري أيضا التمييز بين السلوكيات التوكيدية والعدوانية، نظراً لأنه ينبغي تجنب إظهار السلوكيات العدوانية (Lazarus, 1973)، إذا أراد الفرد أن يكون مؤكداً لذاته.

وقد أحدثت أبحاث لازاروس (Lazarus, 1973) تأثيراً بالغاً على تطور العلاج المعرفي (Cognitive Therapy). وقام بعض المعالجين وفي ممارستهم الإكلينيكية بتطبيق التكنيكات المعرفية وكذلك التدريب على مهارات السلوك التوكيدي المدموجة مع بعض العناصر الإضافية المتعلقة بتصحيح الطرق الخاطئة لمعالجة المعلومات وإنتاجها. واتفق أنصار علم النفس المعرفي على أن أحد أسباب عدم التوكيدية هو وجود أخطاء إدراكية معينة تفضي إلى استنتاجات خاطئة وغير منطقية، مثل الانتباه الانتقائي، أو الاستنتاجات التعسفية الاعتباطية، أو التعميمات الزائدة، أو المبالغة، أو الاستخفاف والتقليل من الأهمية. وبما أن تفكير المرضى يكون واقعاً تحت سيطرة

المفاهيم الخاطئة عن أنفسهم والعالم المحيط بهم والمستقبل الذي ينتظرهم، فإن التكنيكات المعرفية من أجل جعلِ تلك التصورات موضوعية (Objective) تمت إضافتها للتدريب التوكيدي وذلك كأسلوب لتعلم التعرف وتمييز الأفكار غير المؤكدة للذات، وللتحقق من صحة الاستنتاجات، والابتعاد والانفصال كطرق للتقييم الموضوعي للأفكار والسلوكيات الخاصة (Patterson & Watkins, 1996, pp. 227-228).

وقد نجحَ بيك وفريمان وديفيز (Beck, Freeman, & Davis, 2004, pp. 187-215) ، من خلال تطبيق برامج التدريب على مهارات السلوك توكيد الذات في علاج العديد من اضطرابات الشخصية الهامشية والإدمان واضطرابات الشخصية (العدوانية-السلبية) الخاصة بالاكتئاب ثنائي القطب. ومن منظور علم النفس الإكلينيكي، تم النظر إلى عدم توكيد الذات بشكل أساسي فيما يتعلق بمسؤوليته عن حدوث بعض الاضطرابات النفسية. وفي البحث عن طرق للتغلب على عدم توكيد الذات، درس علماء النفس الإكلينيكي أصول وآليات نشوء وتشكيل عدم التوكيدية. وتلخيصاً للبحث في هذا المجال، يمكن تقسيم مصادر عدم التوكيدية المشروطة إلى ثلاث مجموعات: السلوكية، والمعرفية والعاطفية، ويمثل كل منها مستوى معين من تنظيم السلوك. وتتفاعل هذه المستويات الثلاثة في مجموعة معقدة من الصفات التي تتألف منها التوكيدية أو عدم التوكيدية.

كما تم تعريف السبب الرئيسي لعدم التوكيدية بأنه يعود للذخيرة السلوكية (Behavioral repertoire)، التي تتكون من العادات الفردية والصور النمطية (Stereo-Type) للسلوك. وعلى وجه الخصوص، تم النظر في وجود أو غياب أنماط سلوكيات التعبير عن المشاعر كأساس للتوكيدية. ومن أجل فعالية العلاقات بين الأشخاص، كان استيعاب عدد قليل من المهارات ضرورياً

وكان أهمها قدرة الفرد على التحدث بصراحة عن مشاعره ورغباته. وفي غياب هذه العادة أو الإحجام عن تطبيقها، تكون العلاقات بين الأشخاص محدودة بشكل كبير والتواصل مع الأشخاصِ القريبين يصبح تدريجياً رسمياً (Lazarus, 1973; Salter, 2002; Wolpe, 1990).

وقد تم نشر عدد من العمليات التي تؤثر على التوكيدية على المستوى المعرفي. فالمعتقدات اللاعقلانية قد تؤدي إلى وضع مفاهيم خاطئة حول العالم والنفس والمستقبل، والتي بدورها قد تحد من الاتصالات ما بين الأشخاص وبالتالي المظاهر التوكيدية في السلوك. كما أشير إلى دور الأخطاء المعرفية النموذجية الملموسة وسلبية التعميمات، والاستنتاجات غير المنطقية على أساس الحقائق والظروف الفردية. والمطالب غير الواقعية على النفس والآخرين كان لها تأثير سلبي بشكل خاص على الفرد. وكانت مثل هذه الإدراكات هي جوهر معتقدات فلسفية لا لبس فيها، والتي كانت جذور العديد من السلوكية العاطفية (Beck et al., 2004; Ellis & Dryden, 2007, pp. 1–27).

وقد أولى علماء النفس الإكلينيكيون في أوروبا الانتباه أيضاً إلى عدم التوكيدية كعامل لحدوث اضطرابات عقلية. واكتشف علماء النفس الألمان ريتا ورووديجر أولريش (Ullrich & Ullrich de Muynck, 1973)، أن الشعور بالذنب والخزي يلعبان دوراً هاماً في حالة عدم توكيد الذات. وحددا التوكيدية على أنها خاصية شخصية معقدة تضم مكونات سلوكية وعاطفية ومعرفية. كما اعتبرا أن الشخص التوكيدي يمتلك القدرة على وضع الاحتجاجات والاحتياجات ضمن العلاقات الاجتماعية وبذل المحاولات للدفاع عنها،

وكـذلك القـدرة علــى تبنــي معـايير أعلــى لنفســه، والســعي لإظهارهـا ولامـتلاك للعـادات الكفيلـة بتنفيذها (Peneva, & Mavrodiev, 2013).

وقد قام الباحثون زولو وهيمبرغ وبيكر (Zollo, Heimberg, and Becker, 1985) بـإجراء دراسـة بعنـوان "التقييمـات ونتـائج السـلوكِ التوكيـدي"، حيـث طُلـب مـن مجموعـة مـن الـذكور والإنـاث من ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضـة علـى مقياسِ التوكيدية مشاهدة مشاهد مسجلة علـى شـريط فيـديو لممثلـين أظهـروا سـلوكاً توكيـدياً (AS)، وسـلوكاً توكيـدياً–تعاطفيـاً (Empathic-Assertive (E-AS)، وسلوكاً غير توكيدي (Non-assertive (N-AS) استجابةً لـبعض الطلبات غير المعقولـة التـي طلبها بعض معارفهم منهم. وقدمَ المشاركون بعد ذلكَ تقديرات تقييمية للممثلين في المشاهد المختلفة وقاموا بتقدير احتمالية وجود عواقب ونتائج مختلفة يمكن أن تنتج من سلوكيات الممثلين. وبشكل عام، حصل السلوك التوكيدي–التعاطفي (E-AS) علـى تقييمات أكثر إيجابيـة من السلوك التوكيدي (AS). وتلقـى السلوك التوكيدي–التعاطفي درجـات عاليـة علـى أبعـاد الكفاءة والمثالية والمرغوبية وارتبطَ مع توقعات النتائج الإيجابية ذات الطبيعة الاجتماعية (أي ردود فعل صاحب الطلب لسلوك الممثل) أو الطابع الشخصي (أي مشاعر الممثل نفسه). وفي المقابل، تبينَ أنَ المشاركين يعتقدون أن كـلاً من سلوك التوكيديـة التعاطفيـة والتوكيديـة يؤديـان إلـى عواقـب سلبية بعيدة المدى (أي تـأثير ردود فعل الممثل علـى العلاقـة علـى المدى الطويل) وذلـك مقارنـة بالسلوك غير التوكيدي.

التفاؤل (Optimism)

لقد تم توثيق التفاؤل بشكل جيد كمكون يمثل عاملاً نفسياً قوياً وشبيهاً بالسمات (Scheier & Carver, 1985; Scheier, Carver & Bridges, 1994)، ويعكس التفاؤل توقع الفرد بحدوثِ النتائج الإيجابية في معظم المواقفِ والحالات (Scheier & Carver, 1985). وقد قام شير وكارفر (Scheier and Carver, 1992)، بتعريف متغير الشخصية المعروف بالتفاؤل النزوعي (Dispositional Optimism): وهو التوقعات العالمية بأن الأشياء الجيدة ستكون وفيرة في المستقبل والأشياء السيئة نادرة. ويشير التفاؤل النزوعي إلى المدى الذي يتوقع فيه الأفراد حدوث نتيجة جيدة وليس نتيجة سيئة. وهو ميل الفرد إلى تبني توقعات إيجابية عامة حتى عندما "يواجه الناس الشدائد أو الصعوبة في حياتهم" (Scheier, Carver & Bridges, 2000, p. 191). وتكون هذه التوقعات المعممة قابلة للتطبيق على كامل نطاق حياة الأفراد. وبالتالي، فإن التفاؤل النزوعي هو الاعتقاد بأن المرء سيميل إلى تحقيق نتائج جيدة في الحياة. ويمكن قياس التفاؤل من خلال مطالبة الأفراد بالإشارة إلى مدى اعتقادهم بأن نتائجهم المستقبلية ستكون جيدة أو سيئة. وبالنسبة للمتفائل، هناك توقع بأن النتائج الجيدة ستحدث حتى عندما يواجه المرء عقبات رئيسية (Scheier & Carver, 1985). ويميل المتفائلون الذين يميلون إلى تحمل توقعات إيجابية لمستقبلهم، في حين أن المتشائمين هم الناس الذين يميلون إلى عقد المزيد من التوقعات السلبية للمستقبل.

وتؤكد نظرية العجز المتعلّم (Learned Helplessness Theory; Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978)، التي يُطلق عليها أيضاً نظرية الأسلوب التفسيري

(Theory of explanatory style; Peterson, 2000)، أن الناس لديهم نزعة واستعداد لتحليل وتفسير الأحداث ونسبها إلى أسباب مختلفة عبر أبعاد دائمة وشخصية ومنتشرة وينسب المتفائلون عادةً الأحداث الجيدة إلى أسباب دائمة وشخصية ومتفشية والأحداث السيئة لأسباب غير مستقرة أو خارجية أو محددة. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأشخاص المتوجهين إلى التشاؤم ينسبون الأحداث السيئة إلى أسباب مستقرة وداخلية وعالمية، والأحداث الجيدة لعوامل خارجية عابرة ومحددة (Seligman, 1990; 1995)، ويمكن تصور التفاؤل والتشاؤم (Optimism and pessimism) بصورة أفضل كمتصل (Gillham, Reivich, Freres, Lascher, Litzinger, Shatte, & Seligman, 2006).

وتؤدي التفسيرات التي يقدمها الأفراد بشكل معتاد لنجاحهم وإخفاقاتهم إلى تطوير توقعات تؤثر على ردود أفعالهم تجاه النجاحات والإخفاقات المستقبلية. وفي المقابل، تؤثر هذه التوقعات على الأداء من خلال مجموعة متنوعة من السلوكيات. فالأفراد الذين لديهم أسلوب تفسيري أكثر تفاؤلاً هم الأكثر احتمالاً لأن يأخذوا زمام المبادرة، ويستمرون في المثابرة والعملِ تحت الشدائد، ويأخذون المخاطر، ويكونوا حاسمين، ويشاركون في استراتيجيات حل المشكلات النوعية، ويكونون أكثر توكيدية (Schulman, 1995). وتتشكل الميول المتفائلة والتشاؤمية أثناء الطفولة (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1995)، من عدد لا يحصى من التجارب اليومية وتؤثر بقوة على صحة الأطفال وحوافزهم وإنجازهم (Seligman, 1990, 1995).

ويتطلب التطور الأمثل لدى الأطفال والمراهقين تشكيل والحفاظ على أسلوب ونمط متفائل في تفسير تجارب النجاح والفشل. ويمكن تعزيز الصحة النفسية، والكفاءة الاجتماعية، والإنجاز العالي لدى الطلاب من خلال تعليمهم كيفية التفكير بشكل إيجابي حول الأحداث اليومية في حياتهم

(Seligman, 2002). إن المعاني التي يعطونها للحالات التي تسير على ما يرام أو لا تسير على ما يرام ، وكيف يفكرون في أسباب الأحداث الإيجابية والسلبية في حياتهم، سوف تذهب بعيداً في تحديد مدى تفاؤلهم وإيجابيتهم في مستقبلهم. ويؤثر التفاؤل على كيفية إدراك الناس للأحداث في حياتهم والتي تؤثر بدورها على تجاربهم الشخصية عند مواجهة المشاكل.

كما يؤثر التفاؤل على الإجراءات التي يستخدمها الأشخاص في التعامل مع هذه المشكلات. يختلف كل من المتفائلين والمتشائمين في كيفية تعاملهم مع المشكلات والتحديات، والطريقة التي عالجوا بها الشدائد في الحياة (Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Carver & Scheier, 2002). ووفقاً لشيير وآخرون (Scheier et al., 1994)، يتمتع تقدير الذات بعنصر من مشاعر القيمة أو قيمة الذات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمؤشرات الإيجابية والنتائج الموجودة في التفاؤل، مما يربط بين احترام الذات من الناحية المفاهيمية والتفاؤل. ومن ثم، فإن احترام الذات العالية المؤكدة لنفسها والتفاؤل يمكن أن يعملا كحاجزين للصحة والمشكلات العقلية، وخاصة في بيئة تعلم تنافسية، تتسم بالتحدي ، ولكنها غالباً ما تكون مرهقة.

وقد فحصت بلوش (Bulloch, 2011) في دراستها "متنبئات التفاؤلِ في المراهقةِ: العوامل الداخلية والخارجية، والعلاقةَ بين الممارسات الوالدية، وشخصية المراهق، والتفاؤل لدى المراهق. تم إختيار أربعمائة وثمانون (٤٨٠) عائلة مَع طفلِ مراهقِ واحد على الأقل يقيمون في مدينة سياتل، منطقة واشنطن وأكملوا سلسلة الاستبياناتِ التي تُقيّمُ أبوّة أسلوبِ، الشخصية وتفاؤل. أشارتْ نَتائِج تحليلاتِ الإنحدار التدريجي إلى أنّ جزء من التباين في مستويات التفاؤلِ فسرته بدرجة دالّة وبشكل منفرد عوامل الممارسات الوالدية، شخصية المراهق.

العلاقة بين توكيد الذات والتفاؤل

أظهرت الدراسات التي بحثت عناصر عواملِ الخطرِ وصلتْها بالسعادةِ نَتائِج متناقضة مختلفةُ أَو غير متسقةُ. وقد يعود ذلك ربما لأن البحثَ استعملَ التقنياتَ والأدواتَ المختلفةَ، لتبرير العواملِ المتعددة ذات العلاقةِ الأخرى بالسعادةِ ولعدم تُطبّيقَ الباحثين للدِراساتَ السببيّةِ. فقد أشارَ دولان وبيسغود ووايت (Dolan, Peasgood, and White, 2008) بأنّ العواملِ مثل ندرة العلاقات ما بين الأشخاص والمرضِ والبطالةِ والطلاقِ تَتعلّق بالسعادةِ سلبياً. وأشارتْ نَتائِج بعض الدراسات (Hojjat et al., 2016)، إلى أنَ التدريب على مهاراتِ التوكيدية يؤدي لزيادة مستوى سعادةَ الأفراد. وكانت هذه النَتائِجِ تتوافق مع دِراساتِ (Argyle & Lu, 1990; Gilanini, 2012; Mohammadkhani & Hahtami, 2011; Shayan, & AhmadiGatab, 2012). فقد أظهرتْ نَتائِج آرجايل ولو (Argyle and Lu, 1990) بأنّ التدريب على المهاراتِ الاجتماعية ويتضمن ذلك التعبيرِ عن الذات، التوكيدية، إدارة التوتر، وضبط الغضب، يُمْكِنُ أَنْ تَجْلبَ مستويات متزايدةَ مِنْ السعادةِ. وبرهنتْ دراسة شايان وأحمدي قتاب (Shayan and AhmadiGatab, 2012)، على فعالية التدريب على المهاراتِ الإجتماعيةِ في رفع مستويات السعادةِ لدى عينة من الطلبة الجامعيين الإيرانيينِ. كما أشارتْ دراسةُ جيلانيني (Gilanini, 2012)، بأنّ التدريب على مهاراتِ التوكيدية يُمْكِنُ أَنْ يُسبّبَ زيادةَ في نوعيةِ وجودة الحياةِ، والتوافق العاطفي والسعادة لدى عينات متنوعة من الطلابِ.

وقد أظهرت الدراسات (Mueen, Khurshid, & Hassan, 2006; Rezayat, & Dehghan Nayeri, 2014)، وجود علاقة سلبية دالة بين التوكيدية والتشاؤمية والإكتئاب، فقد

أظهرت إحدى الدراسات (Rezayat, & Dehghan Nayeri, 2014) التي بحثت العلاقة بين التوكيدية والتشاؤم والإكتئاب أنَ ٥٥,٦ % مِنْ الطلابِ الذين أشارَوا لمعاناتهم من المستويات المتوسطةِ والمنخفضةِ مِنْ التوكيدية وأنَ ٣٨،٧ % منهم كانوا يَعانون مِنْ مستويات معتدلِة إلى حادّةٍ من الاكتئاب. وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة بين التوكيدية والاكتئاب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة من الملاحظات الميدانية للباحثة في عملها المباشر مع مجموعة من الطالبات في مرحلة الدراسة الثانوية والتي أظهرت شيوع التردد والقصور في التعبير عن الأفكار والعواطف الإيجابية والسلبية على حد سواء، سواء التعبير عن مشاعر الصداقة والحب والود أو عن الغضب والعدوان في المواقف التي تستدعي ذلك وعدم القدرة على التعبير عن الاحتياجات والحقوق وخاصة حق الرفض، وربما يكون الدافع هو عجز الفتاة عن المطالبة بحقوقها وندمها المتواصل بعد ذلك على إضاعة فرصة كان يمكن أن تستغلها في ذلك، ما قد يدفع هؤلاء المراهقات إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية. ولما كانت هذه السلوكات نتدرج تحت القصور في توكيد الذات وما أشارتْ اليه نَتائِج بعض الدراسات (Hojjat et al., 2016)، من أنَ التدريب على مهاراتِ التوكيدية يؤدي لزيادة مستوى سعادةَ الأفراد، من خلال تعليمهم القيام بممارسة السلوك التوكيدي وكيفية التفكير بشكل إيجابي حول الأحداث اليومية في حياتهم لتشكيل والحفاظ على أسلوب ونمط متفائل في تفسير تجارب النجاح والفشل (Seligman, 2002)، ما يدعم عمليات التطور الأمثل لدى هؤلاء المراهقات ويقود لتعزيز الصحة النفسية، والكفاءة الاجتماعية، والإنجاز العالي. ومن هنا

ظهرت فكرة مشكلة البحث في فحص أثر برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الأردن.

سؤال الدراسة

الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مهارات توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟

فرضيات الدراسة

تحاول الدراسة الحالية اختبار مدى صحة الفرضيات الثلاث الآتية:

١. **الفرضية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية)".

٢. **الفرضية الثانية:** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس التفاؤل (الدرجة الكلية).

٣. **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: توكيد الذات (الدرجة الكلية

والفرعية)"، والتفاؤل في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم على نفسِ المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقِ برنامج الإرشاد الجمعي".

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تبرزُ أهمية هذه الدراسة على أنها الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثة – التي تناولت بناء برنامج إرشاد جمعي والتعرف على أثره على توكيد الذات والتفاؤل في المرحلة الثانوية، كما وتتحدد أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية في إجماع علماء النفس والتربية على ضرورة الاهتمام بالعمل على تنمية الطاقات، والاستعدادات والقدرات لدى الطلبة إلى أقصى حد ممكن، من خلال توفير الدراسات والمعلومات والبيانات النظرية الخاصة بمشاكل الطالبات، وسبل مساعدتهم على التخلص منها، وإكسابهم المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل البناء مع الآخرين وبالتالي تفاعلهم في المجتمع.

الأهمية التطبيقية: تنبعُ أهمية الدراسة من توفر برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات والتفاؤل، ويمكن أن يستندَ إليه القائمون على العملية التربوية والمرشدين التربويين في التعاملِ مع مثلِ هذه المشكلات السلوكية لدى الطالبات.

أهداف الدراسة

تتضح أهداف الدراسة من خلال الآتي:

١. بناء برنامج إرشاد جمعي لتحسين تأكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من المراهقات من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن.

٢. التحقق من فرضيات الدراسة والإجابة على أسئلتها.

٣. فحص إمكانية توافق نتائج البحث مع ما ورد في الأدب النفسي الخاص بفحص كفاءة وتأثير برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مستوى مهارات تأكيد الذات والتفاؤل على عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

المفاهيم والتعريفات الإجرائية

برنامج الإرشاد الجمعي (Group Counseling Program): يعرف الإرشاد الجمعي بأنه "عملية ديناميكية ما بين الأشخاص تركز على التفكير والسلوك الشعوري وتتضمن وظائف العلاج المكونة من: التسامح والتوجه نحو الواقع والتنفيس الانفعالي والثقة والرعاية والتفهم والتقبل والدعم المتبادل، وتطور وظائف العلاج وتنمو ضمن مجموعة صغيرة من خلال تبادل وإشراك الآخرين من الأقران والمرشد في الهموم والمشكلات الشخصية، ويكون المسترشدون بشكل أساسي أشخاص طبيعيين لديهم هموم ومشكلات متنوعة والتي لم تضعفهم إلى الحد الذي يستدعي تغيير مكثف في الشخصية، وقد يستخدم المسترشدون من أعضاء المجموعة تفاعلات المجموعة لزيادة فهم وتقبل القيم والأهداف وتعلم أو لمحو التعلم السابق لاتجاهات وأفكار وسلوكات معينة" (Gazda, Duncan, & Meadows, 1967, p.305). ويعّرف في الدراسة الحالية، بأنه عبارة عن برنامج إرشاد جمعي من إعداد الباحثة، ويتألف من (١٣) جلسة إرشاد جمعي بمعدل جلستين أسبوعياً في مدة زمنية تتراوح ما بين (٤٠-٥٠) دقيقة، ويستند إلى فنيّات العلاج المعرفي السلوكي والإرشاد الجمعي، وذلك بهدف تحسين مهارتي توكيد الذات والتفاؤل باستخدام بعض الفنيات كالتعليم النفسي والنمذجة، ولعب الدورِ، والتعزيز والتغذية الراجعة، وإعادة البناء المعرفي ومراجعة الخبرات والكشف عن الذات

والحوار والمناقشة، والتدريب على المهارات الاجتماعية كالتوكيدية وتحسين العلاقات مع الأصدقاء وحل المشكلات الاجتماعية.

توكيد الذات (Self-Assertiveness): يعرف توكيد الذات والسلوك التوكيدي بأنه الدفاع عن الحقوق الشخصية والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات مباشرة وبأمانة وبطريقة مناسبة لا تنتهك حقوق الآخرين (الضلاعين، ٢٠١١). ويعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي تسجلها المفحوصة من أفراد عينة الدراسة لمستوى توكيد الذات لديها على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

التفاؤل (Optimism)**:** يعرّف التفاؤل بأنه نظرة استبشار بالمستقبل الذي يحمل الخير والتي تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك (عبد الخالق، ٢٠٠٠). ويعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي تسجلها المفحوصة من أفراد عينة الدراسة لمستوى التفاؤل لديها على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

طالبات المرحلة الثانوية (High School Female Students) : وهن مجموعة الدراسة المستهدفة ويمثلنَ طالبات الصف الأول الثانوي الفرع الأدبي من المنتظمات في الدراسة في إحدى المدارس الحكومية في منطقة النصر في الأردن في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، وأبلغنَ عن صعوبات تتعلق بنقص في توكيد الذات والتفاؤل ما يشير لحاجتهن للمساعدة الإرشادية.

مديرية التربية وتعليمِ للواء ماركا منطقة عمان الرابعة (Directorate of Education of the Amman Fourth Region): تعتبر مديرية التربية والتعليم للواء ماركا إحدى مديريات وزارة التربية والتعليم الميدانية في الأردن، تأسست عام (٢٠٠٠) بعد أن تم إلغاء المديريات العامة في المملكة، وإعادة هيكلية مديريات العاصمة والتي انبثقت منها مديرية التربية والتعليم للواء ماركا لمنطقة عمان

الرابعة. وتمتد مديرية التربية والتعليم للواء ماركا جغرافياً من الجسور العشر جنوباً إلى منطقة المزير/ طبربور شمالاً، بما في ذلك الهاشمي الشمالي والجنوبي والنزهة وجبل النصرِ، ومن شارع الأردن غرباً حتى مناطق صالحيه العابد والبيضاء الشمالي والجنوبي شرقاً.

حدود الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعاً لعدة شروط كما يلي: الخصائص الديموغرافية والتحصيلية لأفراد الدراسة من الطالبات ممن تراوحت أعمارهن من (١٧-١٥) سنة، من مجموع الطالبات المسجلات في الصف الأول الثانوي، الفرع الأدبي، في العام ٢٠١٨/٢٠١٩ في مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات في جبل النصر في مدينة عمان، العاصمة، الأردن، من اللواتي أبلغنَ عن مستوياتِ منخفضة من توكيد الذات والتفاؤل. وأيضاً، تتحدد بنوعية تصميم الدراسة الخاص بمجموعة ضابطة وتجريبية وتوزيع عشوائي بقياسات قبلية وبعدية وتتبعيه، وتبعاً للخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة، والتي استندت إلى أسلوب التقرير الذاتي بالإضافة إلى طبيعة وظروف تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية والتي امتدت خلال الفترة الواقعة من يوم ٢٠١٨/٩/٢٥ وحتى يوم ٢٠١٨/١١/٦.

الفصلُ الثّاني

الدراساتُ السابقةُ

أولاً: الدراسات السابقة التجريبية التي تناولت تأثير برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مهارة توكيد الذات لدى عينات متنوعة ومنهم الطلبة في المرحلة الثانوية

ثانياً: الدراسات السابقة التجريبية التي تناولت تأثير برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مستوى التفاؤل لدى عينات متنوعة ومنهم الطلبة في المرحلة الثانوية

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة

الفصلُ الثّاني

الدّراساتُ السّابقةُ

لقدْ تمَّ تصنيفُ الدّراساتِ السّابقةِ التي أمكنَ للباحثة الوصول إليها والمنسجمةِ نسبياً مع أهدافِ الدراسةِ الحاليّةِ ومتغيراتِها (فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل لدى طالبات المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الأردن) التي سيتم عرضها في هذا الفصل، وفق مجالاتِ متغيري الدراسة المستهدفين ضمن برامج الإرشاد الجمعي التالية: التوكيدية، التفاؤل؛ والموجهة لطالبات المرحلة الثانوية.

أولاً: الدراسات السابقة التجريبية التي تناولت تأثير برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مهارة توكيد الذات لدى عينات متنوعة ومنهم الطلبة في المرحلة الثانوية

أجرت الباحثة جراجوردبل (Garaigordobil, 1999) دراسة في إسبانيَا بعنوان "تقييم برنامج تعاوني مبدع للسلوكِ التوكيدي ومفهومِ الذات". هدفت لاستكشاف أثر برامج العلاج الجمعي المستندة على الألعابِ في توكيد الذات وتحسين مفهوم الذات، تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالباً كمجموعة تجريبية و(٢٨) طالباً كمجموعة ضابطة، وتراوحت أعمارهم ما بينَ (١٠-٨) سنوات. وتم استخدام مِقياس سلوكِ الأطفالِ التوكيدي، ومِقياس الحسّاسيةِ، وقائمة الخصائص الذاتية الوصفية في القياسات القبلية والبعدية. وتَضمّنَ برنامجُ العلاج باللعبِ الذي استمرَ طوال العام الدراسي بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً، محاضرات وعروض وممارسة ألعابِ الاتصال والمساعدة والتعاون والإبداع، وألعاب التعبيرِ العاطفي. وأشارَت نَتائِجُ تحليلاتِ التباين المتعدّدةِ أنَ البرنامجَ أدى لوجودِ تحسّن دالَ في السلوكِ التوكيدي ومفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسِ

البعدي مقارنة بالقياس القبلي، كما تبينَ وجود فروق دالة بينَ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسِ البعدي على مقاييسِ الدراسة الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى طشطوش (٢٠٠٢) دراسة بعنوان" أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى العدوان وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة خاصة من الأطفال"، على عينة من الأطفال المسجلين في إحدى المدارس الحكومية في الأردن، بلغَ عددهم ستون (٦٠) طفلاً من المرحلتين العمريتين (١٠-٩ و١٤-١٥) عاماً، وجميعهم من الذكور يتصفون بالسلوك العدواني وتدني السلوك التوكيدي. طبق عليهم مقياس السلوك العدواني ومقياس السلوك التوكيدي لتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية متكافئتين. وطبق برنامج إرشاد جمعي للتدريبِ على المهارات الاجتماعية تضمن (١٤) جلسة إرشادية على المجموعة التجريبية (ن=١٥). في حين تلقت المجموعة الضابطة (ن=١٥) في نفسِ الوقت برنامج للتدريب على مهارة تنظيم الوقت. وأظهرت النتائج وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى أفراد المجموعة التجريبية كما أشارت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات المشاركين على مقاييسِ الدراسة في الإختبار البعدي، في حين لم تطرأ تغييرات دالة على نفسِ المقاييسِ لدى المجموعة الضابطة.

وأجرى سرِت (Sert, 2003) دراسة بعنوان" تأثير التدرّيب التوكيدي على مستوى تقدير الذات والتوكيدية لدى أطفالِ الصف الخامسِ". وذلك على عينة (ن=٢٤) طالباً من طلبة الصف الخامس ممن تراوحت أعمارهم من (١٠-٨) سنوات، من المسجلين في المدرسة الابتدائية التابعة لمؤسسةِ تطويرِ التعليم في جامعة أنقرة-تركيَا. وقامَ الباحث باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين

قُورنتَا في الاختبار القَبْلَي والبعدي باستعمال قائمة التوكيدية وقائمة كوبر سميث لقياسِ تقدير الذات. علاوة على ذلك، جُمِعتْ ملاحظات المعلمين عن الأطفال الموثقة في السجلات المدرسية. وتألف البرنامج التدريبي المطبق على المجموعة التجريبية (ن=١٢) من (٨) جلسات أسبوعية، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة (ن=١٢) لأي تدخل. وكَشفتْ النَتائِج عن وجود فروق دالّةَ بين المجموعتين استناداً على درجات الأطفال في القياسِ البعدي على قائمة التوكيدية، لكن تبينَ عدم وجود فروق دالة بينَ المجموعتين على مقياس تقدير الذات في القياسِ البعدي. من الناحية الأخرى، وطبقاً للملاحظاتِ التي جُمِعَت مِنْ المعلمين، فإنَ البرنامج التدريبي ساهمَ إيجابياً في رفعِ تقدير الذات لدى الأطفالَ في المجموعة التجريبية.

وقامَ مقدادي (٢٠٠٣) بإجراءِ دراسة بعنوان "فاعليّة العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرّض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المُساء إليهمّ"، وأجريت الدراسة على (٤٥) طفلاً مساء إليهم في الفئة العمرية من (١٤-٩) سنة، في مدينة إربد في الأردن، تم توزيعهم إلى ثلاثة مجموعات اثنتين تجريبيتين والثالثة ضابطة.. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى والتي تلقت العلاج باللعب والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية على جميع المتغيرات التابعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي تلقت العلاج باللعب والمجموعة التي تلقت التدريب التوكيدي فيما يتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التي تلقت التدريب التوكيدي. كما وأظهرت النتائجُ وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقاييسِ الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى دحادحة (٢٠٠٨) دراسة بعنوان" فعالية برنامج إرشاد جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين" وتكونت عينة الدراسة (ن=٦٠) من ثلاثين (٣٠) طالباً و(٣٠) طالبة من طلبة مدرستين في مدينة إربد، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة في كل منهما عشرين (٢٠) طالباً. وتم استخدام مقياس بيك للاكتئاب ومقياس بيرس هارس لمفهوم الذات، لاختيار مجموعات الدراسة، وقد تم تطبيق برنامجين أحدهما للتدريب على تفنيد الأفكار اللاعقلانية، والآخر للتدريب على تأكيد الذات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بتخفيض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات ولصالح المجموعتين التجريبيتين في القياسِ البعدي، ووجود فروق في مستوى الاكتئاب بين المجموعتين التجريبيتين، ولصالح المجموعة التي تلقت تدريباً على تأكيد الذات، ولم يظهر وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين في تحسين مفهوم الذات ومستوى الاكتئاب.

وأجرَى سيسين–إيروجل وزينغل (Cecen-Erogul, and Zengel, 2009) دراسة بعنوان "فعالية برنامج تدريبي للتوكيدية على مستوى التوكيدية لدى المُراهقين"، تألف المشاركون من ثلاثين (٣٠) طالباً وطالبة تركياً في الصفِ السابع بمدى عمري بلغ ١٢–١٤ (م=١٣،٦) سنة، تم اختيارهم من المدارس التركية بناءً على درجاتهم المتدنية على جدول راتوس للتوكيدية (Rathus Assertiveness Schedule (RAS)، ورأي المعلمين، وموافقة آباءِ الطلابِ. ونفّذَ البرنامج العلاجي في المدرسةِ على المجموعة التجريبية (ن=١٥) طالباً (ن=٦) وطالبة (ن=٩)، لمدة (١٢) جلسة أسبوعياً، وامتدت كل جلسة (من ٥٠–٧٠) دقيقة. وأثناء هذه الفترةِ، المجموعة الضابطة

(ن=١٥) طالباً وطالبة (٥ ذكور و١٠ إناث)، لَمْ تتلق أي علاج. وأظهرت النتائج أنّ برنامج التوكيدية التدريبي كَانَ فعّالاً في تحسين مستوى التوكيدية لدى المُراهقين في المجموعة التجريبية في القياسِ البعدي بمعدلات كانت أعلى بدرجة دالة من أفراد المجموعة الضابطة.

وأجرت كشَاني وبيات (Kashani and Bayat, 2010) دراسة بعنوان "تأثير التدريب على المهاراتِ الاجتماعية (التوكيدية) على زيادة التوكيدية وتقدير الذات لدى الطالباتِ بعمر مِنْ ٩ إلى ١١ سنة في طهران، إيران". حيث أجريت الدراسَة على عشرين (٢٠) طالبة إيرانية من المسجلات في إحدى المدارس الابتدائية في الصفوفِ مِنْ الثالثِ إلى الخامس، واللواتي سجلن أدنى الدرجات على مقياسِ التوكيدية. وقد تم اختيار أفراد الدراسة باستخدام طريقة بحث شبه تجريبية ووُزعوا بشكل عشوائي على المجموعة التجريبية أو الضابطة. كما استخدم تصميم البحثِ باختبار قَبْلَي وبعدِي ومجموعة ضابطةِ. واستخدمت قائمة التوكيدية لقياس التعبير عن الذات وقائمة كوبر سميث لقياسِ تقدير الذات في الاختبار القبلي والتتبعي. وتألف برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية أو التوكيدية من عشَر جلسات أسبوعِية، لمدة ساعة ونصف الساعة. وطبقَ الاختبار البعدي في نهاية البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأيضاً مرةً أخرى بعدَ مرورِ ٢٥ يومِ. وبَيّنتْ النَتائِجُ بأنَّ التوكيدية وتقدير الذات ارتفعا بدرجة دالة في القياسِ البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة. وأُكّدتْ النتائج أيضاً استمرار هذا التحسن في فترة المتابعة.

وقامت فوسوغي إليكشي وبورشريفي وعليلو (Vosoughi Ilkhchi, Poursharifi, and Alilo, 2011)، بإجراءِ دراسة بعنوان" فعالية العلاج الجمعي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية على الكفاءة الذاتية وتوكيد الذات لدى طالبات المدارس الثانوية اللواتي يعانين من القلق". وتم تحديد

خمس وأربعين (ن=٤٥) طالبة بالطريقة العشوائية من إحدى المدارس الإيرانية، حيث تم تقسيم العينة (ن=٣٠) إلى مجموعتين: التجريبية (ن= ١٥) والضابطة (ن= ١٥). واستخدمت مقاييس بيك للقلق، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس لتوكيد الذات في القياسات القبلية والبعدية. كما تم تنفيذ برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية على مدار ١٢ جلسة. وأظهرت النتائج وجود انخفاض دال إحصائياً في مستويات القلق وزيادة أكبر بدرجة دالّة في الكفاءة الذاتية والتوكيد الذاتي في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى الضلاعين (٢٠١١) دراسة بعنوان" فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاع لدى طلبة الصف التاسع في محافظة الكرك"، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً من إحدى المدارس الأساسية للبنين في الكرك، تم تقسيمهم لمجموعتين: التجريبية وتعرضت للبرنامج الإرشادي وبلغ عدد أفرادها (٢٦) طالباً، والضابطة ولم تخضع للبرنامج الإرشادي وبلغ عدد أفرادها (٢٥) طالباً، كما تم استخدام مقياس توكيد الذات لراثوس ومقياس حل النزاعات في الاختبار القبلي والبعدي. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية برنامج التوجيه الجمعي في تحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات، كما انعكست في درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي التي تحسنت بدرجة دالة إحصائياً مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى الحلو (٢٠١٢) دراسة بعنوان" فاعلية تطبيقِ برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزةّ ، وذلكَ على عينة قصدية (ن=٤٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر تم اختيارهم من المدارس الحكومية بغزة، الذين سجلوا أدنى الدرجات على مقياسِ التوكيدية. وبلغَ عدد جلسات البرنامج (٨) جلسات أسبوعية، مدة كل منها

(٩٠) دقيقة. وتم تطبيقِ البرنامج الإرشاد الجمعي على أفراد المجموعة التجريبية التي تكونت من (٢٠) طالب وطالبة، في حين لم يطبق البرنامج على المجموعة الضابطة (ن=٢٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم من المدارس الحكومية بغزة. كما تم استخدام مقياسِ التوكيدية في الاختبار القبلي والبعدي. وأشارت نتائج الاختبار البعدي إلى وجود فروقٍ دالة بينَ أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياسِ توكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت عاقلة (٢٠١٣) بإجراء دراسة بعنوان" فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تحسين توكيد الذات لدى الطلبة " تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبة من الصف العاشر، من الحاصلين على درجات سالبة على مقياس توكيد الذات، تم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية خضع أفرادها للبرنامج الإرشادي لمدة شهرين بواقع جلستين أسبوعياً، ولمدة (٥٥) دقيقة للجلسة الواحدة، ومجوعة ضابطة لم تتعرض لأي برنامج علاجي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج مستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية، كما تم استخدام مقياس توكيد الذات الذي تم تطبيقه كمقياس قبلي، وبعدي، ومتابعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)، في مستوى توكيد الذات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في القياسِ البعدي، واحتفاظ الطلبة في المجموعة التجريبية بهذا التحسن على مقياسِ توكيد الذات في قياسِ المتابعة.

وأجرى سيسر وأكبابا وآي (Secer, Akbaba, and Ay, 2014) دراسة لفحص تأثير الإرشاد الجمعي على تحسين مستويات توكيد الذاتِ لدى عينة (ن=٣٠) من طلبة الصف الثامنِ الأتراك من الجنسين الذين أبلغوا عن المستويات الأدنى مِنْ توكيد الذات على مقاياس راثوس لتوكيد

الذات (RAS)، وقُسّموا عشوائياً بصورة متساوية إلى المجموعات التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥). ونُفّذَ برنامج الإرشاد الجمعي لتَحْسين مهارات التوكيدية لمدة ٨ أسابيعِ على المجموعةِ التجريبيةِ. وأظهرت النَتائِج وجود فروق دالّة في الاختبار البعدي بين المجموعتين لصالح التجريبية على مقياس التوكيدية، كما استمرت هذه النتيجة في اختبار المتابعة بعد أربعة شهورِ.

وقامَ طنوس والخوالدة (٢٠١٤) بإجراءِ دراسة بعنوانِ "فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء". وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) مشاركاً من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن في إحدى المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم منطقة عمان الثانية، الذين وافقوا على المشاركة في الدراسة، وسجلوا درجات عالية على مقياس ضحايا الاستقواء. وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة. وخضع المشاركون في المجموعة التجريبية وعددهم (١٢) مشاركاً لبرنامج إرشاد جمعي تدريبي حول مهارات توكيد الذات المكون من (١٢) جلسة، ولمدة سبعة أسابيع. في حين لم يتعرض المشاركون في المجموعة الضابطة وعددهم (١٢) مشاركاً لأي تدريب. وأجاب المشاركون في المجموعتين على مقياس التكيف النفسي ومقياس تقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج. أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف النفسي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية؛ حيث أظهرت النتائج المقارنة في القياسِ البعدي وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة على مقياسي تقدير الذات والتكيف النفسي.

وقامَ أبو حماد (٢٠١٤) بإجراء دراسة بعنوان" فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في الارتقاء بمستوى السلوك التوكيدي لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز"، وتكونت عينة الدراسة من (ن=١٢٠) طالباً من طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز موزعين في مجموعتين: التجريبية (ن=٦٠) طالباً، والضابطة (ن=٦٠) طالباً. وخضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشادي مكون من (١٧) جلسة إرشادية، أما طلبة المجموعة الضابطة فلم تتلق أي تدريب على البرنامج. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس السلوك التوكيدي والبرنامج الإرشادي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة السلوك التوكيدي لديهم في القياس البعدي تعزى لتفاعل متغيري المعالجة: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مع البرنامج التدريبي، والمستوى الدراسي: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، لصالح كل من المجموعة التجريبية والسنة الرابعة.

وأجرى مقداد والحسيني (٢٠١٥) دراسة بعنوان "برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين". وتكونت العينة من ١٤ تلميذة بحرينية في الصف السادس تراوحت أعمارهن بين ١١ و١٢ سنة، وممن يعانين من تدني السلوك التوكيدي. وجرى تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: التجريبية والضابطة، حيث تعرضت الأولى إلى فعاليات البرنامج الإرشادي، بينما لم تتلق الأخرى أي جلسات إرشادية. وطبقت جلسات البرنامج (١٢) جلسة على مدى ستة أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التوكيدي في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً على مقياسِ السلوك التوكيدي بين الاختبار

البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح البعدي بمعنى حدوث تراجع في عملية التحسن وعدم استمرارية احتفاظ المشاركات بأثر البرنامج الإرشادي في قياسِ المتابعة بعد مرور ثلاث أشهر على انتهاء تطبيقِ البرنامج.

وهدفت دراسة الصرايرة (٢٠١٥) إلى فحص فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارة توكيد الذات لدى عينة (ن=٥١) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة المزار الأساسية للبنات. وقد تم تقسيم العينة لمجموعتين: التجريبية (ن=٢٦) وخضعت للبرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج المعرفي السلوكي، والضابطة (ن=٢٥) لم تخضع للبرنامج الإرشادي. كما تم استخدام مقياس توكيد الذات لراتوس في الاختبارين القبلي والبعدي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة على مقياس توكيد الذات في الاختبار البعدي بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وقام أبو حسونة (٢٠١٦) بإجراء دراسة بعنوان" فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجيتي النمذجة المعرفية ولعب الدور في تحسين توكيد الذات للمراهقين اللاجئين السوريين". تكونت عينة الدراسة من (٣٠) مراهق من اللاجئين السوريين في مخيم الأزرق الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٧) سنة، تم تحديدهم بعد أن تم تطبيق مقياس راثوس لتوكيد الذات (RAS)، كمقياس قبلي وبعدي ومتابعة. وتم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (١٥) مراهقاً تلقوا برنامج إرشاد جمعي يستند إلى إستراتيجيتي النمذجة المعرفية ولعب الدور، لمدة (٦) أسابيع وبمعدل جلستان أسبوعياً، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، وتكونت المجموعة الضابطة من (١٥) مراهقا لم يتلقوا أي تدريب. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين

متوسطات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس توكيد الذات وأبعاده، ولصالح المجموعة التجريبية كما احتفظ أفراد المجموعة التجريبية بالتحسن في قياس المتابعة.

وأجرى إسلامي وربيعي وأفظالي وحميد زاده ومسعودي (Eslami, Rabiei, Afzali, Hamidizadeh, and Masoudi, 2016)، دراسة بعنوان "فعالية التدريب التوكيدي على مستويات الإجهادِ والقلق والاكتئاب لدى طلابِ المدرسة الثانوية". واشتملت عينة الدراسة العشوائيةِ على مجموعة (ن=١٢٦) طالب في الصف الثانيِ الثانوي، ووزعوا إلى مجموعتين: التجريبية (ن=٦٣) طالباً، والضابطةِ (ن=٦٣) طالباً، وطبقت عليهم الأدوات التالية: مِقياس التوكيدية ومقياس الإجهادِ والقلقِ والاكتئاب (DASS-21) في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية بعد شهرين من انتهاء تطبيقِ البرنامج التدريبي. وتلقت المجموعة التجريبية ثماني جلساتِ إرشاد جمعي للتدريب التوكيدي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة على مِقياس التوكيدية ومقياس الإجهادِ والقلقِ والاكتئاب، في القياسِ البعدي والتتبعي لصالح المجموعات التجريبية.

وأجرى هوجات وجولمكاني وخليلي وشاكري شيناراني وحميدي وأكبري ورازي أردانيي (Hojjat, Golmakani, Khalili, Shakeri Chenarani, Hamidi, Akaberi, and Rezaei Ardani, 2016)، دراسة بعنوان "فعالية التدريب الجمعي على التوكيدية على السعادةِ لدى الإناث المراهقاتِ الريفياتِ ممن لديهن آباء مدمنين". واشَتمل المشاركون على (ن=٥٧) طالبة في المرحلة الإعدادية تم اختيارهن من المناطق الإيرانية الريفية وممن يعشن مع آباء مدمنين، ووزعت المشاركات بشكل عشوائي إلى مجموعات التدخّلِ (ن=٢٨)، والضابطة (ن=٢٩). وتلقتْ مجموعةُ التدخّلَ ثمانية مِنْ الجلساتِ للتدريب التوكيدي. وقورنت التغييراتِ في الدرجات على مقياسي

اكسفورد للسعادة ومقياس جامبريلز-ريتشي للتوكيدية (The Oxford Happiness Questionnaire and the Gambrills-Richey Assertion Inventory)، قبل وبعد ستّة أسابيعِ بعد انتهاء التدريب الجمعي على التوكيدية لدى المجموعات التجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة في القياس البعدي وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية والضابطة، على مقياسي السعادة والتوكيدية.

وأخيراً، قام باري وكومر (Parray, and Kumar, 2017) بإجراء دراسة بعنوان" تأثير التدريب التوكيدي على مستوى التوكيدية، وتقدير الذات، والإجهاد، والعافية النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين"، حيث تم اختيار ١٣ طالباً هندياً ضمن الفئة العمرية من ١٦ إلى ١٩ عاماً لتطبيق البرنامج عليهم. وتم تطبيق مقاييس راثوس لتوكيد الذات (RAS)، وروزنبرغ لتقدير الذات ومقياس التوتر لمدرك والعافية النفسية ومقياس الإنجاز الأكاديمي في القياسِ القبلي. وتم تعريض جميع أفراد الدراسة (ن=١٣) لبرنامج التدريب التوكيدي لمدة شهر واحد، ثم تم فحصهم مرة أخرى باستخدام نفس المقاييس. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن وفروق دالة في مستوى التوكيدية وتقدير الذات لدى الطلاب في الاختبار البعدي بالمقارنة مع نتائج الاختبار القبلي. كما أكدت النتائج أن برنامج التدريب التوكيدي كان فعالاً بصورة دالة في زيادة العافية النفسية والإنجاز الأكاديمي، وخفض مستوى الإجهاد لدى المراهقين الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.

ثانياً: الدراسات السابقة التجريبية التي تناولت تأثير برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مستوى التفاؤل لدى عينات متنوعة ومنهم الطلبة في المرحلة الثانوية

أجرى فورداىس (Fordyce, 1977) دراسة بعنوان " تطوير برنامج لزيادة السعادة الشخصية" هدفت لتصميم برنامج إرشاد جمعي يستند للتعليم الذاتي لبيانات خاصة ببرنامج الرؤية المتخصص في تنمية الرضا عن الحياة، ومعلومات وممارسة أنشطة تهدف لزيادة السعادة الشخصية والرضا عن الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالباً و(١١٠) طالبة في إحدى كليات المجتمع في أمريكا، وتم تصميم برنامج مختلف للتعليم الذاتي لمواد الرضا والسعادة الشخصية (الرؤية) والأساسيات والأنشطة، لكل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاثة على التوالي، وتم اختيار مجموعة رابعة لتشكل المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائياً في القياس البعدي بين المجموعات التجريبية والضابطة على مقاييسِ الرضا عن الحياة والسعادة الشخصية، وعدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاثة.

وقام صبري (٢٠٠٥) بإجراء دراسة بعنوان" فاعلية برنامج تعليمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الانجاز لدى طلبة الصف السادس في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن"، حيث تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف السادس بلغ عددها (١٦٠) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، استند البرنامج التعليمي– التعلمي إلى أفكار ومبادئ علم النفس الايجابي. ولقياس فاعلية البرنامج في تعليم التفاؤل وتنمية كل من الدافعية المعرفية ودافعية الانجاز تم تطبيق استبيان نمط العزو لدى الأطفال، وكذلك اختبار الدافعية المعرفية، واختبار دافعية الانجاز، وأظهرت النتائج في الاختبار البعدي وجود فروق

دالّة إحصائياً بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي ومتوسط أداء الطلبة الذين لم يتعرضوا له، على كل من المقاييس الثلاث المستخدمة في الدراسة.

وأجرى ليفنسون والدوين ويانكورا (Levenson, Aldwin and Yancura, 2006) دراسة بعنوان "التغيير العاطفي الإيجابي: التَوَسُّط لتأثيرات المغفرةِ والروحانيةِ"، لفحصِ أثر برنامج للذكاء الانفعالي في تحسين متغيرات التسامح والروحانية والرضا عن الحياة. وتألفت عينة الدراسة من (١٤٢) فرداً توزعوا إلى مجموعات تجريبية ضمت (٩٩) فرداً، ومجموعة ضابطة ضمت (٤٧) فرداً. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس المشاعر السلبية والحياة السعيدة بأبعاده: التسامح والروحانية والرضا عن الحياة، واستبيان كشف الصحة وذلك للتأكد من الخلو من الأمراض النفسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعات التجريبية والضابطة بين القياس القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة الثلاثة التسامح والروحانية والرضا عن الحياة، واستمر أثر البرنامج الإرشادي الجمعي في قياس المتابعة على المجموعة التجريبية على مدار سنة وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقام كوتلو وبالسي ويلماز (Kutlu, Balci, and Yilmaz, 2007) بإجراء دراسة بعنوان " أثر التدريب على مهارات الاتصال في الجامعة: مستويات المراقبة الذاتية والتفاؤل لدى الطلاب ". وتألف مجتمع الدراسة من ٩٠ طالباً جامعياً في إحدى الجامعات التركية، وتضمنت عينة الدراسة ٢٠ طالباً تم توزيعهم عشوائياً للمجموعة التجريبية والضابطة. وشارك أفراد المجموعة التجريبية في برنامج التدريب على مهارات الاتصال. وتم استخدام مقياس التفاؤل ومقياس المراقبة الذاتية في القياسات القبلية والبعدية. أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن الفروق بين متوسط درجات

الاختبار البعدي على مقياس المراقبة الذاتية بين المجموعتين كان دالة إحصائياً إلا أن الفروق على مقياس للتفاؤل لم تكن دالة.

وفي دراسة أجراها المدهون (٢٠٠٩) دراسة بعنوان" فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين بغزة ". وتم اختيار عينة الدراسة (ن= ٢٨) من الطلبة وهم الحاصلين على الدرجات الأعلى على مقياس مواقف الحياة الضاغطة والأدنى على مقياس الرضا عن الحياة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية والضابطة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياسي الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لصالح المجموعة التجريبية.

وقامَت عيسى (٢٠١٠) بدراسة بعنوان" فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على مفهوم الذات والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة". وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى بجامعة بني سويف بمصر، مقسمين إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. واستخدم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس مفهوم الذات ومقياس الرضا عن الحياة في الاختبار القبلي والبعدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينَ الاختبار القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في كل من الذكاء الوجداني ومفهوم الذات والرضا عن الحياة، كما وجدت أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقاييسِ الدراسة.

وأجرى بني إسماعيل (٢٠١١) دراسة بعنوان "الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن

الحياة لديهم"، وتكونت العينة الكلية من (ن=٤١٢) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، منهم (١٧٦) طالباً و(٢٣٦) طالبة، أما عينة الدراسة التجريبية فتكونت من (ن=٣٠) طالباً، توزعوا على المجموعة التجريبية (ن=١٥)، والمجموعة الضابطة (ن=١٥)، و قام الباحث بتطبيق مقياس الرضا عن الحياة ومقياس أساليب التنشئة الأسرية ومقياس الرضا عن الأداء المدرسي على أفراد عينة الدراسة. وأظهرت النتائج جود فروق دالة إحصائياً بينَ أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسِ الرضا عن الحياة لصالح المجموعة التجريبية.

وقام محمدخاني وخهتامي (Mohammadkhani and Hahtami, 2011) بدراسة بعنوان "فعالية التدريب على مهاراتِ الحياةِ على السعادةِ، ونوعية الحياةَ والتنظيم العاطفي"، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (ن=٢٦) طالباً، توزعوا على المجموعة التجريبية (ن=١٣)، والمجموعة الضابطة (ن=١٣)، وتعرضت المجموعة التجريبية لجلساتِ تدريبية على مهاراتِ الحياةِ (التعامل مع المزاجَ السلبيَ، أسس العلاقة الفعّالة؛ والتوكيدية وإدارة الغضبِ وإدارةِ الإجهادِ) التي دامتْ جملةً لثلاث ساعاتِ. وأظهرت النتائجُ وجود فروق دالة في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية على مقاييسِ التنظيم العاطفي والسعادةَ والرضا عن الحياة ونوعيةَ الحياة، والعلاقات الاجتماعية.

وأجرى جيرغان (Gurgan, 2013) دراسة بعنوان "تأثير الإرشاد النفسي في مجموعةِ على مستويات التوجه في الحياة (التفاؤل) والوحدة النفسية لدى طلبة الجامعةِ"، على عينة مكونة من (ن=٣٤) طالب جامعي تركي تم توزيعهم إلى المجموعة التجريبية (ن=١٧)، والمجموعة الضابطة (ن=١٧) وطبق عليهم مقياسا اختبار التوجهِ في الحياة (Life Orientation Test (LOT)

الخاص بقياس سمة التفاؤل ومِقياس جامعة كاليفورنيا للوحدةِ (University of California Loneliness Scale (UCLA)، لجمع بياناتِ الدراسة في القياسِ القبلي والبعدي. وأظهرت النتائج جود فروق دالة إحصائياً في القياسِ البعدي بينَ أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياسِي التوجه في الحياة (التفاؤل) والوحدة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت البوسعيدية (٢٠١٤) دراسة بعنوان " فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عمان". واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة؛ وقد شارك في الدراسة (ن=١٥) حدث تلقوا برنامج الإرشاد الجمعي المستند للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي الذي تكونَ من (١٢) جلسة إرشاد جمعي بواقع جلستين أسبوعياً، تراوحت المدة الزمنية من (٩٠-٤٥) دقيقة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي التفاؤل والتشاؤم لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد الدراسة ما يشير لاستمرار تأثير البرنامج الإرشادي.

وأجرى الشعراوي (٢٠١٤) دراسة بعنوان " فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي"، واشتملت عينة الدراسة على عشرين (ن=٢٠) طالباً من طلاب كلية التربية ببنها، مصر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قوام كل مجموعة (١٠) من الذكور والإناث. وقد استخدم مقياس جودة الحياة في الاختبارين القبلي والبعدي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة على

مقياس جودة الحياة لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة بعد أربعة شهور على مقياس جودة الحياة.

وأجرت سعود (٢٠١٤) دراسة بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل والميول التشاؤمية لدى عينة من طالبات كلية التربية، جامعة القصيم"، وأجري البحث على عينة تكونت من ٢٠٠ طالبة في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام مقياس قلق المستقبل ومقياس التفاؤل والتشاؤم وبرنامج لخفض قلق المستقبل والميول التشاؤمية. وتم اختيار خمسين (ن=٥٠) طالبة من اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس قلق المستقبل. وقسمت العينة إلى (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات قلق المستقبل والتشاؤم في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات قلق المستقبل والتشاؤم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي. كما تبينَ أن نسبة (٢٥%) من العينة الكلية كانت تعاني بشدة من قلق المستقبل.

وقامت جوتسون، وروني وحسان وكاني (Johnstone, Rooney, Hassan, and Kane, 2014)، بإجراء دراسة بعنوان" الوقاية من أعراض الاكتئاب والقلق لدى المراهقين: ٤٢ و٥٤ شهراً متابعة لبرنامج التفاؤل الأسترالي–مهارات التفكير الإيجابية ". وشارك ٣٧٠ طالباً تم

اختيارهم بشكل عشوائي في البرنامج في دراسة متابعة لمدة ٤٢ و٥٤ شهراً. وتم تقييم الطلاب على مقاييس القلق والاكتئاب في المدرسة بينما أبلغ الوالدان عن مشكلات أطفالهم الخارجية والداخلية في المنزل. وأظهرت النتائج عدم وجود مستويات انخفاض دالّة عبر المجموعات في أعراض الاكتئاب والقلق في أي من ٤٢ أو ٥٤ شهرا من المتابعة. وتشير هذه النتائج إلى أن برنامج التفاؤل الأسترالي–مهارات التفكير الإيجابية كانت له آثار قصيرة ومتوسطة الأجل.

وأجرت الزيادات وجبريل (٢٠١٥) دراسة بعنوان "فعالية برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى مسيئي استخدام العقاقير". وتألفت عينة الدراسة من (٣٠) شخصاً من مسيئي استخدام العقاقير من الحاصلين على الدرجات المنخفضة على مقياس الرضا عن الحياة، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين (التجريبية والضابطة)، وخضعت المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي الجمعي المكون من (١٧) جلسة على مدار ثلاثة شهور، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج إرشادي. وتم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة في الاختبارات القبلية والبعدية، والمتابعة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا عن الحياة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، كما احتفظت المجموعة التجريبية في قياس المتابعة بهذه النتيجة الإيجابية.

وأجرى البلاح (٢٠١٥) دراسة بعنوان "أثر تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية في خفض حدة الكمالية العصابية وتحقيق الرضا عن الحياة لدى الطلاب الموهوبين"، وذلك لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية تكونت من ستين (٦٠) طالباً وطالبة، واستخدمت مقاييس استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية والكمالية والرضا عن الحياة وبرنامج الإرشاد الجمعي لتحسين

استراتيجيات المواجهة الاجتماعية. وتوصلت النتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعات التجريبية بين القياس القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة الثلاثة. كما وتبين وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الإناث والذكور على مقياسِي استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية والكمالية في القياس البعدي لصالح مجموعة الذكور، وعلى مقياسِ الرضا عن الحياة في القياس البعدي لصالح مجموعة الإناث.

وقامَ عينو (٢٠١٦–أ) بدراسة بعنوان " فعالية إستراتيجية في تنمية سمة التفاؤل لدى التلاميذ والطلبة: دراسة ميدانية بمدينة سعيدة "، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية بناء التفاؤل في تنمية التفاؤل لدى عينة (ن=١٠٢) من تلاميذ الصف الرابع الأساسي والثالث الثانوي، والطلبة الجامعيين بجامعة سعيدة بالجزائرِ. وتكونت العينة التجريبية من (ن=٣٦) تلميذاً في المرحلة المتوسطة، و(ن=٤٤) تلميذاً في المرحلة الثانوية، و(ن=٢٢) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، ممن يعانون من تدنٍ في مستوى التفاؤل حسب نتائج مقياس التفاؤل لسليجمان. وبعد تطبيق إستراتيجية لتنمية التفاؤل على جميع المجموعات التجريبية. أسفرت النتائجُ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل لدى المجموعات التجريبية في القياس البعدي، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى التفاؤل في القياس البعدي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

وقامَ عينو (٢٠١٦ –ب) بدراسة بعنوان " فعالية إستراتيجية في تنمية سمة التفاؤل لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية بناء التفاؤل في تنمية التفاؤل لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (ن=٤٤)، ممن يعانون من مستوى متدنٍ من التفاؤل حسب نتائج الطلبة على مقياس التفاؤل لسليجمان، وتم توزيعهم لمجموعتين متساويتين: التجريبية

(ن=٢٢)، والضابطة (ن=٢٢). وبعد تطبيق إستراتيجية تنمية التفاؤل، أظهرت النتائجُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل بين المجموعة التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى ماريرو وكاربليرا ومارتن وميجاس وأندرس (Marrero, Carballeira, Martn, Mejas, and Andres, 2016)، دراسة بعنوان" فاعلية تدخل علم النفسِ الإيجابي المدموج بالعلاج المعرفي السلوكي مع الطلبة الجامعيين"، وتألَفَ المشاركون (ن=٤٨) طالباً جامعياً إسبانياً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: التجريبية (ن= ٢٥) والضابطة على قائمة الانتظار (ن= ٢٣). ولاختبار فعالية البرنامج العلاجي تم تقييم جميع المشاركين في القياسِ القبلي والقياسِ البعدي على مقاييس متغيراتِ الدراسة التالية: الدعم الاجتماعي والسعادة وقبول الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والتفاؤل وتقدير الذات. وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية سجلت في القياسِ البعدي مقارنة بالقياسِ القبلي مستويات أعلى بدرجة دالّة إحصائياً على جميعِ مقاييسِ الدراسة بينما لم تظهر هذه النتائج لدى أفراد المجموعة الضابطة، ما يؤكد فاعلية البرنامج التدخلي المدموج.

وأجرت شامير وساني وكشافارس (Shamir, Sani, and Keshavarz, 2016) دراسة بعنوان "أثر التدريب على إدارةِ العاطفةِ على الكفاءةِ المُدرَكةِ والرضا عن الحياةِ لدى الطلابِ". واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي باختبارات قَبْلَية وبَعْدَية مع المجموعة الضابطةِ غير المتساويةِ. وشَملَ مجتمع الدراسة (ن=٤٨٣) على جميع الطالباتِ في مستوى الصفِ الخامس الابتدائي في المدارس الحكومية في إحدى المدنِ الإيرانيَة. وتَضمّنتْ العيّنة ٣٠ طالبة من اللواتي تم اختيارهن بالطريقة العشوائية وتوزُعن على مجموعتِين: التجريبيةِ (ن=١٥)، والمجموعة الضابطة

(ن=١٥). واستخدم مِقياسَ الكفاءةِ المدركة والرضا عن الحياة في الاختبار القبلي والبعدي. ودُرّبتْ المجموعة التجريبية لمدة ٥ جلساتِ إرشاد جمعي لإدارة العواطفِ ولم تتلق المجموعة الضابطةِ أيّ تدريب. وأشارَت النَتائِج إلى وجودِ فروقِ دالّة بين متوسطِ المجموعة التجريبيةِ والضابطةِ على مقياسي الدراسة في الاختبار البعدي لصالح التجريبية.

وأجرت ديركهشاني وسييف (Derakhshani, and Seief, 2016) دراسة لفحص فعالية العلاجِ الجمعي المركز على الأملِ على تحسين مستوى التفاؤل وتوسيع أفقِ الوقت لدى عينة (ن=٣٠) من النِساءِ بعمرِ بين ٢٥ – ٤٠ سنة في طهران، وتوزعن عشوائياً إلى المجموعات التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥). ونُفّذَ برنامج الإرشاد الجمعي لغرس الأمل لمدة ٨ أسابيعِ على المجموعةِ التجريبيةِ فقط. وأظهرت النَتائِج وجود فروق دالّة في الاختبار البعدي بين المجموعتين لصالح التجريبية على مقياسي التفاؤل والرضا عن الحياة.

وحديثاً، قام روبرتس وكاني وروني وبينتابونا وبوغمان وحسان وكروز وزوبريك، سيلبيرن (Roberts, Kane, Rooney, Pintabona, Baughman, Hassan, Cross, Zubrick, and Silburn, 2018)، بإجراء دراسة بعنوان" فعالية برنامج التفاؤل الأسترالي: تعزيز السلوك الاجتماعي ومنع الانتحار لدى طلاب المدارس الابتدائية. وشارك طلاب الصف السادس (ن = ٢٢٨٨) الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠–١١ سنة من ٦٣ مدرسة بأستراليا الغربية. تم تعيين المدارس بشكل عشوائي لواحد من ثلاثة مجموعات: برنامج التفاؤل الاسترالي مع تدريب المعلمين، التفاؤل الاسترالي مع تدريب المعلمين بالإضافة إلى التدريب، أو حالة الرعاية المعتادة التي تلقت منهج التعليم الصحي العادي. وأكمل الطلاب وأولياء الأمور استبيان القوة والصعوبات. أشارت

النتائج إلى أن التفاؤل الأسترالي مع تدريب المعلمين بالإضافة إلى التدريب كان مرتبطاً بأفضل النتائج في الاختبار البعدي بمعنى الزيادة الدالة في السلوك المرغوب اجتماعياً والمعدلات الأقل بدرجة دالة من التفكير في الانتحار في مرحلة الاختبارين البعدي والمتابعة.

ثالثا: تعقيب على الدراسات السابقة

لقد أظهر الاستعراض السابق للأدب النفسي الخاص بفحص كفاءة برامج العلاج والإرشاد الجمعي والتدخلات الإرشادية الموجهة لطالبات المرحلة الثانوية ممن يعانين من مستوياتٍ منخفضة من توكيد الذات والتفاؤل وجود تنوع في طرق التدخل والعينات المستخدمة، كما يلاحظ أن معظم الدراسات قامت بدّراسة أثر أو فاعلية برامج الإرشاد الجمعي أو الطرق العلاجية الأخرى، إما بطرق مباشرة أو غيرها. ويلاحظ من العرضِ السابق للدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الوصول إليها وحسب ما أمكن، أنَ عددها يبلغ (٤١) دراسة، منها دراسات تناولت على حدا كلاً من متغير توكيد الذات (ن=٢٠) ودراسات أخرى (ن=٢١) تناولت متغير التفاؤل، وهذا يشير نسبياً إلى ندرة الدراسات التي تناولت سوياً متغيري توكيد الذات والتفاؤل الموثقة حسب علم الباحثة في الأدب النفسي السابق وذلك باستثناء دراسة واحدة أجريت في إيران (Hojjat et al., 2016). ولو فحصنا الأدب النفسي العربي يُمكنُ القول بأَنْ معظم الدِراسات سعت لفحص أثر التدريب على التوكيدية على عينات من الطلبة، أو لفحص التفاؤل والرضا عن الحياة مدموجاً بنمط العزو والدافعية وغيرها. كما يلاحظ أن معظم الدراسات أهملت العلاقة الموثقة جيداً بين التوكيدية والمشاعر الإيجابية (شيفر وميلمان، ١٩٩٦) لدى معالجة مشكلة عدم التوكيدية (Salter, 2002). وعلى ضوءِ ذلك، وما وردَ في الأدب النفسي، فإنَ الدراسةِ الحالية أتت لسد هذه الثغرة البحثية، وهدفت لفحصِ تأثيراتَ وفاعلية

برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مديرية تعليمِ منطقةِ لواء ماركا في الأردن، وتمتاز الدراسة الحالية بشموليتها حيث تسعى الدراسة الحالية إلى بناء برنامج إرشاد جمعي وقياس أثره على متغيرين تابعين هما توكيد الذات والتفاؤل.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- مجتمع الدراسة
- أفراد الدراسة
- أدوات الدراسة
- برنامج الإرشاد الجمعي ومكوناته
- إجراءات الدراسة
- تصميم الدراسة ومتغيراتها
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة. ويتضمن أيضاً إجراءات بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وبناء برنامج الإرشاد الجمعي وكيفية تطبيقه على أفراد الدراسة. ويتضمن الفصلُ أيضاً وصفاً لتصميم الدراسة ومتغيراتها والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدّراسة.

أولاً: مجتمع الدّراسة

تألفَ مجتمع الدراسة من مجموعة طالبات المرحلة الثانوية في الصف الأول الثانوي في العام ٢٠١٨/٢٠١٩ من المنتظمات في الدراسة في مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات (هاتف رقم ٠٦٤٩٠٦٦٤٢) ، في جبل النصر في مدينة عمان، العاصمة، الأردن، وهي من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا، عمان، العاصمة ، الأردن، والبالغ عددهن (ن=١٢٠) مائة وعشرين طالبة ممن تراوحت أعمارهن ما بينَ (١٧-١٥) سنة، حيث تم اختيار أفراد عينة الدراسة من الطالبات اللواتي يلتحقن بالتخصص الأدبي فقط، وذلك لعدم موافقة طالبات التخصص العلمي بالمشاركة في البرنامج، مع الموافقة الشخصية وموافقة الأهل على المشاركة في إجراءات الدراسة المتضمنة تطبيق مجموعة من المقاييس وحضور جلسات المجموعة الإرشادية.

ثانياً: أفراد الدّراسة

اشتمل أفراد الدراسة على أربعين (ن=٤٠) طالبة تم اختيارهن بالطريقة الغرضية (Purposive) من مجموع الطالبات المنتظمات في الدراسة في الصف الحادي عشرِ في العام ٢٠١٨/٢٠١٩ في مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات في مدينة عمان، العاصمة، الأردن، وممن انطبقت عليهن شروط المشاركة في الدراسة (مستوى متدن من توكيد الذات ومن التفاؤل) مع الموافقة الشخصية وموافقة الأهل على المشاركة في إجراءات الدراسة. وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين بالتساوي: الضابطة (ن=٢٠) طالبة، والتجريبية (ن=٢٠) طالبة. وقد وُضعت الشُروط التالية لغايات المُشاركة بالدراسة: (١) الإبلاغ الشخصي عن مستويات منخفضة من توكيد الذات والتفاؤل كما أشارت درجاتهن على مقياسي توكيد الذات والتفاؤل المستخدمين في الدراسة الحالية؛ (٢) أن تكون المشاركة من طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول الثانوي)؛ (٣) أن لا يكن مشخصات بصعوبات صحية ونفسية أخرى.و(٤) الرغبة الشخصية في المشاركة وموافقة ولي الأمر.

الجدول(١). توزيع أفراد العينة حسب نوع المجموعة ووقت القياس في الاختبارات القبلية والبعدية والتتبعية

نوع المجموعة	وقت القياس		
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار التتبعي
المجموعة التجريبية	٢٠	٢٠	٢٠
المجموعة الضابطة	٢٠	٢٠	---
المجموع	٤٠	٤٠	٢٠

ويوضح **الجدول (١)** أعلاه عدد أفراد عينة الدراسة اللواتي انطبقت عليهن شروط الاشتراك بالدراسة الحالية، وتوزيع أفراد العينة حسب نوع المجموعة ووقت القياس في الاختبارات القبلية والبعدية والتتبعية. كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين على مقاييس الدراسة (توكيد الذات،

والتفاؤل) في وقت القياس القبلي، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، ومن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياسي الدراسة، باستخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج الإرشادي) والمجموعة الضابطة (التي بقيت على قائمة الانتظار) على مقياسي الدراسة (توكيد الذات: الدرجة الكلية، والتفاؤل: الدرجة الكلية) في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الجدول(٢). نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التجريبية (ن=٢٠) والضابطة (ن=٢٠) على مقياسي الدراسة في الإختبار القبلي

المقياس	الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
توكيد الذات	الدرجة الكلية	التجريبية	٥٢،٢٦٣	٨،٩٧	١،١٨٧	٠،٢٤٣
		الضابطة	٥٥،١٦٥	٦،٢٥		
		العينة الكلية	٥٣،٧١٣	٧،٧٧		
التفاؤل	الدرجة الكلية	التجريبية	٥٩،٥٦٤	١٠،٠٦	٠،٢٥٢	٠،٨٠٢
		الضابطة	٦٠،٣٠٩	٨،٥٦		
		العينة الكلية	٥٩،٩٣٦	٩،٢٣		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α > ٠،٠٥)

ويوضّح الجدول (٢) أعلاه، نتائج المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار (ت) (t-test) لعيّنتين مستقلتين، لدلالة الفروق بين متوسّط درجات المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياسي الدراسة (توكيد الذات والتفاؤل) في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، باستخدام رزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS). كما ويوضّحُ الجدول (٢) بأنَ جميعَ قيم (ت) المحسوبة لدلالة الفروق عندَ درجتي الحرية (٣٨،١) في القياس القبلي

جاءت أقل من قيمتها الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) على مقياسي الدراسة: توكيد الذات والتفاؤل مَا يعني عدم وجود فروق معنوية بينَ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطَة على هذين المتغيرين في القياسِ القبلي، ما يعكس تكافؤ المجموعتين على هذين المتغيرين قبل تعرّض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (الاشتراك في البرنامج الإرشادي).

خصائص أفراد الدراسة

تم تطبيق إستبانة المعلومات الأساسية الديموغرافية (الملحق ١) الخاصة بأفراد العينة الكلية (ن=٤٠)، وتحليلها وذلك بهدف التعرف على خصائص عينة الدراسة المشتملة على الخصائص الديموغرافية والأسرية للطالبة والوالدين وأفراد الأسرة من مثل: العمر والترتيب الوالدي للطالبة والعمر والمستوى التعليمي وحالة العمل للأم والأب، وعدد أفراد الأسرة من الإخوة والأخوات والأقارب الآخرين المقيمين معهم (الجد، الجدة، العمة...الخ)، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ودرجة الوعي بالصعوبات المستهدفة، والرغبة في المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي، وذلك لتوفير معلومات وصورة واضحة عن الطالبات المشاركات في برنامج الإرشاد الجمعي، وللوصف الدقيق للمجموعتين التجريبيّة (ن= ٢٠)، والضابطة (ن= ٢٠)، وللتّحقق من التكافؤ النسبي بين المجموعتين فيما يتعلق بالخلفية الديموغرافية والأسرية.

ولقد تبينَ لدى تحليل المعلومات الديموغرافية فيما يتعلقَ بتوزيع أفراد الدراسة من الطالبات(ن=٤٠) حسب السن، أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري قد بلغَ بالسنوات كما يلي: (م= ١٦،٠؛ ع=٠،٥٥)، وبمدى عمري تراوح من ١٥-١٧ عاماً، وكانَ معظمهم (٧٠%؛ ن=٢٨) في سنِ السادسة عشرة عاماً من العمرِ؛ والبقية (١٥%؛ ن=٦) في سنِ الخامسة عشرة عاماً من

العمر ومثلهم (١٥%؛ ن=٦) في سنِ السابعة عشرة عاماً من العمرِ. وحسب الصف الدراسي كانَ جميعهم (١٠٠%) في الصف الأول الثانوي. وفيما يتعلق بالترتيب الولادي للطالبة توزعت النسب كما يلي: الأول (٣٧،٥%)؛ والثاني (١٧،٥%)؛ والثالث (١٥،٥%)؛ والرابع (١٥،٥%) والأخير (١٥،٥%).

وفيما يتعلق بخصائص الآباء والأمهات بالنسبة للسنِ والمستوى التعليمي وحالة العملِ، تبينَ أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى الآباء قد بلغَ بالسنوات كما يلي: (م= ٤٧،٥؛ ع=٥،٢) عاماً، وبمدى عمري تراوحَ من ٤٠-٦٠ عاماً، في حين كانَ لدى الأمهات (م=٤١،٧؛ ع=٥،٣)، وبمدى عمري تراوح من ٣٣-٥٥ عاماً. وبلغت نسبة المستوى التعليمي للأب كما يلي: الإعدادي (١٥،٠%)، والثانوي (٤٢،٥%)، وكلية المجتمع (٢٧،٥%)، والجامعي (١٥،٠%)، ونسبة المستوى التعليمي للأم فكانت للإعدادي (٧،٥ %)، والثانوي (٣٠،٠%)، وكلية المجتمع (٤٢،٥%)، والجامعي (٢٠،٠%)، وتبينَ أنَ معظم الآباءِ (٨٥،٠%) يعملون حالياً، في حين أنَ نسبة (٧٥،٠%) من الأمهات لا تعملن حالياً. وبلغَ متوسط عدد الأخوة كما يلي: (م= ٢،٨؛ ع= ٠،٩٣)، وبمدى تراوحَ ما بينَ ١-٥ من الأخوة والأخوات، وأن (٨٥،٠%) من الأسر لا يقيم معهم أحد من الأقارب؛ وأن (١٥،٠%) من الأسر تقيم معهم الجدة. وبلغت نسبة المستوى الاقتصادي للأسرة كما يلي: المستوى الاقتصادي المتوسط (٨٢،٥%)، ونسبة المستوى الاقتصادي المنخفض (١٧،٥%).

وبالنسبة لمستوى الصعوبات داخلِ وخارج المدرسة تتعلق بهدف الدراسة، أبلغَت غالبية الطالبات تقريباً (ن=٣٨؛ ٩٣،٧٥%) بأنهم لديهم صعوبات ومشكلات شخصية تتعلق بعدم القدرة

على تحمل والتعامل مع صعوبات توكيد الذات؛ وبالنسبة للمعاناة من مشكلات شخصية كالتشاؤم وعدم التفاؤل، أبلغَت جميع الطالبات (ن=٤٠؛ ١٠٠%) عن تأييدهن للعبارة: الشعور بأنك ليسَ لديك ثقة بقدرتك للدفاع عن حقوقك؛ وأبلغَت جميع الطالبات (ن=٤٠؛١٠٠%) عن رغبتهن في الاشتراك في برنامج الإرشاد الجمعي داخلِ المدرسة للتقليلِ من مشكلاتهن المشار إليها سابقاً. وقد أظهرت نتائج اختبارِ مربع كاي (χ^2) للاستقلالية للكشف عن دلالة الفروق في النسب المئوية بين خصائص المشاركات (ن=٤٠) في مجموعتي الدراسة لعدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠،٠٥)، مَا يُشير إلى التكافؤ النسبي بين مجموعتي الدراسة على هذه المتغيرات الديموغرافية. كما أشارت درجات أفراد العينة الكلية (ن=٤٠) على مقياسي الدراسة (توكيد الذات والتفاؤل)، إلى إبلاغهن من مستوى متدن من توكيد الذات (م= ٥٣،٧١؛ ع=٧،٨)، (تُشير *الدرجات من* (٣٠-٦٩،٩٩ درجة) *إلى مستوى منخفض من* توكيد الذات)، ومن مستوى منخفض من التفاؤل (م=٥٩،٦٣؛ ع=٩،٢)، (تشير الدرجات *من* (٣٢-٦٣،٩٩ درجة) إلى مستوى منخفض من التفاؤل.

ثانياً: أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التّالية: استبانة المعلومات الديموغرافية من إعداد الباحثة (الملحق ١) السابق التقديم عنها؛ والصورة الأردنية المعربة لمقياس توكيد الذات (**الملحق** ٢)، والنسخة المعرّبة من مقياس التفاؤل (**الملحق** ٣). بالإضافة إلى برنامج الإرشاد الجمعي وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها ومناسبتها لأفراد الدراسة في البيئة الأردنية.

(١) مقياس توكيد الذات (الملحق٢)

استخدم في الدراسة الحالية مقياس **توكيد الذات** والمستمد من النسخِ المعربّة (بداري والشناوي، ١٩٨٦؛ الأشهب، ١٩٨٨؛ فرج، ١٩٩٨، ٢٠٠٤؛ الضلاعين، ٢٠١١؛ مقداد والحسيني، ٢٠١٥) لمقياس التوكيدية لراثوس من إعداد سبنسَر راثوس (The Rathus Assertiveness Scale (RAS), Spencer Rathus, 1973; Rathus & Nevid, 1977)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) فقرة. وقد وُضعت فقرات المقياس أصلاً استناداً إلى منظور وولبي ولازاروس (Wolpe, and Lazarus, 1966)، للتوكيدية. ويتكون المقياس من ثلاثين (٣٠) فقرة ، تتوزع على سبعة أبعاد (الأشهب، ١٩٨٨؛ الضلاعين، ٢٠١١؛ مقداد والحسيني، ٢٠١٥). ويتمتع المقياس الأصلي لراتوس بخصائص سيكومترية قوية (Rathus & Nevid, 1977)، كصدق المحك، حيث بلغ معامل الارتباط بين مقياس توكيد الذات ومقياس مدى التوكيدية في إستراتيجية لعب الدور(٠،٧٠)، كما وتبين عند مقارنة الأداء على المقياس ومقاييس أخرى مماثلة أنَ معاملات الارتباط تراوحت من (٠،٦٢-٠،٣٣)، كما بلغ معامل ثبات المقياس(٠،٧٨) باستخدام طريقة ثبات الإعادة (Test-Retest).

وبالنسبة للصورة الأردنية المعربة من مقياس توكيد الذات، قامت الأشهب (١٩٨٨) بالتحققِ من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية، للحكم على مدى ملائمة الفقرات لقياس توكيد الذات، ولم يتم حذف أي فقرة، وتم التحقق أيضاً، من دلالات الصدق التمييزي حيث تم تقسيم (٣٠) طالبة إلى مجموعتين إحداهما مؤكدة للذات والأخرى غير مؤكدة للذات، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة المؤكدة للذات (٨٤،٩)، في حين بلغ للمجموعة غير المؤكدة (٥٧،٢)؛ وتوصلت الأشهب (١٩٨٨) أيضاً لقيمة معامل ثبات للمقياس باستخدام ثبات الإعادة بلغ (٠،٩٢). كما توفرت لفقرات مقياس توكيد الذات

معـاملات ارتبـاط جيـدة بالدرجـة الكليـة (الضـلاعين، ٢٠١١) تراوحـت بـين (٠،٨٦٢-٠،٣٣١). والصـدق التلازمـي (٠،٨٣٠). وبلـغ معامـل الثبـات بالإعـادة (٠٠،٩٢)، ومعامـل ألفـا كرونبـاخ (٠،٧٥٠).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

صدق المقياس

للتحقّق من الصدق المنطقي الظاهري لمقياس توكيد الذات المطوّر لغايات الدراسة الحالية، تمَ عرض نسخة المقياس على مجموعة من المحكمّين المختصين (الملحق رقم ٥)، تألفت من ثمانية (٨) أساتذة من المختصين في الإرشاد النفسي وعلوم النفسِ من حملة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الاردنية، لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وتجدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق معظم المحكّمين على صلاحية الأداة ووضوح ومناسبة فقراتها حيث بلغت نسبة الموافقة (٨٧،٥%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة وبالتالي، تمَ إعداد الصيغة النهائية للمقياس (الملحق٢)، وبقيت تتكون من نفسِ الفقرات ونفسِ عددها (٣٠) فقرة.

ثبات المقياس

كما تم استخراج ثبات مقياس توكيد الذات بطريقتين هما:

أ- طريقة الثبات بإعادة الاختبار (Test–Retest Reliability): تم تطبيق مقياس توكيد الذات بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية (Pilot Sample)، المكونة من (٤٠) طالبة، والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة)، كمَا

تمَ تطبيق المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار– إعادة الاختبار -Test) (Retest، بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات الكلي للمقياس بلغت (٠،٧٦) وهذا الثبات للمقياس وأبعاده يعد مقبولاً لتحقيق أهداف الدراسة. فقد ذكر كل من جارسيا– بيريز وجرستمان (Garcia-Perez, 2012; Gerstman, 2008)، أن قيمة معامل الارتباط التي تقع ضمن المدى من (صفر– أقل من ٠,٣٠) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (٠,٣٠ – أقل أو تساوي ٠,٧٠) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (٠,٧٠) تعتبر مرتفعة وقوية.

ب–**الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):** أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لمقياسِ توكيد الذاتِ، فكانت عن طريق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس (ألفا كرونباخ) وبلغ معامل الصّدق (ألفا كرونباخ) (٠،٧٨٦). ولقياس الصدق والاتساق الداخلي (Internal consistency)، للمقياسِ، لتقرير المدى الذي ترتبط فيه الفقرات، تم تطبيق مقياس توكيد الذات بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية (Pilot Sample)، المكونة من (٤٠) طالبة والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة)، وتم حساب معامل الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية السبعة للمقياس.

الجدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
١	**٠،٧٨٩	٢	**٠،٤١٤	٣	**٠،٧٩٢
٤	**٠،٨٠٩	٥	**٠،٤٢١	٦	**٠،٧٩٣

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
٧	**٠،٧٨٦	٨	**٠،٧٨٩	٩	**٠،٥٠٦
١٠	**٠،٣٣٤	١١	**٠،٦٠٤	١٢	**٠،٤٣٧
١٣	**٠،٧٨٥	١٤	**٠،٤٧٧	١٥	**٠،٧٨٣
١٦	**٠،٥٦٠	١٧	**٠،٦٥٤	١٨	**٠،٧٨٣
١٩	**٠،٧٨٥	٢٠	**٠،٧٨٧	٢١	**٠،٧٨٣
٢٢	**٠،٤١٣	٢٣	**٠،٥٧٠	٢٤	**٠،٧٨٣
٢٥	**٠،٧٩١	٢٦	**٠،٣٩٢	٢٧	**٠،٦٥١
٢٨	**٠،٧٨١	٢٩	**٠،٣٣٩	٣٠	**٠،٥٦٨

الجدول (١/٣). معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التوكيد في التعامل مع الآخرين (٥ فقرات)

١	**٠،٥٢٢	٢	**٠،٤٧١	٣	**٠،٣١٨
٤	**٠،٤٦٨	٥	**٠،٣٩١		

الجدول (٢/٣). معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التذمر للتخلص من الظلم (٤ فقرات)

١	**٠،٣٠٨	٢	**٠،٢٩٨	٣	**٠،٣٣٩
٤	**٠،٣٢٥				

الجدول (٣/٣). معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التعبير عن الذات دون حساسية (٥ فقرات)

١	**٠،٤٤٨	٢	**٠،٤٥٧	٣	**٠،٣٣٩
٤	**٠،٢٩٨	٥	**٠،٣٠٨		

الجدول (٤/٣). معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد المجادلة أو المناقشة العامة (٣ فقرات)

١	**٠،٣٦٧	٢	**٠،٣٢٤	٣	**٠،٤٥٤

الجدول (٥/٣). معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التلقائية(٥ فقرات)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
١	**٠،٣٣١	٢	**٠،٢٩٦	٣	**٠،٥٧٧
٤	**٠،٣٤١	٥	**٠،٣٨٧		

الجدول (٦/٣). معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد الطلاقة اللفظية (٥ فقرات)

١	**٠،٣٤١	٢	**٠،٣١٧	٣	**٠،٣٦٥
٤	**٠،٣٥٥	٥	**٠،٢٩٠		

الجدول (٧/٣). معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد تجنب المواجهة في مكان عام (٣ فقرات)

١	**٠،٢٩٧	٢	**٠،٣٦٨	٣	**٠،٣٦٩

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويبين الجدول (٣) وجداوله الفرعية (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) نتائج ذلك. ويتضح من الجدول (٣) وجداوله الفرعية (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وبالأبعاد الفرعية السبعة أن معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل تراوحت ما بين (٠،٣٣٩- ٠،٨٠٩)، وتراوحت ما بين (٠،٣١٨- ٠،٥٢٢) لبُعد (١) التوكيد في التعامل مع الآخرين، وما بين (٠،٢٩٨-٠،٣٣٩) لبُعد (٢) التذمر للتخلص من الظلم، وما بين (٠،٢٩٨-٠،٤٥٧) لبُعد (٣) التعبير عن الذات دون حساسية، وما بين (٠،٣٢٤- ٠،٤٥٤) لبُعد (٤) المجادلة أو المناقشة العامة، وما بين (٠،٢٩٦- ٠،٥٧٧) لبُعد (٥) التلقائية، ما بين (٠،٢٩٠-٠،٣٦٥) لبُعد (٦) الطلاقة اللفظية، وأخيراً، ما بين (٠،٢٩٧- ٠،٣٦٩) لبُعد (٧) تجنب المواجهة في مكان عام، وكانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α = (٠،٠١)، لذلك لم يتم حذف أي منها، مما يشير إلى أن المقياس وأبعاده تصلح لقياس توكيد الذات لدى طالبات عينة الدراسة، ويدل على تمتعه بمؤشرات صدق عالية وملائمة لأغراض الدراسة الحالية. وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

طريقة التطبيق والتصحيح

تألفَ مقياس توكيد الذاتِ في صورته النهائية (الملحق ٢) من (٣٠) فقرة، عشر (١٠) فقرات منها إيجابية باتجاه توكيد الذات (الفقرات ذات الأرقام: ٣؛ ٤؛ ٦؛ ٨؛ ١٠؛ ٢٠؛ ٢١؛ ٢٢؛ ٢٥؛ و٢٧)، وعشرين سلبية باتجاه عدم توكيد الذات (الفقرات ذات الأرقام: ١؛ ٢؛ ٥؛ ٧؛ ٩؛ ١١؛ ١٢؛ ١٣؛ ١٤؛ ١٥؛ ١٦؛ ١٧؛ ١٨؛ ١٩؛ ٢٣؛ ٢٤؛ ٢٦؛ ٢٨؛ ٢٩؛ و٣٠)، وتصحّح هذه الفقرات السلبية بصورة عكسية. بحيث تشير الدرجات الأعلى للمستويات المرتفعة من توكيد الذات. وتوزعت

الفقرات الثلاثون على سبعة أبعاد فرعية كما يلي: ١.التوكيد في التعامل مع الآخرين: ويقيس هذا البُعد قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين فيما يتصل بالمعاملات المالية والتجارية، ويتألف من خمس فقرات ذات الأرقام (٥؛ ١٢؛ ١٣؛ ١٤؛ ١٩)؛ ٢. التذمر للتخلص من الظلم: ويقيس هذا البُعد قدرة الفرد على الاحتجاج والتذمر أو إصدار الشكوى في أي موقف يشعر أن له الحق فيه، ويتألف من أربع فقرات ذات الأرقام (٣؛ ٢٥؛ ٢٧؛ ٢٨)؛ ٣.التعبير عن الذات دون حساسية: ويقيس قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية كما هي تجاه الآخرين، وليس فقط ما يعتقد أن الشخص الآخر يرغب بسماعه، ويتألف من خمس فقرات ذات الأرقام (٤؛ ٩؛ ١٧؛ ٢٣؛ ٢٤)؛ ٤.المجادلة أو المناقشة العامة: ويقيس قدرة الفرد على التعبير عن رفض طلبات الآخرين أو المجادلة في تقديمها والوقوف على السبب، ويتألف من ثلاث فقرات ذات الأرقام (٦؛ ٧؛ ٨)؛ ٥.التلقائية: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على مواجهة الآخرين بشكل سريع ودون تردد، ويتألف من خمس فقرات ذات الأرقام (١٠؛ ١٥؛ ٢١؛ ٢٢؛ ٣٠)؛ ٦.الطلاقة اللفظية: ويقيس قدرة الفرد على التعبير عن آرائه ومواقفه من الأفراد الآخرين، ويتألف من خمس فقرات ذات الأرقام (١؛ ٢؛ ١١؛ ٢٦؛ ٢٩)؛ و٧. تجنب المواجهة في مكان عام: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد السلوكية على التعبير عن ذاته في المواقف الاجتماعية العامة وغير المحصورة مثل قاعة الصفِ، ويتألف من ثلاث فقرات ذات الأرقام (١٦؛ ١٨؛ ٢٠).

ولغايات الدراسة الحالية، يُطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت خماسي مؤلف من خمس درجات تتراوح من (٥) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة جداً؛ أربعة (٤) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة)؛ ثلاثة (٣) درجات (تنطبق إلى درجة متوسطة)؛

درجتان (٢) (نطبق إلى درجة قليلة)؛ إلى درجة واحدة (١) (لا تنطبق أبداً) والتي تُعكس في حالة تصحيح الفقرات السلبية كما أشير سابقاً. وتشير الدرجات المرتفعة على المقياس الكلي/ إلى درجة عالية جداً من توكيد الذات، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس الكلي من ٣٠-١٥٠ درجة؛ وللمقاييس الفرعية السبعة كما يلي: ١. التوكيد في التعامل مع الآخرين (من ٥-٢٥)؛ ٢. التذمر للتخلص من الظلم (من ٤-٢٠)؛ ٣. التعبير عن الذات دون حساسية (من ٥-٢٥)؛ ٤. المجادلة أو المناقشة العامة (من ٣-١٥)؛ ٥. التلقائية (من ٥-٢٥)؛ ٦. الطلاقة اللفظية (من ٥-٢٥)؛ و٧. تجنب المواجهة في مكان عام (من ٣-١٥). وبحيث تشير الدرجات الكلية التي تتراوح من ٣٠-٦٩،٩٩ درجة إلى مستوى منخفض من توكيد الذات؛ ومن ٧٠-١٠٩،٩٩ درجة إلى مستوى معتدل، ومن ١١٠-١٥٠ درجة إلى مستوى مرتفع من توكيد الذات.

(٣) مقياس التفاؤل (Optimism)

لغايات الدراسة الحالية، تم استخدام النسخة المعرّبة من مقياس التشاؤم/ التفاؤل (Optimism & Pessimism Scale O/P) من إعداد ديمبر وآخرين (Dember, Martin, Hummer, Howe, & Melton, 1989)، ومن تعريب وتقنين الدسوقي (ديمبر، ومارتين، وهيومر، وهو، وميلتون، ١٩٩٨). ويهدف المقياس إلى التعرّف على التوقعات العامة المتفائلة أو المتشائمة بالنسبة للحاضر والمستقبل لدى المفحوصين. وقد تألف المقياس الأصلي في صورته الأولية (ديمبَر وزملاؤه، ١٩٩٨) من ست وخمسين (٥٦) عبارة تقيس توقعات معممّة لنتائج إيجابية مقابل نتائج سلبية. وصيغت بعض من هذه العبارات في صورة إيجابية (مثلاً، إن بعد العسر يسراً) ، كما صيغت البعض الآخر من العبارات في صورة سلبية (مثلاً، الأحداث المؤلمة غالباً ما تأتي في

أعقاب الأحداث السارة). وقد تم تطبيق المقياس في بعض الدراسات العربية وخاصة في البيئة الأردنية (علاء الدين وعبد الرحمن، ٢٠١١) وتم تعديل فقراته لتصبح نسخة المقياس مختصرة بعدد فقرات بلغَ (٣٢) عبارة تعكس مناصفة التفاؤل والتشاؤم، كما توصلَ الباحثان (٢٠١١) في دراسة أجريت على عيناتٍ من السيدات الأردنيات لخصائص سيكومترية مقبولة للمقياسِ حيث بلغت قيمة الثبات (الصدق الداخلي) بالإعادة (٠،٧٨) للدرجة الكلية، ولبعدي التفاؤل والتشاؤم (٠،٥٩؛ ٠،٨٤) على التوالي، كما بلغَ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (٠،٧٩) للدرجة الكلية، ولبعد التفاؤل وبُعد التشاؤم (٠،٨٢؛ ٠،٧٧) على التوالي، وهي قيم جيدة ومقبولة لاعتبار المقياسِ قوياً وثابتاً وصادقاً ويمكن استخدامه.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

صدق المقياس

لغايات الدراسة الحالية، وللتحقّق من الصدق المنطقي الظاهري لمقياس التفاؤل؛ تمَ عرض نسخة المقياس الأولية على مجموعة من المحكمّين المختصين (الملحق رقم ٥)، تألفت من ثمانية (٨) أساتذة من المختصين في الإرشاد النفسي وعلوم النفسِ من حملة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية، لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وتجدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق معظم المحكّمين على صلاحية الأداة ووضوح ومناسبة فقراتها حيث بلغت نسبة الموافقة (٨٧،٥%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة وبالتالي، تمَ إعداد الصيغة النهائية للمقياس (الملحق٣)، وبقيت تتكون من نفسِ الفقرات ونفسِ عددها (٣٢) فقرة.

ثبات المقياس

تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ. **طريقة الثبات بإعادة الاختبار** (Test-Retest Reliability): تم تطبيق مقياس التفاؤل بصورته النهائية (الملحق٣)، على عينة الدراسة الاستطلاعية (Pilot Sample)، المكونة من (٤٠) طالبة، والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة)، كمَا تمَ تطبيق المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار– إعادة الاختبار (Test-Retest) بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووُجدَ أنَ قيمة الثبات للقائمة الكلية لمقياس التفاؤل، باستخدام معادلة بيرسون بلغت (ر=٠،٨٦٦)، وتعد معاملات الثبات هذه للدرجة الكلية ولأبعاد المقياس مقبولة، إذ تجعل مقياس التفاؤل مناسباً للتطبيق على أفراد هذه الدراسة ومناسباً بالتالي لتحقيق أهدافها.

ب. **الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):** أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لمقياس التفاؤل، فكانت عن طريق استخراج مؤشّرات الصّدق (الاتساق الداخلي) باستخدام ألفا كرونباخ، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للدرجة الكلية على المقياس، وبلغ معامل الصّدق (ألفا كرونباخ) (٠،٨٣١). ولقياس الصدق والإتساق الداخلي (Internal consistency)، للمقياسِ، لتقرير المدى الذي ترتبط فيه الفقرات ببعضها البعض، تم تطبيق مقياس التفاؤل، بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٤٠) طالبة والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة)، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة

الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠،٣٢٣- ٠،٨٣٠)، والجدول (٤) يبين نتائج ذلك.

الجدول (٤). معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية على مقياسِ التفاؤل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
١	.٧٥٦**	٢	.٤٢٢**	٣	.٤٩٣**	٤	.٣٢٣**
٥	.٥٦٥**	٦	.٦٢١**	٧	.٥٠٨**	٨	.٥٣٢**
٩	.٥٧٦**	١٠	.٤٠١*	١١	.٦٥٦**	١٢	.٨٢٠**
١٣	.٤٨٤**	١٤	.٤٩٢**	١٥	.٥٢١**	١٦	.٨٣٠**
١٧	.٣٨٣**	١٨	.٤٩٤**	١٩	.٤٤٨**	٢٠	.٨٢٨**
٢١	.٦٧٤**	٢٢	.٥١٥**	٢٣	.٥٢٩**	٢٤	.٤٣٤*
٢٥	.٣٢٧**	٢٦	.٧٣٢*	٢٧	.٦٤٢*	٢٨	.٧٦٠**
٢٩	.٤١٨**	٣٠	.٤٩٢**	٣١	.٦٨٦**	٣٢	.٨٣٠**

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة (α=٠,٠٥) و(٠,٠١)، لذلك لم يتم حذف أي منها، مما يشير إلى أن المقياس يصلح لقياس التفاؤل لدى الطالبات عينة الدراسة، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق عال وملائم لأغراض الدراسة الحالية. وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

طريقة التطبيق والتصحيح

لغايات الدراسة الحالية، وبعد المراجعة وإجراءات التحكيم والتحقّق من الخصائص السيكومترية وشروط الثبات والصدق للمقياس، تكوّن مقياس التفاؤل الخاص بالدراسة الحالية، في صورته النهائية (الملحق ٣) من إثنين وثلاثين (٣٢) فقرة، بعضها إيجابية وبعضها سلبية، ويطلب

من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت رباعي مؤلف من أربع درجات تتراوح من: (١) لا أوافق مطلقاً، (٢) لا أوافق، (٣) أوافق، إلى (٤) أوافق تماماً. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من ٣٢-١٢٨، درجة، وتشير الدرجات المرتفعة على فقرات مقياس التفاؤل الكلي إلى مستوى مرتفع من التفاؤل وانسجاماً مع غايات الدراسة الحالية تم الاستناد فقط إلى الدرجة الكلية للمقياس التي تشير إلى التفاؤل بعد عكس تصحيح الفقرات السلبية الخاصة بالتشاؤم. بحيث تشير الدرجات التي تتراوح من ٣٢-٦٣،٩٩ درجة لمستوى منخفض من التفاؤل؛ ومن ٦٤-٩٥،٩٩ درجة إلى مستوى معتدل، ومن ٩٦-١٢٨ درجة إلى مستوى مرتفع من التفاؤل.

الجدول (٥). نتائج اختبار معاملات الثبات بالإعادة وألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لمقياسي الدراسة

المقياس	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات بالإعادة*	معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)
التوكيد في التعامل مع الآخرين	الدرجة الفرعية	٥	٠،٧٥٧	٠،٧٦١
التذمر للتخلص من الظلم	الدرجة الفرعية	٤	٠،٧٣٦	٠،٧٠٥
التعبير عن الذات دون حساسية	الدرجة الفرعية	٥	٠،٦٨٤	٠،٦٩٤
المجادلة أو المناقشة العامة	الدرجة الفرعية	٣	٠،٧٧٣	٠،٦٦٥
التلقائية	الدرجة الفرعية	٥	٠،٨٨٤	٠،٨٦٥
الطلاقة اللفظية	الدرجة الفرعية	٥	٠،٨٢١	٠،٨٠٦
تجنب المواجهة في مكان عام	الدرجة الفرعية	٣	٠،٧٢٣	٠،٧٦٥
توكيد الذات	الدرجة الكلية	٣٠	٠،٧٦٠	٠،٧٨٦
التفاؤل	الدرجة الكلية	٣٢	٠،٨٦٦	٠،٨٣١

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويتبين من الجدول (٥) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للثبات بطريقة إعادة الاختبار، وقيمة معامل ألفا كرونباخ، لمقياسِ توكيد الذات وأبعاده الفرعية السبعة ومقياس التفاؤل كانَا أكبر من الحد المقبول لمعامل الثبات (٧٠%)، ما يشير إلى توفّر درجة عالية من خصائص الصدق الداخلي للمقياسين، وبالتالي، فإنهما يعتبران صادقين وثابتين وقابلين للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

ثالثاً: برنامج الإرشاد الجمعي ومكوناته (الملحق ٤)

استند برنامج الإرشاد الجمعي الذي قامت الباحثة بإعداده والمستخدم في الدراسة الحالية (الملحق٤)، إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي والتعليم النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1977, 1997) ومنظور سالتر (Salter, 1949)، لتوكيد الذات، باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي (Yalom, 1995)، والذي طبق في هذه الدراسة التجريبية فقط على أفراد عينة الدراسة التجريبية (ن=20) طالبة، بينما بقيت المجموعة الضابطة على قائمة الانتظار بدون أي تدخل إرشادي. واستند تصميم برنامج الإرشاد الجمعي الحالي لمنظورين يغطيان التدريب على توكيد الذات ومعالجة الأفكار المرتبطة بالتشاؤم وعدم التفاؤل، وذلك كما يلي: المنظور **الأول** يركز على التدريب على توكيد الذات حسب نموذج سالتر (Salter, 1949)، وتغطية ستة (٦) أبعاد وهي: (١) التحدث عن المشاعر، (٢) توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يعايشها الفرد؛ (٣) التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح؛ (٤) استعمال ضمير المتكلم (عبارات أنا) بدلاً من ضمير الغائب (هو)، و(٥) التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك امتناع أو فائدة أو رضا، و(٦) ممارسة الارتجال دون اللجوء إلى الكلمات المعدة مسبقاً (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨، ص.١١٣)، وقد تم تغطية الأبعاد الستة لتوكيد الذات في الدراسة الحالية،

ضمن ست جلسات إرشاد جمعي. والمنظور الثاني: ويغطي معالجة صعوبات عدم التفاؤل، حيث استند تصميم برنامج الإرشاد الجمعي الحالي لبعض منظورات ونماذج برامج الإرشاد المعرفي السلوكي ذات العلاقة كبرنامج بين للمرونة النفسية المشار له سابقاً في الفصل الأول، وبرنامج بيِن للتحسين (Penn Enhancement Program (PEP); Reivich,1996)، والإرشاد المعرفي السلوكي المركز على الأملِ (Hope-focused counseling; LeMay, Edey, & Larsen, 2008; Miller, & Happell, 2006)، والتدخّلاتَ القصصيةَ السردية (Narrative interventions; White, & Epston, 1990)، وبرنامج حل مشكلات الحياة (Problem Solving for Life Program (PSFL); Spence, Sheffield, & Donovan, 2003) ، الموجه إلى طلاب المدارس الثانوية (الصفوف من ٨ إلى ١٠). تم تصميم هذا البرنامج لتعزيز التفكير المتفائل من خلال تعليم مهارات أفضل لحل المشكلات، وقد تم تصميمه كبرنامج وقائي للاكتئاب في مرحلة المراهقة. وقد أجريت دراستان رئيسيتان تجريبيتان لبرنامج (PSFL)، استخدمتا أحجام عينات أكبر مقارنة بأغلبية تقييمات البرامج الأخرى. النتائج الأولية للدراسة الأولى وجدت انخفاضا كبيرا في أعراض الاكتئاب لدى المشاركين في مجموعة عالية المخاطر للتدخل الاكتئاب مقارنة مع مجموعة ضابطة عالية المخاطر (Spence et al., 2003) وبالمثل، أظهرت مجموعة التعرّض لخطر التعرّض للاكتئاب أيضًا أقلّ من أعراض الاكتئاب مقارنةً بمجموعة السيطرة منخفضة المخاطر.

ويوضح **الجدول (٦)** المواعيد الزمنية ومواضيع برنامج الإرشاد الجمعي وكيفية توزيعها ومدة كل جلسة، كما يوضح مواعيد القياسين البعدي والتتبعي، وبالإضافة للجلسة المخصصة

التعارف والتعريف، تم تنفيذ جلسات البرنامج خلال (١٣) جلسة إرشادية، خصصت الجلسة الأخيرة (رقم ١٣) للإنهاء وتقييم الطالبات للبرنامج، وذلك على مدى خمسة (٧) أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعياً، وتراوح زمن الجلسة من (٤٥-٥٠) دقيقة، حسب مضمون كل جلسة. كما خصصت جلسة لتطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية والضابطة، وجلسة أخرى بعد انتهاء البرنامج بشهر تم تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

الجدول (٦). الجدول الزمني لتنفيذ مواضيع الإرشاد الجمعي على المجموعة التجريبية (ن=٢٠) وتوزيعها على الجلسات الإرشادية

تاريخ الجلسة:	الرقم والموضوع الرئيسي للجلسة
٢٠١٨/٩/٢٥	**الجلسة الأولى:** التعارف والتقديم للبرنامج.
٢٠١٨/٩/٢٧	**الجلسة الثانية:** التعريف وتسمية المشاعر للتَحَدُّث علانية عن المشاعر الإيجابية والسلبية بشكلٍ صريح
٢٠١٨/١٠/٢	**الجلسة الثالثة:** توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد
٢٠١٨ /١٠/٤	**الجلسة الرابعة:** التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح.
٢٠١٨/١٠/٩	**الجلسة الخامسة: استعمال** عبارات أنا بدلاً من ضمير الغائب أو المخاطب أنتَ.
٢٠١٨/١٠/١١	**الجلسة السادسة:** طُرق راكوس (Rakos, 1990) في إظهار التوكيدية.
٢٠١٨/١٠/١٦	**الجلسة السابعة:** التوكيدية وعدم التوكيدية: التوكيدية، العدوانية، السلبية
٢٠١٨/١٠/١٨	**الجلسة الثامنة:** الحديث الذّاتي الإيجابي.
٢٠١٨/١٠/٢٣	**الجلسة التاسعة:** التدريب على استخدام نموذج (ABC) لتغيير المعتقدات غير العقلانية، ومعالجة التفكير التلقائي
٢٠١٨/١٠/٢٥	**الجلسة العاشرة:** كتابة صورة متخيلة عن المستقبل
٢٠١٨/١٠/٣٠	**الجلسة الحادية عشر:** التدريب على حل المشكلات (١)
٢٠١٨/١١/١	**الجلسة الثانية عشّر:** التدريب على حل المشكلات (٢)
٢٠١٨/١١/٦	**الجلسة الثالثة عشر:** إنهاء وتلخيص وختام الجلسة الختامية

الجلسة الختامية (٢) القياس البعدي

عنوان الجلسة	اليوم	عدد المشاركين	المكان	الوقت
التقييم النهائي وتطبيق القياس البعدي	الخميس ٢٠١٨/١١/٦	٤٠	مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات	١٢ – ١

الجلسة الختامية (٣) قياس المتابعة

عنوان الجلسة	اليوم	عدد المشاركين	المكان	الوقت
تطبيق القياس التتبعي	الخميس ٢٠١٨/١٢/٦	٢٠	مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات	١٢ – ١

المكان

عقدت الجلسات الإرشادية في قاعة الإرشاد في مدرسة أم الحارث الثانوية للبناتِ التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا منطقة عمان الرابعة، في جبل النصرِ بعمانِ العاصمة، الأردن، خلال الفترة الواقعة من يوم ٢٠١٨/٩/٢٥ وحتى يوم ٢٠١٨/١١/٦. وتم تجهيز وترتيب القاعة التي عقدت فيها جلسات البرنامج الإرشادي تسهيلاً لغاياته، علماً أن هذه القاعة مجهزة بأكثر من طاولة جلوس دائرية قابلة للتحرك، ولوح للكتابة، ومقاعد مريحة لإضفاء جو مريح على الجلسات. كما تم تزويد كل مشاركة بحافظة أوراق لوضع جميع النماذج التعليمية والواجبات المنزلية والتدريبات الخاصة بكل جلسة، بالإضافة إلى توفير بعض المشروبات والأطعمة الخفيفة لفترة نهاية الجلسات.

صدق البرنامج

تمّ التحقّق من الصِّدق المنطقي لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين (الملحق رقم ٥)، تألفت من أربعة (٥) أساتذة من المختصين في الإرشاد النفسي من حملة الدكتوراه، من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعد من أجلها، وقد ارتأت لجنة المحكمين أن البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة بشأن ترتيب تسلسل مواضيع الجلسات، وعلى ضوئه تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

وقد تضّمن البرنامج بعد التقديم والتعريف بالبرنامج والتعارف والبناء، التركيز على (٩) تسعة مواضيع رئيسية كالتالي: (١) التعريف وتسمية المشاعرِ؛ (٢) طرق توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد؛ (٣) كيفية التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي

المطروح؛ (٤) استعمال عبارات أنا بدلاً من ضمير الغائب أو المخاطب أنتَ؛ (٥) طُرق راكوس (Rakos, 1990) في إظهار التوكيدية؛ (٦) التمييز بين التوكيدية وعدم التوكيدية: التوكيدية، العدوانية، السلبية؛ (٧) الحديث الذّاتي الإيجابي والتدريب على استخدام نموذج (ABC) لتغيير المعتقدات غير العقلانية؛ (٨) كتابة صور متخيلة عن المستقبل؛ و(٩) التدريب على مهارات حل المشكلات، وأخيراً الدمج والتكامل والإنهاء والتقويم. وقد تخلّل جلسات الإرشاد الجمعية عملية تقييم دوري لمدى استفادة المشاركين من البرنامج والقضايا السلبية والإيجابية المتعلقة به من خلال نماذج التقييم الدورية (الملحق ٧/ب) بالإضافة إلى تقييم نهائي (الملحق ٧/ج) في الجلسة الختامية. كما استخدم عدد من الأساليب والفنيّات الإرشاديّة كالشرح وإعطاء التعليمات والنّمذجة ولعب الدّور والتّعزيز والتغذية الراجعة والواجبات البيتية. وبشكلٍ خاص فنيات الإرشاد الجمعي العلاجية (Yalom, 1995)، مثل بناء ودعم الثقة والتماسك وإظهار الاهتمام والتقبل والكشف عن الذات والتنفيس الانفعالي لدى أفراد المجموعة الإرشادية.

ملخّص مواضيع برنامج الإرشاد الجمعي

الجلسة الأولى: التعارف والتقديم للبرنامج. هدفت الجلسة الأولى إلى تأسيس وإنشاء علاقة ودية بين المرشدة والمشاركات وما بين المشاركات، ولتبادل التعارف بين أفراد المجموعة الإرشادية، وتفسير سبب وجود أعضاء المجموعة في البرنامج وهو (زيادة وتحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل)، بشرح ما سنقوم به؟ ومتى سنلتقي؟ وشرح ما هو الإرشاد الجمعي بأنه عبارة عن لقاء مجموعة من الأفراد (مثل هذه المجموعة) مع بعضهم البعض، سوف نتعلم ونمارس مجموعة من الفنيات منها (الحديث الذاتي الإيجابي وإعادة البناء المعرفي ومهارات توكيد الذات وحل المشكلات)

وسنجتمع مرتين في الأسبوع لمدة ستة أسابيع، مع إشراك الأعضاء بوضع قواعد المجموعة، والتعرف على توقعات المشاركات في البرنامج الإرشادي.

الجلسة الثانية: التعريف وتسمية المشاعر. للتَحَدُّث علانية عن المشاعر الإيجابية والسلبية بشكلٍ صريح. تقوم المرشدة في البداية بمناقشة المشاعر السلبية والايجابية وأسبابها مع المشاركات، وتطلب من كل مسترشدة التحدث عن خبرتها الذاتية المرتبطة بكل انفعال أو شعور، حيث توضح المرشدة ان التحدث عن المشاعر هو التعبير عما يشعر به الإنسان بطريقة هادفة وهادئة ومقبولة اجتماعيا، فكل فرد له الحق في أن يعبر عن مشاعره الايجابية والسلبية، إذ أن إظهارها يحقق الانسجام والتكيف بين ما يقوله الفرد وبين ما يشعر به ثم الانتقال إلى مرحلة التطبيق من خلال أسلوب لعب الدور، وفي النهاية تحدد المرشدة الواجب البيتي للطالبات.

الجلسة الثالثة: توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد. وهدفت هذه الجلسة إلى تطوير القدرة على إثبات فعالية الإيجابية للغة الجسد، وذلك من خلال التعرف أولا على إشارات لغة الجسد والتي تعبر عن المعنى المقصود من الكلمات للفرد، وتوضح المرشدة أن لغة الجسد في الاتصالات عملية غير لفظية وأحيانا تكون أكثر وضوحا من الكلمات، فالسلوك يعبر عن المعنى، ونحن بحاجة إلى أن نمتلك القدرة على الاستماع إلى لغة الجسد ونبرة الصوت. وذلك من خلال أسلوب النمذجة ولعب الدور.

الجلسة الرابعة: "التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح. هدفت هذه الجلسة إلى التدريب على التعبير عن الآراء سواء اتفقت مع الآخرين أو اختلفت، وذلك بالاستناد إلى فنيات النمذجة ولعب الدور، بتقديم التّعليمات التي يمكن استخدامها في أي موقف يحتاجه الفرد للتعبير عن

رأيه الشخصي، وتتم عملية التغذية الراجعة والتعزيز من المشاركات أنفسهن ومن المرشدة، وفي النهاية تم تعين واجب بيتي.

الجلسة الخامسة: استعمال عبارات أنا بدلاً من ضمير الغائب أو المخاطب أنتَ. أن تتعرف المشاركات على مفهوم كلمة أنا وهي تعني ذات الشخص نفسه وتدرب الطالبات على استخدام كلمة "أنا" من خلال فنيات التخيل ولعب الدور والنمذجة، تذكر المرشدة تعريف الكشف عن الذات: أي معلومات تقدمها مثلا المرشدة عن نفسها ويتم نقلها إلى المسترشد. ولا يقتصر كشف الذات على السلوك اللفظي فقط ولكن قد نكشف عن معلومات عن أنفسنا من خلال قنوات غير لفظية – لغة الجسد – من خلال تصرفاتنا وأفعالنا. وتتم عملية التغذية الراجعة والتعزيز من المشاركات أنفسهن ومن المرشدة، وفي النهاية تم تعين واجب بيتي.

الجلسة السادسة: تعلم طُرق راكوس (Rakos, 1990) في إظهار التوكيدية. في بداية الجلسة تم مراجعة عملِ ما بينَ الجلسات، توضيح إستراتيجية الجلسة والتعرف على أساليب إظهار التوكيدية، وكيفية استخدامها في الحياة اليومية للمشاركات لمواجهة السلبية، وتعمل المرشدة على مساعدة الطالبات في التعرف إلى الأساليب الممكنة لإظهار السلوك التوكيدي وتعلُّم مهارات توكيد الذات، والتدرب عليها من خلال النمذجة ولعب الدور وتقديم التغذية الراجعة لهن ثم تطلب المرشدة من المشاركات أداء واجب بيتي لمناقشته في الجلسة التالية.

الجلسة السابعة: "التوكيدية وعدم التوكيدية: التوكيدية، العدوانية، السلبية. في هذه الجلسة تهدف المرشدة إلى توضيح كيفية التمييز بين توكيد الذات والعدوانية والسلبية وتسلسل الاستجابة التوكيدية وممارسة تسلسل الاستجابة التوكيدية. من خلال تقديم تعريف توكيد الذات والسلوك التوكيدي بأنه

الدفاع عن الحقوق الشخصية والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات مباشرة وبأمانة وبطريقة مناسبة لا تنتهك حقوق الآخرين ثم تطلب المرشدة من المشاركات أداء واجب بيتي وتناقشه في الجلسة التالية.

الجلسة الثامنة: الحديث الذّاتي الإيجابي. هدفت هذهِ الجلسة إلى التعريف بسبل إدراك الكفاءة الذاتية وتقدير الذّات لدى المشاركات، حيثُ تقوم المرشدة بدور النّموذج (Modeling) باستخدام النّعليمات الذاتية (Self-Instructional Training)، والحديث الذاتي الإيجابي، بتطوير النّعليمات الذاتية التي يمكن استخدامها في أي موقف يحتاجه الفرد للشعور بالكفاءة، وتتم عملية التغذية الراجعة والتعزيز من المشاركات أنفسهن ومن المرشدة، وفي النهاية تم تعين واجب بيتي.

الجلسة التاسعة: التدريب على استخدام نموذج (ABC) لتغيير المعتقدات غير العقلانية ومعالجة التفكير التلقائي السلبي. وهدفت الجلسة إلى تدريب المشاركات على تقييم أفكارهن من حيث سلبيتها وإيجابيها وتدريب المشاركات على السيطرة على الأفكار السلبية اللاعقلانية التي تراودهم وكيفية استبدالها بأفكار ايجابية عقلانية، من خلال الشرح المفصل لنموذج (ABC) للطالبات، ثم مساعدتهن على استبدال الأفكار السلبية بأكثر إيجابية باستخدام فنية لعب الدور وتدريبهم على نموذج الأفكار اللاعقلانية، ختام الجلسة بتعيين واجب بيتي.

الجلسة العاشرة: كتابة صورة متخيلة عن المستقبل. الهدف من هذه الجلسة هو مساعدة المشاركات على كيفية اختيار الأهداف المستقبلية ورفع دافعيتهن لتحقيق الأهداف والتعرف على مفهوم التفاؤل والأمل باستخدام فنيات لعب الدور والنمذجة، تقدم المرشدة مفهوم غرس الأمل وتوضح للطالبات الارتباط بين الأمل والتفاؤل، فالأمل يعرف بأنه: الرجاء، وهو توقع موثوق به بأن رغبة ما

سوف تتحقق (عبد الخالق، ٢٠٠٠). أما التفاؤل فهو الطريقة التي يفسر بها الفرد اتجاهه نحو النجاح والفشل في حياته، فالفرد المتفائل يرى الفشل بها مصدراً يساعد على التطور والنجاح، ولذلك فهو يتصرف ويستجيب بفاعلية وسعادة، ويستطيع أن يطور حياته نحو الأفضل بنفسه ولا يطلب المساعدة من الآخرين (Seligman, 2000). وذلك بهدف رفع دافعية الطالبات لتحديد أهدافهم، ثم تطلب المرشدة من الطالبات تمضية (١٥) دقيقة في الكتابة عن صورة ذاتية متخيلة للمستقبل (Imagined Future Self) الخاص بهن، وتعين مهمة العمل ما بين الجلسات.

الجلسة الحادية عشرة والثانية عشرة: أسلوب حل المشكلات (Problem- Solving Training). القيام بمراجعة العمل ما بين الجلسات، وتزويد مجموعة المشاركات بمكون التعليم النفسي وتقديم وتعليم وممارسة خطوات مهارات حل المشكلات والتعريف بمهارات الحل الفعالة للمشكلات، وتمييز فوائد مهارات حل المشكلات في العلاقات مع الآخرين، من خلال طرح البدائل والحلول واتخاذ القرار بعد التقييم الذاتي للبدائل، وإكساب المشاركات المعرفةَ والمواقف ومهارات ما بين الشخصية لمُسَاعَدَتهم على تحسين وفهم وتقدير واحترام النفس والآخرين، ومهارات ما بين شخصيةَ ومعرفةَ بالذات تتم من خلال مُنَاقَشَة السلوك الاجتماعي المقبول والتدرب على ممارسة استعمال هذه المهارات الاجتماعية الجديدة في بيئة خالية من التَهديد (بيئة المجموعة الإرشادية) تمهيداً لاستعمالها خارج الجلسات، وتعين مهمة العمل ما بين الجلسات.

الجلسة الثالثة عشر: إنهاء وتلخيص وختام الجلسة الختامية. هدفت الجلسة الأخيرة للتعرف على مدى انجاز توقعات المسترشدات من البرنامج، لمعرفة مدى نجاح المجموعة في تحقيق الأهداف وانجاز التوقعات للمشاركات وذلك من خلال الأثر الذي ترتب على الالتحاق بالمجموعة، بأن تستمع

المرشدة لتقييم كل عضو من الأعضاء لجلسات البرنامج وانطباعها العام عن البرنامج ومدى فاعليته. تستمع المرشدة لملاحظات المشاركات وانطباعاتهن حول الأمور التي ساهمت في نجاح البرنامج، أو ما هي الأمور التي تمثل صعوبات أو معيقات له. وتقديم طالبتين من المشاركات بمراجعة تامة لما تم تناوله خلال الجلسات السابقة، وتشجيع المرشدة على تطبيق ما تعلموه في الجلسات في حياتهم اليومية. مع ملء التقييمات النهائية للبرنامج مع انتهاء المجموعة.

الاستراتيجيات والآليات التي سارت عليها جميع جلسات البرنامج الإرشادي

١. ترحيب المرشدة بالطالبات المشاركات وشكرهن على الحضور في موعد الجلسة.

٢. كسر الجمود بين المشاركات بالسؤال عن أحوالهن وطرح سؤال لمن ترغب في الإجابة.

٣. مراجعة وتلخيص ما دار في الجلسة السابقة.

٤. مراجعة قواعد الجلسات الإرشادية.

٥. مراجعة الواجبات البيتية.

٦. تقديم التعزيز والتغذية الراجعة من الأعضاء والمرشدة.

٧. تقديم موضوع الجلسة الحالية واستخدام الفنيات المناسبة.

٨. تلخيص المرشدة لحديث المشاركات، وتلخيص في نهاية كل جلسة.

٩. تقديم الواجبات البيتية وتوضيحها للمشاركات، وتحديد زمن الجلسة القادمة.

رابعاً: إجراءات الدراسة

١. حصول مشروع الدراسة على موافقة لجنة الدراسات العليا في قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي ولجنة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية وعمادة كلية الدراسات

العليا، حيث تخضع الدراسة وتمر ضمن إجراءات المراجعة الخاصة بتلك من اللجان المتخصصة والدراسات العليا في الجامعة للموافقة على إجراء الدراسة حسب الأصول.

٢. مخاطبة الجهات الرسمية في الجامعة الهاشمية للحصول على الموافقات الرسمية والفنية اللازمة، وبشكل أساسي الحصول على الموافقة على إجراء الدراسة في المدرسة المعنية.

٣. إعداد المادة العلمية للبرنامج الإرشادي للأدب النفسي النظري والعلمي، ومن ثم تحكيم أدوات الدراسة بما فيها برنامج الإرشاد الجمعي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين للتحقق من مدى صدقها الظاهري والتي تتألف من ثمانية (٨) من المختصين في الإرشاد النفسي وعلوم النفس من حملة شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والصحة النفسية من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية.

٤. الاختيار لإحدى المدارس الثانوية في مدينة عمان، جبل النصرِ التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا. وتطبيق مقياسي الدراسة (توكيد الذات والتفاؤل)، بعد تطويرهما وفحص خصائصهما السيكومترية لغايات الدراسة الحالية، على عينة الطالبات المعنيات للكشف عن احتمالية وجود صعوبات يستهدفها البرنامج الإرشاد الجمعي في الدراسة الحالية واختيار أربعين (٤٠) طالبة ممن يسجلن درجات منخفضة على هذين المقياسين ما يشير إلى وجود صعوبات توافقية تستدعي التدخل الإرشادي مع التأكد من تحقيق شروط الموافقة على المشاركة حسب القواعد الأخلاقية.

٥. التوزيع العشوائي لأفراد عينة الدراسة (ن=٤٠) من الطالبات اللواتي سجلن درجات منخفضة على مقاييس الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين ومتساويتين كما يلي: المجموعة التجريبية: وهي المجموعة

التي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي وعدد أفرادها (٢٠) عشرون طالبة. المجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي لن تتعرض لأي برنامج تدخلي وعددها (٢٠) طالبة.

٦. تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي المستند على النظرية المعرفية السلوكية (بعد تطوير جلسات البرنامج وتحكيمه حسب الأصول) على أفراد المجموعة التجريبية. ومن ثم تطبيق مقياسي الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك في القياس القبلي (عند اختيار العينة)، والبعدي بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي على المجموعة التجريبية والضابطة، وعلى المجموعة التجريبية (ن=٢٠) طالبة فقط في الاختبار التتبعي بعد مرور مدة شهر من انتهاء القياس البعدي.

٧. إجراء التحليلات اللازمة ومعالجتها بواسطة رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وإعداد الرسالة بصورتها النهائية وفق تعليمات كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية.

خامساً: تصميم الدراسة ومتغيراتها

استخدم في هذه الدراسة المنهج البحث شبه التجريبي بتوزيع عشوائي وبقياسات قبلية وبعدية لمجموعتين: التجريبية والضابطة، والتتبعية للتجريبية فقط، ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة الحالية كما يلي:

G1	**R O1**ab **X O2**ab **O3**ab
G2	**R O1**ab **_ O2** ab

(G1): المجموعة التجريبية.

(G2): المجموعة الضابطة.

(R): التوزيع العشوائي.

(O1): القياس القبلي على مقياسي الدراسة.

(ab): توكيد الذات والتفاؤل.

(X): المعالجة.

(–): بدون معالجة.

(O2): القياس البعدي على مقياسي الدراسة.

(O3): قياس المتابعة على مقاسي الدراسة.

المتغير المستقل: التعرض لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند للعلاج المعرفي السلوكي.

المتغيرات التابعة: درجات المفحوصات في القياس البعدية والتتبعية على مقياسي الدراسة: توكيد الذات والتفاؤل.

سادساً: المعالجة الإحصائية

تستند هذه الدراسة إلى المنهج شبه التجريبي، وللوصول إلى وصفِ أفراد العينة وتحليل نتائج الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، تم استخراج التّكرارات والنسب المئويّة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمعالجات الإحصائية المناسبة وذلك بواسطة إدخال البيانات الخاصة بالدراسة إلى جهاز الحاسوب ومن ثم معالجتها وتحليلها إحصائياً باستخدام رزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتحديداً تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لغايات التحقق من صحة فرضيات هذه الدراسة كالآتي:

الفرضية الأولى والثانية: باستخدام تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA) إضافة إلى استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One– Way ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ما بينَ القياسين البعدي والقبلي على مقياسي الدراسة: الدرجة

الكلية والفرعية على مقياس توكيد الذات والدرجة الكلية على مقياس التفاؤل، بالإضافة لاستخدام معادلة حجم التأثير لمعرفة تأثير البرنامج.

الفرضية الثالثة: باستخدام الاختبار الإحصائي ت (T-test) للعينة المترابطة (Paired-Sample t-test)، للمقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية) والتفاؤل (الدرجة الكلية).

الفصل الرابع

نتائـج الدراسـة

- **أولاً: النتائـج المُرتبطة بالفرضيـة الأولـى**
- **ثانياً: النَتائـج المُرتبطة بالفرضيـة الثانيـة**
- **ثالثاً: النتائـج المُرتبطة بالفرضيـة الثالثـة**

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى فحص أثر برنامج إرشاد جمعي في التحسين من مستوى توكيد الذات وتحسينِ التفاؤل لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في أحد المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء ماركا منطقة عمان الرابعة، عمان العاصمة، الأردن، وذلك من خلال التحقق من ثلاث فرضيات للدراسة كما هو موضح في الصفحات التالية.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة

للتحقق من صحة الفرضية الأولى للدراسة التي تنصُ " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية)"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلّة والأخطاء المعيارية المعدلّة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن=٤٠)على مقياسِ توكيد الذات وأبعاده الفرعية السبعة في الاختبار البعدي تبعاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلّة والأخطاء المعيارية المعدلّة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن=٤٠) على مقياس توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية) في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير المجموعة

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		القياس البعدي المعدّل	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
(١)	التجريبية	٢٠	٦،٣٧	١،٦٤	١٤،٥٧	٣،٠٤	١٤،٦٧	٠،٦٨٧
	الضابطة	٢٠	٧،٥٦	١،٧٩	٧،٨٤	٢،٠٥	٧،٧٤	٠،٦٨٧
(٢)	التجريبية	٢٠	٥،٧٩	١،٦٠	٨،٤٦	٢،٢٦	٨،٦٨	٠،٤٦٩
	الضابطة	٢٠	٥،١٤	١،٠٤	٦،١٧	١،٠٧	٥،٩٦	٠،٤٦٩
(٣)	التجريبية	٢٠	٧،٢٨	١،٨٣	١٣،٣٧	٢،٨٥	١٣،٤٧	٠،٥٥٤
	الضابطة	٢٠	٨،٥٨	١،٥٩	٨،٦٣	١،٩٥	٨،٥٢	٠،٥٥٤
(٤)	التجريبية	٢٠	٣،٧١	١،٢٧	٦،٦٣	١،٤٩	٦،٤٦	٠،٣١٥
	الضابطة	٢٠	٤،٤٧	١،٠٢	٤،٧٤	١،٣٨	٤،٩١	٠،٣١٥
(٥)	التجريبية	٢٠	٧،٤٣	١،٩٨	١٣،٦٦	٢،٢٠	١٣،٤٧	٠،٥٥٤
	الضابطة	٢٠	٧،٠٤	١،٥٠	٨،٦٨	٢،٢٥	٨،٥٦	٠،٥٥٤
(٦)	التجريبية	٢٠	٧،٦٣	١،٩٣	١٤،٥٦	٣،١٢	١٤،٣٨	٠،٦٧٦
	الضابطة	٢٠	٨،١٢	١،٣٦	١٠،١٠	٢،٧٢	١٠،٢٩	٠،٦٧٦
(٧)	التجريبية	٢٠	٣،٦٨	١،٠٦	٦،٠٩	١،٦٢	٥،٩٨	٠،٣٥٦
	الضابطة	٢٠	٤،١٧	١،١٩	٤،٧٤	١،١٦	٤،٨٤	٠،٣٥٦
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٠	٥٢،٢٦٣	٨،٩٧	٩٦،٦٢	١٠،٦٤	٩٦،٠٤	٢،٥٨١
	الضابطة	٢٠	٥٥،١٦٥	٦،٢٥	٦٣،٦١	٩،٦٩	٦٤،١٩	٢،٥٨١

(١) التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ (٢) التذمر للتخلص من الظلم؛ (٣) التعبير عن الذات دون حساسية؛ (٤) المجادلة أو المناقشة العامة؛ (٥) التلقائية؛ (٦) الطلاقة اللفظية؛ و(٧) تجنب المواجهة في مكان عام.

ويتبين من الجدول (٧) أعلاه الخاص بالمتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدّلة

للمقاييسِ الفرعية والدرجة الكلية لمقياسِ توكيد الذات في القياس البعدي، وجود فرق ظاهري بين

متوسط الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس توكيد الذات بأبعاده السبعة (١) التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ (٢) التذمر للتخلص من الظلم؛ (٣) التعبير عن الذات دون حساسية؛ (٤) المجادلة أو المناقشة العامة؛ (٥) التلقائية؛ (٦) الطلاقة اللفظية؛ و(٧) تجنب المواجهة في مكان عام) والدرجة الكلية وذالك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (م=١٤،٦٧؛ ٨،٦٨؛ ١٣،٤٧؛ ٦،٤٦؛ ١٣،٤٧؛ ١٤،٣٨؛ ٥،٩٨؛ ٩٦،٠٤) درجة، على التوالي، بينما بلغَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=٧،٧٤؛ ٥،٩٦؛ ٨،٥٢؛ ٤،٩١؛ ٨،٥٦؛ ١٠،٢٩؛ ٤،٨٤؛ ٦٤،١٩) درجة، مَا يُشيرُ إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس. وتجدر الإشارة إلى أنَ الدرجات التي تتراوح من ٣٠-٦٩،٩٩ درجة إلى مستوى منخفض من توكيد الذات؛ ومن٧٠-١٠٩،٩٩ درجة إلى مستوى معتدل، ومن ١١٠-١٥٠ درجة إلى مستوى مرتفع من توكيد الذات.

ولمعرفة فيما إذا كانَ هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠٥،٠) فقد تم حساب تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) باستخدام الإحصائي **ولكس لامبدا** (Wilks' Lambda) للأداء على الفقرات الممثلة لمقياس توكيد الذات في القياس البعدي وذالك وفقاً لمتغير المجموعة، ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (٨) نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمقياسِ توكيد الذات تبعاً لمتغير المجموعة

الأثر	وُلكس لامبدَا	قيمة "ف"	درجات الحرية الافتراضية		مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
المجموعة	٠،٢٤٧	٨،٧٤٣	٨	٢٣	٠،٠٠٠	٠،٧٥٣

يتبين من الجدول (٨) باستخدام إحصائي **ولكس لامبدا** (Wilks' Lambda) أن قيمة "ولكس لامبدا " لمقياسِ توكيد الذات بلغت (٢٤٧،٠) وتعتبر هذه القيمة صغيرة بحيث يمكن اعتبارها قريبة من الصفر (تشير القيم الأصغر القريبة من الصفر إلى وجود فروق بين المتوسطات بينما تشير القيم الأكبر القريبة من الواحد صحيح إلى عدمِ وجود فروق بين المتوسطات) (العباَسي، ٢٠١١)، ما يشيرُ إلى إمكانية وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأبعادِ توكيد الذات السبعة الكلية حيث تشير قيمة "ف" المحسوبة والبالغة (٨،٧٤٣) إلى وجود هذه الفروق، لأنَ قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من ٠٥،٠ بدرجات حرية (٨ و٢٣). وتشير قيمة مربع ايتا (η^2) في الجدول (٨) إلى مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي حيث بلغت هذه القيمة (٣،٧٥٪) وهي نسبة عالية تشير للتأثير الفعّال للبرنامج على متغير توكيد الذات. ويشير إلى مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي وأن ٧٥،٣% من التباين في توكيد الذات ما بين المشاركات في المجموعتين نجم عن المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة.

ولفحص أثر البرنامج الإرشادي في الأبعاد الفرعية السبعة لمقياس توكيد الذات حسبت نتائج تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANCOVA) والمستخرجة من نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد، والجدول (٩) يبين النتائج.

الجدول (٩) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANCOVA) للأبعاد الفرعية لمقياسِ توكيد الذات في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير المجموعة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
الاختبار القبلي	(١)	١٠،٦٩٠	١	١٠،٦٩٠	١،٥٥٧	٠,٢٢٢	٠،٠٤٩
	(٢)	٠,٠٢١	١	٠,٠٢١	٠،٠٠٧	٠،٩٣٦	٠،٠٠٠
	(٣)	١٣،١٥٥	١	١٣،١٥٥	٢،٩٥٠	٠،٠٩٦	٠،٠٩٠
	(٤)	٠،٣٨٤	١	٠،٣٨٤	٠،٢٦٧	٠،٦٠٩	٠،٠٠٩
	(٥)	٠،٣٨٧	١	٠،٣٨٧	٠،٠٩٠	٠،٧٦٦	٠،٠٠٣
	(٦)	٥،٨٧٤	١	٥،٨٧٤	٠،٨٨٣	٠،٣٥٥	٠،٠٢٩
	(٧)	٠،٠١٦	١	٠،٠١٦	٠،٠٠٩	٠،٩٢٦	٠،٠٠٠
المجموعة	(١)	٢٧٣،٤٥٨	١	٢٧٣،٤٥٨	*٣٩،٨٢٥	٠,٠٠٠	٠،٥٧٠
	(٢)	٤٢،٠٦١	١	٤٢،٠٦١	*١٣،١٧٥	٠،٠٠١	٠،٣٥٠
	(٣)	١٣٩،٦٠٧	١	١٣٩،٦٠٧	*٣١،٣٠٨	٠,٠٠٠	٠،٥١١
	(٤)	١٣،٨٤٩	١	١٣،٨٤٩	*٩،٦٢١	٠,٠٠٤	٠،٢٤٣
	(٥)	١٢١،٠٢٥	١	١٢١،٠٢٥	*٢٨،١٧٧	٠،٠٠٠	٠،٤٨٤
	(٦)	٩٥،٤٤٤	١	٩٥،٤٤٤	*١٤،٣٥٦	٠,٠٠١	٠،٣٢٤
	(٧)	٧،٤٠٦	١	٧،٤٠٦	*٤،٠٢٤	٠،٠٤٩	٠،١١٨
الخطأ	(١)	٢٠٥،٩٩٧	٣٠	٦،٨٦٧			
	(٢)	٩٥،٧٧٣	٣٠	٣،١٩٢			
	(٣)	١٣٣،٧٧٦	٣٠	٤،٤٥٩			
	(٤)	٤٣،١٨٤	٣٠	١،٤٣٩			
	(٥)	١٢٨،٨٥٥	٣٠	٤،٢٩٥			
	(٦)	١٩٩،٤٤٩	٣٠	٦،٦٤٨			
	(٧)	٥٥،٢١٢	٣٠	١،٨٤٠			
المصحح	(١)	٧٠٩،٨٩٠	٣٩				
	(٢)	١٧١،٨٠٣	٣٩				
	(٣)	٤٥٠،٥٢١	٣٩				
	(٤)	١١٤،٢٥٤	٣٩				
	(٥)	٤٣٦،٦٧٩	٣٩				
	(٦)	٥٢٤،٨٠١	٣٩				
	(٧)	٩٣،١٧٧	٣٩				

أبعاد توكيد الذات: (١) التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ (٢) التذمر للتخلص من الظلم؛ (٣) التعبير عن الذات دون حساسية؛ (٤) المجادلة أو المناقشة العامة؛ (٥) التلقائية؛ (٦) الطلاقة اللفظية؛(٧) تجنب المواجهة في مكان عام.

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥)؛ ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١٠)؛
(١)*(قيمة R^2 = ٠،٧١٠) والتي تبين نسبة التباين المفسر في القياس البعدي والعائد للبرنامج – بحيث أن القيمة العليا = ١)
(٢)*(قيمة R^2 = ٠،٤٤٣) والتي تبين نسبة التباين المفسر في القياس البعدي والعائد للبرنامج – بحيث أن القيمة العليا = ١)
(٣)*(قيمة R^2 = ٠،٧٠٣) والتي تبين نسبة التباين المفسر في القياس البعدي والعائد للبرنامج – بحيث أن القيمة العليا = ١)
(٤)*(قيمة R^2 = ٠،٦٢٢)، والتي تبين نسبة التباين المفسر في القياس البعدي والعائد للبرنامج – بحيث أن القيمة العليا = ١)
(٥)*(قيمة R^2 = ٠،٧٠٥)، والتي تبين نسبة التباين المفسر في القياس البعدي والعائد للبرنامج – بحيث أن القيمة العليا = ١)
(٦)*(قيمة R^2 = ٠،٦٢٠) ، والتي تبين نسبة التباين المفسر في القياس البعدي والعائد للبرنامج – بحيث أن القيمة العليا = ١)
(٧)*(قيمة R^2 = ٠،٤٠٧)، والتي تبين نسبة التباين المفسر في القياس البعدي والعائد للبرنامج – بحيث أن القيمة العليا = ١)

ويشير الجدول (٩) أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء بينَ المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي للأبعاد الفرعية السبعة لمقياس توكيد الذات: (١) التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ (٢) التذمر للتخلص من الظلم؛ (٣) التعبير عن الذات دون حساسية؛ (٤) المجادلة أو المناقشة العامة؛ (٥) التلقائية؛ (٦) الطلاقة اللفظية؛ و(٧) تجنب المواجهة في مكان عام؛ ، وذلك عند مستوى دلالة (α <٠,٠٥) تعزى لمتغير المجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) لهذه المقاييس (٣٩،٨٢؛ ١٣،١٧؛ ٣١،٣١؛ ٩،٦٢؛ ٢٨،١٨؛ ١٤،٣٦؛ ٤،٠٢) درجة على التوالي، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α > ٠،٠٥). ما يشيرُ إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على الأبعاد الفرعية السبعة لمقياسِ توكيد الذات، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية البديلة وهي فرضية الدراسة ورفض الفرضية الصفرية.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في الأداء على الأبعاد الفرعية السبعة والدرجة الكلية لمقياسِ توكيد الذات، تم استخراج قيمة مربع ايتا (η^2) لقياس حجم التأثير (Effect Size)، ومربع الارتباط (R^2)، للتعرف إلى الدلالة العملية للفروق، ويبين **الجدول (٩)** أيضاً أن قيمة مربع ايتا (η^2) للأبعادِ الفرعية السبعة لمقياسِ توكيد الذات قد بلغت كمَا يلي: (١) التوكيد في التعامل مع الآخرين (٥٧،٠%)، (٢) التذمر للتخلص من الظلم (٥٣،٠%)؛ (٣) التعبير عن الذات دون حساسية (٥١،١%)؛ و(٤) المجادلة أو المناقشة العامة (٣٤،٣%)، و(٥) التلقائية (٤٨،٤%)، و(٦) الطلاقة اللفظية (٣٢،٤%)، و(٧) تجنب المواجهة في مكان عام (١١،٨%)،

وأنَ قيمة الدلالة العملية للفروقِ بينَ المجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس الأبعاد الفرعية قد بلغت (٦٢،٣%؛ ٢٧،٥ %؛ ٦١،٤%؛ ٥٠،٩ %؛ ٦١،٦ %؛ ٥٠،٦%؛ ٢٣،٠%)

على التوالي، وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠،٠٥)؛ تعتبر قيم مرتفعة؛ كما يلاحظ أن أحسن نسبة تحسن في الأبعاد الفرعية السبعة حدثت للبعدِ الأول: التوكيد في التعامل مع الآخرين تلاه كلٌ من البعدِين الثاني والثالث تلاه البعد الخامس، ثم الرابع والسادس، وأخيراً مثل البعد السابع: تجنب المواجهة في مكان عام البعدِ الأقل والأخير، ما يشير إلى وجود أثر تمايزي ذي دلالة للبرنامج الإرشادي على أبعادِ توكيد الذات، ويعني أن برنامج الإرشاد الجمعي الذي أعدته الباحثة قد أحدثَ تحسناً وقللَ من مستوياتِ توكيد الذات بأبعاده السبعة لدى الطالبات أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لخبرة برنامجِ الإرشاد الجمعي، لكن بنسب متفاوتة نسبياً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة

للتحقق من صحة الفرضية الثانية للدراسة التي تنصُ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس التفاؤل (الدرجة الكلية). "، تمَ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلّة والأخطاء المعيارية المعدلّة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن=٤٠)على مقياس التفاؤل في الاختبار البعدي تبعاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلّة والأخطاء المعيارية المعدلّة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن=٤٠)على مقياس التفاؤل في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير المجموعة

المقياس	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التفاؤل	التجريبية	٥٩،٥٦٤	١٠،٠٦	٩٣،٤٧٧	١٢،٥٦	٩٣،٤٧	٢،١٧٨
	الضابطة	٦٠،٣٠٩	٨،٥٦	٦٢،٠٧٣	٥،١٨	٦٢،٠٨٠	٢،١٧٨

ويبين الجدول (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والمتوسطات المعدَلة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة (ن=٤٠) على مقياس التفاؤل في الإختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (م=٩٣،٤٧) درجة، بينما بلغَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=٦٢،٠٨) درجة. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المجموعتين على مقياس التفاؤل دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠،٠٥) فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الإعتبار درجات الإختبار القبلي لفقرات مقياسِ التفاؤل لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مشترك لوجود التباين في الإختبار البعدي لمقياسِ التفاؤل، ويبين الجدول (١١) أدناه، نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One way ANCOVA) لمقياس التفاؤل في الاختبار البعدي وفقاً لنوع المجموعة (التجريبية والضابطة).

الجدول (١١). تحليل التباين الأحادي المشترك (One way ANCOVA) لمقياس التفاؤل في الاختبار البعدي وفقاً لنوع المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع ايتا (η^2)
المتغير المشترك	١،٢٠٣	١	١،٢٠٣	٠،٠١٣	٠،٩١١	٠،٠٠٠
المجموعة	٩٨٣٦،٦٤	١	٩٨٣٦،٦٤	*١٠٣،٧٢	٠،٠٠٠	٠،٧٣٧
الخطأ	٩٥٠ ،٣٥٠٨	٣٧	٩٤،٨٣٦			
الكلي	٢٥٥٣٣٠،٢٣	٤٠				
الكلي المصحح	١٣٣٧٢،٢١	٣٩				

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥)

* (قيمة R^2 = ٠،٧٣٨، والتي تبين نسبة التباين المفسر في القياس البعدي والعائد للبرنامج – بحيث أن القيمة العليا = ١)

ويبيّن الجدولُ (١١) أعلاه، أنَ قيمة "ف" قد بلغت (١٠٣،٧٢)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (٠،٠٥) عند مستوى الدلالة (α=>٠،٠٥)، ولأن قيمة مستوى الدلالة الإحصائيّةٍ (٠،٠٠٠) كانت أقل من مستوى الدلالةِ (α = ٠،٠٥) بدرجات حرية (١ و٣٩). ما يؤدي إلى قبول فرضية الدراسة ورفض الفرضية الصفرية، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث كانَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (م=٩٣،٤٧) درجة، بينما بلغَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=٦٢،٠٧) درجة، كما يتضح من الجدول رقم (١٠)، أي أنه يوجد تأثير دالّ للبرنامج الإرشادي على مقياسِ التفاؤل ، ويدل على مساهمة البرنامج الإرشادي في تحسين وتنمية وتطوير التفاؤل لدى الطالبات في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في تباين الأداء على مقياسِ التفاؤل ، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير (Effect Size)، ومربع الارتباط (R^2) للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق، ويبين الجدول (١١) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٧٣،٧%) وأن قيمة الدلالة العملية (R^2 =٧٣،٨%) وهي قيمة جيدة؛ ما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية للبرنامج الإرشادي على مقياسِ التفاؤل، ويعني أن برنامج الإرشاد الجمعي الذي استخدمته الباحثة قد أحدث تحسناً وزاد من مستوى التفاؤل في الاختبار البعدي لدى الطالبات اللواتي شارَكن في برنامج الإرشاد الجمعي، ويشير إلى مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي وأن ٧٣،٧% من التباين في مستوى التفاؤل ما بين المشاركات في المجموعتين نجم عن المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة للدراسة التي تنصُ "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية)"، والتفاؤل في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم على نفسِ المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقِ برنامج الإرشاد الجمعي"، فقد تمَ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإستخدام إختبار "ت" للعينة المترابطة (Paired-Sample t-test)، لأداءِ المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والتتبعي علَى مقياسي الدراسة: توكيد الذات والتفاؤل ويوضح **الجدول (١٢)** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجتي الاختبار البعدي والتتبعي ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي

القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية)"، والتفاؤل لدى أفراد المجموعة التجريبية وعددهم (٢٠) مشاركة.

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي الإختبارين البعدي والتتبعي على مقياسي توكيد الذات والتفاؤل لأفراد المجموعة التجريبية

المقياس	أبعاد المقياس	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	(١)	البعدي	٢٠	١٤،٥٧	٣،٠٤	-١،٢٩٩	٠،٢١٠
		التتبعي	٢٠	١٦،٠٨	٣،١٢		
	(٢)	البعدي	٢٠	٨،٤٦	٢،٢٦	-١،٤٦٥	٠،١٥٩
		التتبعي	٢٠	٩،٣٤	١،٨٧		
	(٣)	البعدي	٢٠	١٣،٣٧	٢،٨٥	-٠،٨٧٧	٠،٣٩١
		التتبعي	٢٠	١٤،١٧	٢،٩٤		
	(٤)	البعدي	٢٠	٦،٦٣	١،٤٩	*-٣،١١٩	٠،٠٠٦
		التتبعي	٢٠	٧،٨٣	١،٥٣		
	(٥)	البعدي	٢٠	١٣،٦٦	٢،٢٠	-١،٢٩٩	٠،٢١٠
		التتبعي	٢٠	١٤،٦٨	٢،٨٦		
	(٦)	البعدي	٢٠	١٤،٥٦	٣،١٢	-٠،٢٨٠	٠،٧٨٣
		التتبعي	٢٠	١٤،٨٤	٢،٨٩		
	(٧)	البعدي	٢٠	٦،٠٩	١،٦٢	-١،١٢١	٠،٢٧٦
		التتبعي	٢٠	٦،٦٩	٢،١٢		
توكيد الذات	الكلي	البعدي	٢٠	٩٦،٦٢	١٠،٦٤	-١،٩٤٩	٠،٠٦٦
		التتبعي	٢٠	١٠٤،٣٢	١٣،٨٩		
التفاؤل	الكلي	البعدي	٢٠	٩٣،٤٨	١٢،٥٦	*-٢،٤٨٦	٠،٠٢٢
		التتبعي	٢٠	١٠٣،٢٨	١٣،٩٨		
	(١) التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ (٢) التذمر للتخلص من الظلم؛ (٣) التعبير عن الذات دون حساسية؛ (٤) المجادلة أو المناقشة العامة؛ (٥) التلقائية؛ (٦) الطلاقة اللفظية؛(٧) تجنب المواجهة في مكان عام.						

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥)

وتشيرُ بيانات الجدول (١٢) أعلاه، إلى وجود فروقٍ دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركين في البرنامج الإرشادي، ما بين

الاختبارين البعدي والتتبعي فقط على مقياس التفاؤل، ويُلاحظ أنَ بيانات الجدول (١٢) تشيرُ إلى أنَ متوسطي الدرجات الكلية على مقياسي توكيد الذات والتفاؤل، استمرا في التحسنِ إيجابياً في الاختبار التتبعي مقارنة بالاختبار البعدي لكن ليس بدرجة دالّة إحصائياً على مقياس توكيد الذات الذي تحسن إيجابياً لكن ليس بدرجة دالّة إحصائياً في الاختبار التتبعي (م =١٠٤،٣٢)، مقارنة بالاختبار البعدي (م =٩٦،٦٢)، كما وتحسنت الدرجات إيجابياً بدرجة دالّة إحصائياً على مقياسِ التفاؤل في الاختبار التتبعي (م =١٠٣،٢٨)، مقارنة بالاختبار البعدي (م=٩٣،٤٨)، ما يشير لاحتفاظ المشاركين بالمكاسبِ العلاجية واستمرار تحسنهم أيضاً بدرجة دالّة إحصائياً على مقياس التفاؤل فقط. وبالنسبة للمقاييسِ الفرعية السبعة لمقياسِ توكيد الذات يُلاحظ أنَ بيانات الجدول (١٢) تشيرُ إلى أنَ متوسطات الدرجات الكلية على المقاييسِ الفرعية السبعة (التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ التذمر للتخلص من الظلم؛ التعبير عن الذات دون حساسية؛ المجادلة أو المناقشة العامة؛ التلقائية؛ الطلاقة اللفظية؛ تجنب المواجهة في مكان عام) استمرت في التحسنِ إيجابياً وارتفعت في الإختبار التتبعي (م=١٦،٠٨؛ ٩،٣٤؛ ١٤،١٧؛ ٧،٨٣؛ ١٤،٦٨؛ ١٤،٨٤؛ ٦،٦٩)، على التوالي، مقارنة بالاختبار البعدي (م=١٤،٥٧؛ ٨،٤٦؛ ١٣،٣٧؛ ٦،٦٣؛ ١٣،٦٦؛ ١٤،٥٦؛ ٦،٠٩)، على التوالي، وأنَ الفروق بينَ الإختبارين التتبعي والبعدي لم تكن دالة إحصائياً على جميعِ المقاييسِ السبعة باستثناءِ مقياسِ المجادلة أو المناقشة العامة.

ونجدُ أيضاً، أنَ بيانات الجدول (١٢) تشيرُ إلى أنَ قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الإختبارين البعدي والتتبعي لمقياسي توكيد الذات والتفاؤل، قد بلغت (١،٩٤٩؛ ٢،٤٨٦)، على التوالي، وحيث أن مستوى الدلالة لهذين المقياسين كانت دالّة

إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، على مقياس التفاؤل فقط، لذا فإن الفروق بين متوسطي الإختبار البعدي والإختبار التتبعي على مقياس التفاؤل فقط تعد فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية للدراسة، وقبول الفرضية البديلة جزئياً. بسبب عدم وصول النتيجة الخاصة بمقياس توكيد الذات لمستوى الدلالة الإحصائية.

وبوجه عام، تشير هذه النتيجة إلى التحسن الإيجابي الذي حدث لدى المشاركات في المجموعة التجريبية في الإختبار التتبعي واستمراره على مقياسِ توكيد الذات وأبعاده ولكن بدرجة غير دالة إحصائياً مقارنة بالإختبار البعدي. كما وتشير هذه النتيجة أيضاً، إلى التحسنِ الإيجابي واستمراره لدى المشاركات في المجموعة التجريبية أيضاً على مقياسِ التفاؤل في الإختبار التتبعي وبدرجة دالة إحصائياً مقارنة بالإختبار البعدي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية إلى تقصي واستكشافِ أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي والتعليم النفسي في تحسين مستويات توكيد الذات والتفاؤل لدى عيّنةٍ من طالباتِ المرحلة الثانوية في الصف الأول الثانوي في العام ٢٠١٨/٢٠١٩، ممن تراوحت أعمارهن ما بينَ (١٧-١٥) سنة، من إحدى المدارس الحكومية الثانوية للإناث التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء ماركا منطقة عمان الرابعة، العاصمة عمان، الأردن، وذلك من خلالِ فحصِ ثلاث فرضيات. وسيتم فيما يلي مناقشة نتائج التحليل الإحصائي لتلك الفرضيات تباعاً.

حيث **توصلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بفرضية الدراسة الأولى** الى أنَ طالبات أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات أفراد المجموعة الضابطة اللواتي لم يشاركنَ في أي برنامج، وحسب تقديراتهن الذاتيَة، حصلَن على مستويات أفضل وأعلى على مقياسِ توكيد الذات في القياس البعدي لمقياس توكيد الذات بأبعاده السبعة (التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ التذمر للتخلص من الظلم؛ التعبير عن الذات دون حساسية؛ المجادلة أو المناقشة العامة؛ التلقائية؛ الطلاقة اللفظية؛ وتجنب المواجهة في مكان عام) والدرجة الكلية في القياس البعدي وذالك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (م=١٤،٦٧؛ ٨،٦٨؛ ١٣،٤٧؛ ٦،٤٦؛ ١٣،٤٧؛ ١٤،٣٨؛ ٥،٩٨؛ ٩٦،٠٤) درجة، على التوالي، بينما بلغَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=٧،٧٤؛ ٥،٩٦؛ ٨،٥٢؛ ٤،٩١؛ ٨،٥٦؛ ١٠،٢٩؛ ٤،٨٤؛ ٦٤،١٩) درجة، مَا يُشيرُ إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس.

وتشير هذه النتيجة إلى انتقال مستوى توكيد الذات لدى المجموعة التجريبية من المستوى المنخفض الذي كانت عليه في القياسِ القبلي (م=٥٢،٢٦٣) درجة، إلى المستوى المعتدل (م=٩٦،٦٢)، بينما بقي مستوى المجموعة الضابطة في القياسِ البعدي (م=٦٣،٦١) في نفسِ مستوى القياسِ القبلي المنخفض (م=٥٥،١٦٥) درجة، لكن زادَ متوسط الدرجات أيضاً.

كما وبلغَ مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي (٧٥،٣٪)، وهي نسبة عالية تشير للتأثير الفعّال للبرنامج على متغير توكيد الذات. مَا يُشيرُ إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس وأن طالبات في المجموعة التجريبية تحسن بنسبة (٧٥،٣%) أكثر من المجموعة الضابطة.

وتتفقُ هذه النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة الحالية من وجود فروق دالّة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على متغير توكيد الذات لدى عينة الدراسة من الطالبات، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وبوجه عام، مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند إلى مناهج الإرشاد والعلاج النفسي ومنها العلاج المعرفي السلوكي والتعليم النفسي في تحسين ورفع مستويات توكيد الذات لدى عينات متنوعة من الطلبة والأفرادِ، ومنها بعض الدراسات العربية (مثلاً، الحلو، ٢٠١٢؛ دحادحة، ٢٠٠٨؛ أبو حسونة، ٢٠١٦؛ أبو حماد، ٢٠١٤؛ طشطوش، ٢٠٠٢؛ طنوس والخوالدة، ٢٠١٤؛ الصرايرة، ٢٠١٥؛ الضلاعين، ٢٠١١؛ عاقلة، ٢٠١٣؛ مقدادي، ٢٠٠٣؛ المقداد والحسيني، ٢٠١٥)، والدراسات الغربية (Cecen-Erogul, & Zengel, 2009; Eslami et al., 2016; Garaigordobil, 1999; Hojjat et al., 2016; Kashani & Bayat, 2010; Parray, & Kumar, 2017; Secer et al., 2014; Sert, 2003; Vosoughi et al., 2011).

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى توكيد الذات لدى الطالبات في المجموعة التجريبية لطبيعة مكونات برنامج الإرشاد النفسي وما احتواه من استراتيجيات للتعليم النفسي بشأن طبيعة توكيد الذات وجوانبه، فالمشاركات في المجموعة الإرشادية تعلمن عِدّة إستراتيجيات ناجحة لاكتساب مهارات توكيد الذات كمهارات التعريف وتسمية المشاعر للتَحَدُّث علانية عن المشاعر الإيجابية والسلبية بصورة صريحة وتعلم توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد والتعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح واستعمال عبارات أنا بدلاً من ضمير الغائب أو المخاطب أنتَ أدى لتحسين الشعور بتوكيد الذات.

وأيضاً، يمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تحسين مستوياتِ توكيد الذات لدى عينة الدراسة من الطالبات، بأنها قد تعود لعدة عوامل تتعلق بالعمليات الخاصة بالإرشاد الجمعي أو ما أطلقَ عليها يالوم (Yalom, 1995)، العمليات العلاجية والشفائية (Curative Factors) كعملياتِ الكشف عن الذات والتغذية الراجعة والمجازفة والاهتمام والقبول والشعور بالقوة والتنفيس الانفعالي (Catharsis) والأمل (Hope) خاصة أنَ الأمل يمثل الاعتقاد بأن التغيير ممكن. ويعدُ الأمل علاجاً بحد ذاته، لأنه يعطي الأعضاء الثقة بأنهم يمتلكون القوة للاختبار بأن يكونوا مختلفين (Corey, Corey, & Corey, 2015).

كما أنَ استخدام بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي مثل: النمذجة والتعليمات ومراقبة الذات وإعادة الصياغة (Reframing)، وإعادة البناء المعرفي والتعبير عن المشاعر ولعب الدور والواجبات البيتية، ربما أسهمَ في تسهيل تعلمِ المشاركات لمهارات فعالة في توكيد الذات ومهارة حل المشكلات التي يبدو أنها قد ساعدت هؤلاء الطالبات على التعامل مع القضايا التي ارتبطت

بالصعوبات الشخصية التي تواجههن داخل المدرسة أو في بيوتهن بسبب طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها، وكونهن غير قادرات على التعبير الجيد عن أنفسهن، فأصبحن قادرات على ضبط النفس واكتسبن الثقة بالذات وارتفعت لديهن القدرة على التحمل والتقبل الإيجابي للتغيير وتمكنَ من إنشاء العلاقات الآمنة والتماسكِ أمام الصعوبات التي تعترضهن بالاستفادة من بعضِ المزايا الذاتية أو البيئية المتوفرة لديهن.

ولقد لمست الباحثة تأثير خبرة المجموعة الإرشادية التي كانت غنية بالأنشطة المقصودة والموجهّة لهدف الجلسة، في العديد من الأنشطة الهادفة والتعبيرِ بالرسمِ والكلمات، وفي كثير من الأنشطة الموجهة التي قامَت بها المشاركات خلالِ جلسات البرنامج، وكان أهمها "مهارة تمييز المشاعر وحل المشكلات (الجلسات الثانية والحادية والثانية عشر). ما أدى لمساعدة المشاركات على فهم قيمة التعبير عن مشاعرهن وأفكارهن والمطالبة بحقوقهن وأن يقمن بذلك من خلال سلوكيات مقبولة اجتماعياً بحيث لا يلحقن الأذى بالآخرين (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥).

كما لُوحظَ خلال عملِ المجموعة، التأثير الواضح للتفاعلات التبادلية وخبرة المجموعة التي تقدمت بشكلٍ تدريجي عبر مراحل تطورها، وذلك انعكسَ خلال تأدية المشاركات لبعض الأنشطة التدريبية التي شملها البرنامج، وكان أهمُها التحليل المنطقي وإعادة تنظيم البناء المعرفي للمشاركات، وتعريفهم بحقوقهم الشخصية المشروعة، من خلال الاستعانة ببعض الفنيات المساعدة مثل، الاكتشاف الموجه التي يكتشف فيها المسترشد الأفكار البديلة لأفكاره السلبية بتوجيه غير مباشر من المرشد والانفتاح على الخبرة والتدريب على النقد الذاتي والإقناع المنطقي مع التحدّث بصورة متحفظة وأحياناً بانفتاح عن الخبرات الحياتية المتعلقة بالمشكلة (مواجهة صعوبات تتعلق بعدم القدرة

على توكيد النفس والدفاع عنه وعدم القدرة على حرية التعبير عن العواطف الإيجابية والسلبية على حد سواء، سواء التعبير عن مشاعر الصداقة والحب والود أو عن الغضب والعدوان في المواقف التي تستدعي ذلك، وشعورهن بعدم التفاؤل)، خاصة أن العملية تمت بصورة منظمّة جداً من خلال قيامهن بالكشفِ خلالِ الجلسات.

ويَقترحُ عملُ يالوم (Yalom, 1995) البارز في العلاج الجمعي أنَ الخصائص العلاجية من التنفيس الانفعالي والتَعَلّم ما بينَ الشخصي والعالمية وسلوك التقليد، الذي يوُجدَ في عملِ المجموعات الإرشادية، يسهّلَ عمليات المواجهة والتعامل الكفؤ مع المواقفِ المزعجة عندَ الفرد، ما يرفع من مستويات الكفاءة في توظيف استراتيجيات التعامل التوكيدية الفعالة بالتالي لدى المسترشدين. وتؤكد هذه النتيجة بمجملها أنَ العلاج المعرفي السلوكي المقدم في صيغة مجموعة إرشادية صغيرة العدد يعتبر واحداً من الخيارات الناجحة في زيادة كفاءة التعامل مع الظروفِ الصعبة والاستفادة من الموارد الذاتية والبيئية.

وتُؤكّدُ نظرية لازاروس وفولكمان (Lazarus and Folkman, 1984) بأن أحد أهم العواملِ لدى المُراهقين الذين اختارُوا حَلّ أَو طلب المساعدةَ للتعامل مع المواقف الصعبة هي أنهم يَجِبُ أَنْ يَعمَلُوا بصورة مباشرة مع إدراكهم وشعورهم المتعلقين بأن لديهم القدرة على السيطرة على الأحداثِ ولديهم المصادرِ والموارد الشخصيةِ للتَعَامُل مع هذه المشكلات التي يواجهونها. لذا، من المهم بالنسبة للمراهقين أن يَتعلّموا كيفية أَنْ يَكُونَ عِنْدَهُمْ ثقةُ بأنفسهم وبمصادرِهم الشخصيةِ لتَحَمُّل والتعامل مع موترات الحياة، فتعليم مهاراتِ التوكيدية إذن مهماً للمُراهقين.

ولقد ساعدت هذه الفنيات معظم هؤلاء الطالبات على مواجهة مشكلاتهن ما بينَ الشخصية وانفعالاتهن المضطربة من خلال سردهن لخبراتهن، وتحييد هذه الخبرة وشعورهن أنَ صعوباتهن ربما أتت من الخبرات التي تعلمنها وحدثت معهن داخل بيوتهن، فقد شعرَت المسترشدة عندهَا أنها ليسَت الوحيدة التي تعاني من تلك الخبرات المؤذية وذلك من خلالِ وجودها في مجموعة تشترك في نفسِ المشكلة أو ربما كانَ لديها خبرات أكثر حدة، وقد أتت استجابات الباحثة الميسرّة بالتصديق والمُصادقَة والتطبيع (Validation and Normalization)، لردودِ فعل هؤلاءِ الطالباتِ، من خلالِ توضيح العلاقة بينَ الصعوبات والخلل الذي يواجهنه في إظهار والتعبير عن التوكيدية (Rakos, 1990) وبشكل جعلهن قادرات على التمييز بين ممارسات التوكيدية واستجابات عدم التوكيدية، والعدوانية، والسلبية.

كما توصلت الدراسة **فيما يتعلق بفرضية الدراسة الثانية** أيضاً إلَى فاعلية البرنامج الجمعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الجمعي على مقياسِ التفاؤل في الاختبار البعدي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينَ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (a=٠,٠٥) للأداء في القياس البعدي على مقياسِ التفاؤل.

فقد تحسنت التقديراتُ الذاتية للتفاؤل لدى الطالباتِ أفراد المجموعة التجريبية على فقرات المقياس لترتفع بدرجة دالّة وتتزايد إيجابياً في الاختبار البعدي (م=٩٣،٤٧) درجة، مقارنة بالتقديرات الذاتية للطالبات في المجموعة الضابطة التي كانت أدنى على نفسِ المقياس في الاختبار البعدي (م=٦٢،٠٨)، درجة، ما يشير إلى انتقال مستوى التفاؤل لدى المجموعة التجريبية من المستوى

المنخفض في القياس القبلي (م=٥٩،٥٦٤) درجة، إلى المستوى المعتدل المرتفع، بينما بقيت مستويات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي (م= ٦٢،٠٧) درجة، في المستوى المنخفض كما كانت في الاختبار القبلي (م= ٦٠،٣٠٩) درجة، ما أدى لوجود فروق دالة بين المجموعتين.

وتشير الدرجات التي تتراوح من ٣٢-٦٣،٩٩ درجة لمستوى منخفض من التفاؤل؛ ومن ٦٤-٩٥،٩٩ درجة إلى مستوى معتدل، ومن ٩٦-١٢٨ درجة إلى مستوى مرتفع من التفاؤل. وبلغَ مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي (٧٣،٧٪)، وهي نسبة جيدة تشير للتأثير الفعّال للبرنامج على متغير التفاؤل، ويُشيرُ إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس.

وتتفقُ هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من وجود فروق دالّة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسِ البعدي على مقياس التفاؤل لدى عينة الدراسة من الطالبات، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية وبوجه عام مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي واستراتيجيات التعليم النفسي في تحسينِ تصورات التفاؤل، ومنها بعض الدراسات العربية مثلاً: (البلاح، ٢٠١٥؛ بني إسماعيل، ٢٠١١؛ البوسعيدية، ٢٠١٤؛ الزيادات وجبريل، ٢٠١٥؛ سعود، ٢٠١٤؛ الشعراوي، ٢٠١٤؛ صبري، ٢٠٠٥؛ عيسى، ٢٠١٠؛ عينو، ٢٠١٦ أ، ٢٠١٦ ب؛ المدهون، ٢٠٠٩)، وبعض الدراسات الغربية مثل (Derakhshani, & Seief, 2016; Fordyce, 1977; Gurgan, 2013; Johnstone et al., 2014; Kutlu et al., 2007; Levenson et al., 2006; Marrero et al., 2016; Mohammadkhani & Hahtami, 2011; Roberts et al., 2018; Shamir et al., 2016).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها قد أتت ربما بسببِ طبيعة المكونات المزدوجة الخاصة بتعليم مهارات توكيد الذات والتفاؤل، في البرنامج الإرشادي والتي زُودت المجموعة التجريبية بها كطرق التعامل مع مواقف عدم توكيد الذات والتشاؤم، كالحديث الذّاتي الإيجابي والتدريب على استخدام نموذج (ABC) لتغيير المعتقدات غير العقلانية، ومعالجة التفكير التلقائي وكتابة صورة متخيلة عن المستقبل والتدريب على حل المشكلات. وعلى الرغم من أن التدريب على توكيد الذات كان يرّكز على بعض السلوكيات المستهدفة المحددة، فإنه يعد مصمماً لتعميمها على سلوكيات المسترشد الأخرى، وبهذه الطريقة تطور لدى المسترشد شعوراً بالكفاءة والقدرة على مواجهة الأشكال المختلفة من المواقف التي قد يواجهها مستقبلاً، ما يجعله يشعر بأنه مقبل على الحياة (Gilanini, 2012; Rezayat, & Dehghan Nayeri, 2014; Shayan & AhmadiGatab, 2012)، فالتدريب يقدم طريقة لتغيير معرفة المسترشد بالذات وتحويلها من المعرفة المتعّلمة التي تتضمن أنَ ذاته عاجزة، إلى معرفة جديدة متعّلمة فحواها أن ذاته ثرية واسعة (Sharf, 2012).

ويبدو أن التدريب على توكيد الذات من خلال التعبير الطليق عن المشاعر، والحديث الإيجابي مع الذات، والتعزيز، والنمذجة، والمناقشات الجماعية، يؤدي لتنمية الثقة بالنفس (سالم، ٢٠٠٠)، وتطوير المشاعر الإيجابية والنظرة المستقبلية المفعمة بالأمل. وقد أشارتْ بعض الدراسات (Gilanini, 2012)، بأنّ التدريب على مهاراتِ التوكيدية يُمْكِنُ أَنْ يُسبّبَ زيادةَ في نوعيةِ وجودة الحياةِ، والتوافق العاطفي والسعادة لدى عينات متنوعة من الطلابِ. فالتعامل مع الأوضاع والمواقف المزعجة ومهارات حل المشكلات الشخصية وفهم دورهما في تعزيز القدرة على إدارة المواقفِ الموترة وضبطِ النفسِ، وأنها فعلاً كانت فعالة وأحدثت تأثيراً إيجابياً لدى المشاركات، فقد جاءت هذه

المعلومات لترد على التساؤلات والشكوك التي تدور في أذهانهن عن ما الذي يجعلهن عاجزات عن التفكير في مشاكلهن بطريقة إيجابية.

وعندما يُنظر للمجالات التطورية للأفرادِ ككل، فإنَ التغيير في منطقةِ تطوريةِ واحدة للفرد من المحتملُ أن يؤدي للتحسنِ في مجالات أخرى، وبالتالي، يبدو أن التحسن وارتفاع مستويات توكيد الذات لدى المشاركات في المجموعة التجريبية أحدثَ تأثيراً إيجابياً على مستوى شعورهن بالتفاؤل والعكس صحيح. ويؤيد ذلك إذا وضعنا في الاعتبار ما أشارَ له الأدب النفسي (Hojjat et al., 2016; Rezayat, & Dehghan Nayeri, 2014)، بشأنِ وجود علاقة ارتباطية دالّة وقوية بين توكيد الذات والتفاؤل لدى المراهقين. فالأفراد الذين لديهم مستويات متدنية من التوكيدية، يفتقرون إلى الشعور بالتفاؤل وينزعون للاكتئاب والتشاؤم. وينسجم ذلك مع ما توصلت له بعض الدراسات (Argyle and Lu, 1990)، من أنّ التدريب على المهاراتِ الاجتماعية ويتضمن ذلك التوكيدية، والتعبيرِ عن الذات، إدارة التوتر، وضبط الغضب، يُمْكِنُ أَنْ تَجْلبَ مستويات متزايدةَ مِنْ التفاؤل والسعادةِ.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية المتعلقة بتحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بأفرادِ المجموعة الضابطة، على مقياسِ التفاؤل، بأنها تعود إلى كون البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، قد اعتمدَ أساساً على الاعتراف وتلبية حاجات أفراد العينة والأهداف التي وضعوها بأنفسهم وكانوا يسعون إلى تحقيقها خلال جلسات هذا البرنامج، ولتوظيفه للفنيات الخاصة بالعلاج المعرفي السلوكي والتعليم النفسي، من خلال تعلم كيفية القيام بمعالجة وبإعادة البناء المعرفي والإدراكي

للخبرات الموترة خلالِ علاقة الطالبة والبيئةَ التي كانت تقَدَّر مِن قِبلها بأنها تستهلك أو تفوق وتتَجَاوُز مصادرها ومواردها الشخصية (Lazarus & Folkman, 1984, p.128) وتجعلها متشائمة بشأن المستقبل، أدى أيضاً للإسهام في تحسين لتحقيق هذه الأهداف والتي ساهمت في الوصول إلى هذه النتيجة عندما استهدفت المشكلات المراد معالجتها من خلال هذا البرنامج مثل الشرح وإعطاء التعليمات والنمذجة ولعب الدور والتعزيز والتغذية الراجعة والواجبات البيتية.

كما ويمكن أن تعود هذه النتيجة الإيجابية وتتعلق بالشروط الميسرة التي استخدمتها الباحثة خلال عملها مع هذه المجموعة الإرشادية، ومنها التقبل غير المشروط والتعاطف والأصالة والاحترام المتبادل وبناء عامل الثقة مع المسترشدات في بيئة آمنة (Rogers, 1989)، هذا بالإضافة إلى ما تضمنه البرنامج من تركيز الجلسات الإرشادية بشكل مباشر على عرض ومناقشة الطالبات للمشكلات التي تعرضن لها سابقاً والتي تواجههن حالياً وذلكَ في بيئة إرشادية آمنة ومتقبلة، ومناقشة الأهداف التي وضعنها مسبقاً في بداية البرنامجِ، وتشجيع التحدث عن المشكلة الخاصة بكل مشاركة، واستخدام بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي والعلاجِ مثل: إعادة الصياغة (Reframing)، وإعادة البناء المعرفي والتعبير عن المشاعر ولعب الدور والواجبات البيتية، وبشكل خاص فنيات الإرشاد الجمعي العلاجية مثل الثقة والتماسك وإظهار الاهتمام والتقبل والكشف عن الذات والتنفيس الانفعالي (Yalom, 1995).

كما أشارت النتائج المتعلقة **بالفرضية الثالثة للدراسة**، تأييداً جزئياً لفرضية الدراسة الصفرية، إلى وجود فروق بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي ما بينَ

القياسين البعدي والتتبعي ولصالح القياس التتبعي، للأداءِ على مقياسِ توكيد الذات ومقاييسه الفرعية لكن ليس بدرجة دالة إحصائياً باستثناء المقياسِ الفرعي الرابع: المجادلة أو المناقشة العامة، ووجود فروق كانت دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠٥)، للأداءِ على مقياسِ التفاؤل فقط.

فقد أشارَت نتائج التحليلات الإحصائية الخاصة ببيانات مقياسِ توكيد الذات بدرجاته البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلى وجود فروق بينَ درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركين في البرنامج الإرشادي على الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات ما بينَ القياسِ البعدي والتتبعي، وذلك لصالح القياسِ التتبعي (م =١٠٤،٣٢؛ مقابل القياسِ البعدي (م=٩٦،٦٢)، وبقيت في المستوى المعتدل من توكيد الذات. كما بلغَ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الأبعاد السبعة لمقياسِ توكيد الذات (التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ التذمر للتخلص من الظلم؛ التعبير عن الذات دون حساسية؛ المجادلة أو المناقشة العامة؛ التلقائية؛ الطلاقة اللفظية؛ تجنب المواجهة في مكان عام) والتي استمرت في التحسنِ إيجابياً وارتفعت في الإختبار التتبعي (م=١٦،٠٨؛ ٩،٣٤؛ ١٤،١٧؛ ٧،٨٣؛ ١٤،٦٨؛ ١٤،٨٤؛ ٦،٦٩)، على التوالي، مقارنة بالإختبار البعدي (م=١٤،٥٧؛ ٨،٤٦؛ ١٣،٣٧؛ ٦،٦٣؛ ١٣،٦٦؛ ١٤،٥٦؛ ٦،٠٩)، على التوالي، لكن الفروق بين الإختبارين التتبعي والبعدي باستثناءِ مقياسِ المجادلة أو المناقشة العامة لم تكن دالة إحصائياً على جميعِ المقاييسِ الستة الباقية.

كما استمرت الدرجات على مقياس التفاؤل في التحسنِ إيجابياً في الاختبار التتبعي (م =١٠٣،٢٨) مقارنة بالإختبار البعدي (م =٩٣،٤٨)، درجة على التوالي، وبدرجة دالّة إحصائياً وانتقلت من المستوى المعتدل إلى المستوى المرتفع من التفاؤل. ما يُشير لاحتفاظِ أفراد المجموعة

التجريبية في القياسِ التتبعي بالمكاسب العلاجية التي حققوها في القياس البعدي على هذينِ المقياسين، وتحسن درجاتهم في القياسِ التتبعي على هذينِ المقياسين أيضاً لتصل الفروقُ بينَ القياسين لحدِ الدلالة الإحصائية فقط على بُعد مقياسِ المجادلة أو المناقشة العامة في مقياس توكيد الذات وعلى الدرجة الكلية لمقياس التفاؤل.

وتشيرُ هذه النتيجة بوجه عام إلى أنَ برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي والتعليم النفسي الذي أعدته الباحثة، قد برهنَ على تأثيره وفاعليته التي اتضحت في احتفاظ أفراد عينة الدراسة بالمكاسِب العلاجية التي أحرزوها في القياس البعدي واستمرارِ هذا التحسن والتغير العلاجي إيجابياً لديهم وذلك في فترة الاختبار التتبعي بعد مرور شهر على انتهاءِ البرنامج وذلك على مقياس توكيد الذات، وبدرجة كانت دالّة إحصائياً فقط على مقياس التفاؤل.

وتنسجم هذه النتيجة وتتفق مع نتائج بعض الدراسات التي برهنت عن كفاءة برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مستويات توكيد الذات والتفاؤل في الاختبار البعدي واستمرار هذا التحسن في الاختبار التتبعي، واحتفاظ المشاركين بالنتائج العلاجية في قياسات المتابعة وذلك على عينات من الطلبة والمراهقين الذينَ يعانون من صعوبات توكيد الذات ومنها بعض الدراسات العربية مثل (أبو حسونة، ٢٠١٦؛ المقداد والحسيني، ٢٠١٥)، والغربية مثل (Kashani & Bayat, 2010; Secer et al., 2014).

وأيضاً بالنسبة للدراسات التي استخدمت برامج الإرشاد الجمعي التي استهدفت الطلبة والمراهقين الذينَ يعانون من مشكلات عدمِ التفاؤل، التي برهنت عن كفائتها في تحسين مستويات التفاؤل في القياسِ البعدي واستمرار هذا التحسن في القياس التتبعي واحتفاظ المشاركين بالنتائج

العلاجية في قياسات المتابعة ومنها بعض الدراسات العربية (البوسعيدية، ٢٠١٤؛ الزيادات وجبريل، ٢٠١٥؛ الشعراوي، ٢٠١٣)، وبعض الدراسات الغربية مثل (Levenson et al., 2006; Roberts et al., 2018).

وبوجه عام، يُمكن أن تُنسب هذه النتيجة الخاصة باحتفاظ المشاركات بالمكاسب العلاجية على مقياس التفاؤل في الاختبار التتبعي إلَى طبيعة المواضيع التي تضمنها برنامج الإرشاد الجمعي الذي استخدمته الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية، حيث ركزَ البرنامجُ الإرشادي على تزويدِ الطالبات أعضاء المجموعة الإرشادية بالمعلومات عن العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، والوعي بدور الأفكار التلقائية واللاعقلانية وطرق تعزيز الأحاديث الذاتية الإيجابية ومراقبة وتعديل التعليمات الذاتية ووضع الخطط المستقبلية، وأساليب الضبط الذاتي، وتفعيل وإثارة النقاش والحوار بينَ أفراد المجموعة التجريبية. وأيضاً إلَى التدريبِ على المهاراتِ المتنوعة التي تميزَ بها البرنامج الإرشادي كتدريبِ المشاركات على مهارات حلِ المشكلاتِ ما بينَ الأشخاصِ الفعّال، ومهارات المواجهة مع المشاعر والأوضاع المزعجة، وكذلك نمذجة أساليب التفكير الإيجابي والضبط الذاتي وتطبيقها من خلال تأدية الدور وعكس الدور داخل الجلسات الإرشادية، بالإضافة إلى الواجبات الفعالة التي طُلبَ من المشاركات تأديتها في الفترة ما بينَ الجلسات الإرشادية.

وبوجه عام، يمكن تفسير حدوث هذه النتائج الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية في قياسِ المتابعة أنها تعود إجمالاً لعدة عوامل ومنها:

١- الفنيات الإرشادية التي استخدمتها الباحثة خلال عملها مع هذه المجموعة الإرشادية، ومنها التقبل غير المشروط والتعاطف والأصالة والاحترام المتبادل وبناء عامل الثقة مع المسترشدات

في بيئة آمنة، وعملياتِ الكشف عن الذات والتغذية الراجعة والمجازفة والاهتمام والقبول والأمل والشعور بالقوة والتنفيس الانفعالي.

٢- تضمين البرنامج مجموعة من الأنشطة المفرحة والمبهجة، والتدريبية والذهنية كان له دور إيجابي حيث أن العمل الجماعي وفق جلسات البرنامج والتأكيد على مبدأ عدم الانتقاد والتقييم لردود فعل المشاركات قد أعطاهن الحرية والحماس والانفتاح للنقاش الجماعي واستغلال ما لديهن من معارف وخبرات وربطها مع المعرفة الجديدة التي تقدم لهن ضمن المواقف والأنشطة التدريبية.

٣- الواجبات البيتية التي أتاحت الفرصة للمشاركات لتطبيق ما تعلمنه في البيئة والمواقف والواقع الخاص بهن.

٤- توفير مناخ داعم وآمن يتسم باحترام معتقدات المشاركات وأفكارهن، وتفاعل الباحثة مع المشاركات وتشجيعهن على الكشف عن الذات الخاص بالفشل في توكيد الذات والتفكير الضار والمؤذي للصحة النفسية، أحدث تأثيراً إيجابياً على مستوى دافعيتهن ورفع مستوى حماسهن لحضور المزيد من اللقاءات التي تحوي بمضمونها موضوعات ومعلومات تخص واقعهن الشخصي والمدرسي والاجتماعي والأسري.

٥- تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمشاركات أثناء تدريبهن خلال جلسات البرنامج مكنهن من الحصول على معلومات منظمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهن المعرفي، والتي بدورها تمثل إحدى الركائز الأساسية للنظرية المعرفية السلوكية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، خلصت الدراسة الحالية إلى تقديمِ بعض التوصيات والمقترحات:

- إجراء دراسات تجريبية مماثلة خاصة بفحص كفاءة تقديم تدخلات الإرشاد الجمعي في المدارس لدى عينات من الطالبات ممن يعانين من صعوبات نفسية واجتماعية أخرى كصعوبات تدني تقدير الذات والعافية النفسية والإنجاز الأكاديمي من غير تلكَ التي استهدفتها الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مماثلة مع عينات من الطالبات لكن مع إضافة مكون الإرشاد الأسري عن طريقِ تقديم خدمات التعليم النفسي لأعضاءِ آخرين في الأسرة كأحد الوالدين أو الأشقاء بوصفهم البيئة الخصبة لتعلم وتعزيز الأفكار التشاؤمية في مواجهة الأحداثِ الحياتية القاسية.
- فحص كفاءة تصميم وتجريب برنامج إرشاد فردي و/ أو جمعي استناداً لمنظور علم النفس الإيجابي يستهدف التقليلِ من الصعوبات المتعلقة بنقص توكيد الذات التي تواجهها الطالبات في المرحلة الثانوية بإشراكِ المعلمات و/ أو المرشدات العاملات في المدارس وذلكَ في خطة علاجية تستند للعمليات التفاعلية التي تدور في غرفة الصفِ و/ أو داخل المدرسة.
- إجراء دراسة لفحص كفاءة برامج الإرشاد الجمعي المستندة للأمل خاصة بقضايا المحفزات البيئية الأسرية بحيث تركز على العوامل والممارسات التي تحدث بينَ أفراد الأسرة وتؤدي

لتفاقم مشكلة الأبناء من أولئك الذين يتعرضون لأساليب تربوية داخل وخارج نظام الأسرة تدعم عدم توكيد الذات ونقص التفاؤل.

- تجريب منظور مجموعات دعم الأقران ودمجها مع الطالبات اللواتي يعانين من نقص توكيد الذات في البيئة المدرسية و/ أو داخل الأسر.

- عقد ورشات العمل لتوجيه العاملين في المدارس والمؤسسات التربوية لضرورة التعامل مع فئة الطالبات من اللواتي يفتقرن للشعور بالأمل والتفاؤل، والاهتمام بهن وفق برامج إرشاد جمعي مصممة ومعدة مسبقاً، وذلكَ وفق منظور نظريات علم النفس الإيجابي الشاملة وتقديم المعلومات وأساليب التعامل مع تلك الصعوبة للمرشدات والمعلمات ومديرات المدارس.

قائمة المصادر والمراجع

- **المراجع العربية**
- **المراجع الأجنبية**

١. المراجع العربية

باترسون، سيسِل. **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** (مترجم) ترجمة حامد عبد العزيز الفقي. ج ٢، (١٩٩٠)، دار القلم، الكويت.

بـداري، علـي، والشـناوي، محمـد "محـور الضـبط وعلاقتـه بالسـلوك التوكيـدي وأسـاليب مواجهـة المشكلات" **بحوث ودراسات في العلوم الاجتماعية**،السنة الثانية، ٢٢١-٢٦٥. (١٩٨٦).

بطرس، حافظ. **المشكلات النفسية وعلاجها**، ط٢، (٢٠١٠)، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الاردن

البلاح، خالد، "أثر تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية في خفض حدة الكمالية العصابية وتحقيق الرضا عن الحياة لدى الطلاب الموهوبين" **مجلة كلية التربية**، المجلد ٢٦، العدد١٠٢، ص. ص. ٢٥-٧٥. (٢٠١٥).

بني إسماعيل. أحمد، **الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم**، رسالة ماجستير، (٢٠١١)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البوسعيدية، مقبولة، **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير،(٢٠١٤)، جامعة نزوى، عُمان، سلطنة عُمان.

أبو حسونة، محمد، **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجيتي النمذجة المعرفية ولعب الدور في تحسين توكيد الذات للمراهقين اللاجئين السوريين**، رسالة ماجستير، (٢٠١٦)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو حماد، ناصر، "فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في الارتقاء بمستوى السلوك التوكيدي لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد ٢٢، العدد ٣، ص. ص. ١٢٩-١٥٣. (٢٠١٤).

الحلو، رمضان. **فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**. رسالة ماجستير، (٢٠١٢)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

دحادحة، باسم. "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى الطلاب المكتئبين"، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، المجلد ٢٠، العدد ١، ص. ص. ١٣-٨١. (٢٠٠٨).

ديمبر، وليام، ومارتين، ستيفاني، وهيومر، ماري، وهو، ستيفن، وميلتون، ريتشارد. **مقياس التفاؤل والتشاؤم**. ط١، ترجمة مجدي الدسوقي، (١٩٩٨). جامعة المنوفية، المنوفية، جهورية مصر العربية.

الزيادات، مريم، وجبريل، موسى. "فعالية برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى مسيئي استخدام العقاقير". **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مجلد ٤٢، العدد ٢، ص. ص. ٥٣٣-٥٤٧. (٢٠١٥).

السالم، سعاد. **أثر توكيد الذات في تنمية الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية الشاملة**. رسالة دكتوراه (٢٠٠٠)، جامعة بغداد، العراق.

سعود، ناهد. "فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل والميول التشاؤمية لدى عينة من طالبات كلية التربية، جامعة القصيم". **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد، ٣٨، ص. ص. ٢٣٩-٢٨٤. (٢٠١٤).

سليمان، محمد. **تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية.** رسالة ماجستير، (٢٠٠٠)، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

السندي، ناز، وعبد الحميد، شيماء، وجعدان، إيمان. "أثر أسلوب توكيد الذات في تنمية الإحساس بالمعنى الوجودي للحياة لدى طالبات الجامعة". **مجلة كلية التربية الأساسية**، المجلد ٦، العدد ١٢، ص. ص. ٥٣٢-٥٥٤. (٢٠١٣).

الشعراوي، صالح. "فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي". **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد ٤٩، الجزء ٢، ١-٥٧. (٢٠١٤).

الشناوي، محمد، وعبد الرحمن، محمد، **العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته**، (١٩٩٨)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة، جمهورية مصر العربية.

شيفَر، شارلز وميلمَان، هوارد. **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة في حلها**. ترجمة نزيه حمدي ونسيمة داوود، (١٩٩٦)، منشورات الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

الأشهب، جواهر. **فاعلية برنامج تدريبي في توكيد الذات في الجماعات**. رسالة ماجستير (١٩٨٨)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صبري، مصطفى. **فاعلية برنامج تعليمي- تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الانجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب**

عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. رسالة ماجستير،(٢٠٠٥)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصرايرة، رقية. "فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارة توكيد الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الكرك". **مجلة جامعة الأزهر**، المجلد ١، العدد ١٦٢، ص. ص. ٢٢-٤٢. (٢٠١٥).

طشطوش، رامي. **أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى العدوان وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة خاصة من الأطفال**. رسالة ماجستير،(٢٠٠٢)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طنوس، عادل، والخوالدة، محمد. "فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء". **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مجلد ٤١، ص. ص. ٤٢١-٤٤٤. (٢٠١٤).

الضلاعين، أنس. **فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك**. رسالة ماجستير(٢٠١١). جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

عاقلة، نور. **فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تحسين توكيد الذات لدى الطلبة**. رسالة ماجستير،(٢٠١٣)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الجبار. عادل. "العلاقة بين التوكيد وتحقيق الذات لدى طلبة الجامعة". **مجلة دراسات الطفولة**، المجلد ٥ ، العدد ١٥، ص. ص. ٣٤١-٣٦٦. (٢٠٠٢).

عبد الخالق، أحمد. التفاؤل والتشاؤم: عرض لدراسات عربية. **مجلة علم النفس**، العدد ٥٦ (١٤)، ٦-٢٦. القاهرة، جمهورية مصر العربية: الهيئة المصرية العامة للكتاب. (٢٠٠٠).

عبد الهادي، جودت، والعزة، سعيد. **تعديل السلوك الإنساني: دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية**. ط١، (٢٠٠٥)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علاء الدين، جهاد، وعبد الرحمن، عز الدين. "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان". **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧(٤)، ٣٧١-٣٩٧. (٢٠١١).

عيسى، إيمان. **فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على مفهوم الذات والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير، (٢٠١٠)، جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربية.

عينو، عبد الله." فعالية إستراتيجية في تنمية سمة التفاؤل لدى التلاميذ والطلبة: دراسة ميدانية بمدينة سعيدة". **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد ٢٤، ١٤٥-١٦٠. (٢٠١٦-أ).

عينو، عبد الله. "فعالية إستراتيجية في تنمية سمة التفاؤل لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي". **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، العدد ٢٥، ص. ص. ٣- ١٧. (٢٠١٦-ب).

فرج، طريف. **أبعاد السلوك التوكيدي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية**. رسالة دكتوراه (١٩٩٨). جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

فرج، طريف. **توكيد الذات: مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية.** ط٢. (٢٠١٤)، دار غريب للطباعة والنشر. القاهرة، جهورية مصر العربية.

القبيسي، علي. **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير،(٢٠٠٥)، جامعة الملك خالد، الخرج، المملكة العربية السعودية.

محيسن، عون. "التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات". **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد ٢٠، العدد ٢، ص. ص. ٥٣-٩٣. (٢٠١٢).

المدهون، عبد الكريم. "فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين بغزة". **مجلة العلوم التربوية**، المجلد ١٧، العدد ٢، ص. ص. ٣٣٢-٣٦٧. (٢٠٠٩).

مقدادي، يوسف. **فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفالُ المساء إليهم.** أطروحة دكتوراه، (٢٠٠٣)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

مقداد، محمد، والحسيني، بدرية. "برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين". **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، المجلد ١٥، ص. ٨٥-١٠٠. (٢٠١٥).

٢. المراجع الأجنبية

Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology***,** 87, 49-74.

Alberti, R., & Emmons, M. (2008). (9th ed.). Atascadero, CA: Impact Publishers.

Antony, M., & Swinson, R. (2000). Social phobia. In M. Antony & R. Swinson (Eds.), Phobic disorders and panic in adults: A guide to assessment and treatment (pp. 49-77). Washington, DC: *American Psychological Association.*

Argyle, M., & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences***,** 11(12),1255–1261.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review***,** 84, 191-215.

Bandura, A. (1997*). Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J., & Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.

Beck, A., Freeman, A., & Davis, D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

Berne, E. (1964). *Games People Play*. New York, NY: Grove Press.

Brunwasser, S., Gillham, J., & Kim, E. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting* and *Clinical Psychology*, 77(6), 1042–1054.

Brissette, I., Scheier, M, & Carver, C. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.

Bulloch, C. (2011). *Examining predictors of optimism in adolescence: internal and external factors*. (Master Thesis), Brigham Young University, Provo, Utah, United States.

Carver, C., & Scheier, M.(2002).Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (4), 304–315.

Cecen-Erogul, A., & Zengel, M. (2009). The effectiveness of an assertiveness training program on adolescents' assertiveness level. *Elementary Educational Online*, 8 (2), 485-492.

Charyton, C., Hutchison, S., Snow, L., Rahman, M., & Elliott, J. (2009). Creativity as an attribute of positive psychology: The impact of positive and negative affect on the creative personality. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4(1), 57-66.

Corey, M., & Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice* (4th, ed.) Pacific Grove, CA: Brook Cole Publishing Company.

Corey, M., Corey, G., & Corey, C. (2015*). Groups: Process and practice* (9th ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.

Dember, W., Martin, S., Hummer, M., Howe, S., & Melton, R. (1989). The measurement of Optimism and Pessimism. *Current Psychology: Research and Reviews,* 8, 102-119.

Derakhshani, M., & Seief, A. (2016). The effectiveness of group hope therapy on the time horizon and optimism. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 7-18.

Ellis, A., & Dryden, W. (2007). The practice of rational emotive behavior therapy (2nd ed.). New York: Springer Publishing Company.

Eslami, A., Rabiei, L., Afzali, S., Hamidizadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of stress, anxiety, and depression of high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal***,** 2016 Jan 2;18(1):e21096. doi: 10.5812/ircmj.21096.

Fensterheim, H. (1975). *Don't say yes when you want to say no: How assertiveness training can change your life***.** New York, NY: David McKay Company.

Fordyce, M. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology***,** 24, 511-521.

Garaigordobil, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 3-10.

Gazda, G. (1989). *Group counseling: A developmental approach.* Edition, 4, Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gazda, G., Ginter, E., & Horne, A. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application.* 2nd, Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Garcia-Perez, M. (2012). Statistical conclusion validity: Some common threats and simple remedies. *Frontiers in Psychology,* 2012; 3: 325.doi: 10.3389/fpsyg.2012.00325.

Gerstman, B. (2008). *Basic biostatistics: Statistics for public health practice*, Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers, Inc.

Gilanini, S. (2012). Determine the Effectiveness of Assertiveness Training on Student Achievement and Happiness. *Journal of Basic and Applied, Scientific Research*, 2(1), 141–144.

Gillham, J., Reivich, K., & Jaycox, L. (2008). *The Penn Resiliency Program***.** Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

Gillham, J., Reivich, K., Jaycox, L., & Seligman, M. (1995).Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science***,** 6, 343–351.

Gillham, J., Jaycox, L., Reivich, K., Seligman, M., & Silver, T. (1990). *The Penn Resiliency Program*. Unpublished manual, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Gillham, J., Reivich, K., Freres, D., Lascher, M., Litzinger, S., Shatté, A., & Seligman, M. (2006). School-based prevention of depression and anxiety symptoms in early adolescence: A pilot of a parent intervention component. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 323-348.

Gillham, J., Reivich, K., Freres, D., Chaplin, T., Shatte, A., Samuels, B., Elkon, A., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 9–19.

Ginsburg, G., & Grover, R. (2005). Assessing and treating social phobia in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(9), 736-744

Gunther, M., Crandles, S., Williams, G., & Swain, M.(1998). A place called HOPE: Group psychotherapy for adolescents of parents with HIV/AIDS. *Child Welfare***,** 77(2), 251-271.

Gurgan, U. (2013). The effect of psychological counseling in group on life orientation and loneliness levels of the university students. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2303-2312.

Heinonen, K., Raikkonen, K., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2005). Dispositional optimism: development over 21 years from the perspectives of perceived temperament and mothering. *Personality and Individual Differences*, 38, 425-435.

Hetrick, S., Bailey, A., Rice, S., Simmons, M., McKenzie, J., Montague, A., & Parker, A.(2015). A qualitative analysis of the descriptions of cognitive behavioural therapy (CBT) tested in clinical trials of depressed young people. *Journal of Depression & Anxiety***,** 4:172. doi:10.4172/2167-1044.1000172.

Hojjat, S., Golmakani, E., Khalili, M., Chenarani, M., Hamidi, M., Akaberi, A., & Ardani, A. (2016). The effectiveness of group assertiveness training on happiness in rural adolescent females with substance abusing parents. *Global Journal of Health Science***,** 8(2), 156–164.

Horowitz, J., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401-415.

Jakubowski-Spector, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertive training. *The Counseling Psychologist*, 4(1), 75-86.

Johnstone, J., Rooney, R., Hassan, S., & Kane, R.(2014). Prevention of depression and anxiety symptoms in adolescents: 42 and 54 months follow-up of the Aussie Optimism Program-Positive Thinking Skills. *Frontiers in Psychology*, 2014 May 28; 5: 364. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00364.

Kashani, A., & Bayat, M. (2010).The effect of social skills training (Assertiveness) on assertiveness and self-esteem increase of 9 to 11

year-old female students in Tehran, Iran. *World Applied Sciences Journal,* 9 (9), 1028- 1032.

Kelley, C. (1979). *Assertion training: A facilitator's guide.* San Diego, CA: University Associates.

Kelloniemi, H., Ek, E., & Laitinen, J. (2005). Optimism, dietary habits, body mass index and smoking among young Finnish adults. *Appetite,* 45(2), 169–176.

Khalid-Khan, S., Santibanez, M., McMicken, C., & Rynn, M. (2007). Social anxiety disorder in children and adolescents. *Paediatric Drugs,* 9, 227-237.

Krumholz, L., Ugueto, A., Santucci, L., & Weisz, J. (2014). Social skills training. In E. Sburlati, H. Lyneham, C. Schniering, & R. Rapee (Eds.), *Evidence-based CBT for anxiety and depression in children and adolescents: A Competencies based approach* (pp. 260-274). Chichester, UK: John Wiley Sons.

Kutlu, M., Balcy, S., & Yylmaz, M. (2007). Communication skills of students at vocational health high school: Harran University Sample. *Journal of Educational Research,* 7, 139-149.

Lange, A., & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior.* Champaign, IL: Research Press.

Lazarus, A. A. (1971). *Behavior therapy and beyond.* New York: McGraw-Hill.

Lazarus, A. A. (1973). *On assertive behavior: A brief note. Behavior Therapy***,** 4(5), 697-699.

Lazarus , R., & Folkman , S. (1984). *Stress appraisal and Coping* New York, NY: Springer.

Leahy, R. (1997). Introduction: Fundamentals of cognitive therapy. In R. Leahy (Ed), *Practicing cognitive therapy: A guide to interventions,* (Ch. 1, pp. 1-11). Northvale, NJ: Jason Aronson.

Leahy, R. (2005). *The worry cure: Seven steps to stop worry from stopping you*. New York, NY: Harmony Books.

Leahy, R., & Beck, A.(2004). *Contemporary cognitive therapy***:** *Theory***,** *research, and practice*. New York, NY: Guilford Press.

Ledley, D., Marx, P., & Heimberg, R. (2005). *Making cognitive behavioral therapy work: Clinical process for new practitioners*. New York, NY: Guilford.

LeMay, L., Edey, W., & Larsen, D. (2008). *Nurturing hopeful souls: Practices and activities for working with children and youth*. Edmonton, AB, Canada: The Hope Foundation of Alberta.

Levenson, M., Aldwin, C., & Yancura, L. (2006). Positive emotional change: Mediating effects of forgiveness and spirituality. *Explore***,** 2(6), 498-508.

Lewinsohn, P., Clarke, G., Seeley, J.,& Rohde, P. (1994). Major depression in community adolescents: Age at onset, episode duration, and time to recurrence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* 33(6), 809-818.

Malekoff, A. (2004). *Group work with adolescents: Principles and practice.* 2nd, Edition, New York, NY: The Guilford Press.

Mansell, W.(2008). The Seven C's of CBT: A consideration of the future challenges for cognitive behaviour therapy. *Journal of Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36 (6),641-649.

Marrero, R., Carballeira, M., Martn, S., Mejas, M., & Andres, J.(2016). Effectiveness of a positive psychology intervention combined with

cognitive behavioral therapy in university students. *Annals of Psychology***,** 32 (3), 728-740.

Mazur-Elmer, A.(2009). *Treating social anxiety in adolescents: Ten group therapy lesson plans*. Master thesis**,** University of Lethbridge, Lethbridge, Canada.

McCarty, C., & Weisz, J. (2007). Effects of psychotherapy for depression in children and adolescents: what we can (and can't) learn from meta-analysis and component profiling. Journal of the *American Academy* of *Child* & *Adolescent Psychiatry*, 46, 879-886.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification***,** New York, NY: Plenum Press.

Merrell, K. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18.

Miller, G., & Happell, B. (2006). Talking about hope: The use of participant photography. *Issues in Mental Health Nursing*, 27 (10), 1051–1065.

Minkoff, K. (1998). Training clinicians to provide hope. Community Mental Health Journal, 34, 627-633.

Mohammadkhani S, Hahtami M. (2011). The Effectiveness of Life Skills Training on Happiness, Quality of Life and Emotion Regulation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 407–411.

Mueen, B., Khurshid, M., & Hassan, I. (2006). Relationship of depression and assertiveness in normal population and depressed individuals. *Internet Journal of Medical Update*, 1 (2) , 10-17.

Neilson-Clayton, H., & Brownlee, K. (2002). Solution-focused brief therapy with cancer patients and their families. *Journal of Psychosocial Oncology*, 20(1), 1–13.

Parray, W., & Kumar, S. (2017). Impact of assertiveness training on the level of assertiveness, self-esteem, stress, psychological well-being and academic achievement of adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(12), 1476-1480.

Patterson, C., & Watkins, S. (1996). *Theories of psychotherapy* (5th, ed.). New York: Harper Collins College Publishers.

Peneva, I., & Mavrodiev, S.(2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1), 3-26.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist***,** 55, 44-55.

Postolati, E. (2017). Assertiveness: Theoretical approaches and benefits of assertive behavior. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 21(1), 83- 96.

Rakos, R. (1990). *Assertive behavior: Theory, research and training.* New York, NY: Routledge.

Rathus, S. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4. 398-406.

Rathus, S., & Nevid, J. (1977). Concurrent validity of the 30-itenr assertiveness schedule with psychiatric population. *Behavior Therapy*, 8, 193-197.

Reivich, K. (1996). *The prevention of depressive symptoms in adolescents. Doctoral Dissertation*, University of Pennsylvania, Philadelphia, US.

Rezayat, F., & Dehghan Nayeri, N.(2014). The level of depression and assertiveness among nursing students. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery, IJCBNM***,** 2(3),177-184.

Roberts, C., Kane, R., Rooney, R., Pintabona, Y., Baughman, N., Hassan, S., Cross, D., Zubrick, S., & Silburn, S. (2018). Efficacy of the Aussie

Optimism Program: Promoting pro-social behavior and preventing suicidality in primary school students. A randomized-controlled trial. *Frontiers in Psychology***,** 2018 Feb 26;8:1392. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01392. eCollection 2017.

Rogers, C. (1989). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In H. Kirschenbaum & V. Henderson (Eds.)**,** The Carl Rogers Reader (pp.219-235). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy***.** New York, NY: Creative Age Press.

Salter, A. (2002). *Conditioned reflex therapy***.** Gretna, LA: Wellness Institute.

Santrock, J. (2002). A *topical approach to life-span development***.** New York, NY: McGraw Hill.

Santrock, J. (2005). *Adolescence* (10th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.

Secer, I., Akbaba, S., & Ay, I. (2014). The effect of group counseling program on 8th grade students' assertiveness levels. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 245-257.

Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.

Scheier, M., & Carver, C.(1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research***,** 16(2), 201-228.

Scheier, M., Carver, C., & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem : A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.

Seligman, M. (1990). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.

Seligman, M. (1995). *The optimistic child*. Boston, MA: Houghton, Mifflin and Company.

Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist***,** 55, 5-14.

Seligman, M., & Peterson, C. (2004). *Human strengths: A classification manual.* New York, NY: Oxford University Press.

Sert, A. (2003). *The effects of an assertiveness training on the level of assertiveness and self esteem of 5th grade children.* Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Shamir, A., Sani, J., & Keshavarz, Z. (2016). The effect of emotion management training on perceived competence and life satisfaction among students. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(2S), 3751-3763.

Sharf, R. (2012). *Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases***.** Belmont, CA: Wadsworth.

Shayan, N., & AhmadiGatab, T. (2012). The effectiveness of social skills training on students' levels of happiness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences***,** 46, 2693–2696.

Shochet, I., & Ham, D. (2004). Universal school-based approaches to preventing adolescent depression: Past findings and future directions of the Resourceful Adolescent Program. I*nternational Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 17-25.

Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In G. Buchanan & M. Seligman (Eds.), *Explanatory style (pp.* 159-171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Spence, S., Sheffield, J., & Donovan, C. (2003). Preventing adolescent depression: An evaluation of the Problem Solving For Life program. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 71(1), 3-13.

Stein, S., & Book, H. (2006). *The EQ edge: Emotional intelligence and your success* (2nd ed.). Toronto, Ontario: Jossey-Bass.

Stice, E., Shaw, H., Bohon, C., Marti, C., & Rohde, P. (2009). A meta-analytic review of depression prevention programs for children and adolescents: Factors that predict magnitude of intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 486-503.

Ullrich, R., & Ullrich de Muynck, R. (1978). *Assertiveness-Training-Program* (ATP) (Vol. 1). Munchen, GR: Verlag J. Pfeiffer.

Vosoughi Ilkhchi, S., Poursharifi, H., & Alilo, M. (2011). The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on self-efficacy and assertiveness among anxious female students of high schools. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 30 (2011), 2586-2591.

Weersing, V., Rozenman, M., & Gonzalez, A. (2009). Core components of therapy in youth: Do we know what to disseminate? *Behavior Modification***,** 33, 24-47.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends.* New York, NY: WW. Norton.

Wolpe, J. (1990). *The practice of behavior therapy* (4th ed.). New York, NY: Pergamon.

Wolpe, J. (1993). Commentary: The cognitivist oversell and comments on symposium contributions. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry,* 24(2), 141-147.

Wolpe, J., & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. Elmsford, NY: Pergamon Press.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.

Yalom, I.(1995). *The theory and practice of group psychotherapy***.** 4th, Fourth Edition, New York, NY: Basic Books.

Zollo, L., Heimberg, R., & Becker, R. (1985). Evaluations and consequences of assertive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16(4), 295-301.

ملاحقُ الدراسَة

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق (١). استبانة المعلومات الأولية الديموغرافية والأسرية

عزيزتي الطالبة، يرجى ملء البيانات الآتية مع جزيل الشكر:

الاسم الثلاثي: .....

الصف الدراسي (أ. أول ثانوي) .....

العمر المقدر بالسنوات: ..... سنة

المدرسة: مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات.

عنوان السكن الحالي: **الهاتف:**

الترتيب الولادي:

أ. الأول( ). ب. الثاني ( ). ج. الثالث( ) د. الرابع( ) هـ. الأخير( )

الحالة الاقتصادية:

أ. منخفضة( ). ب. متوسطة( ). ج. مرتفعة( ).

الأب **السّن بالسنوات :**

مستوى تعليم للأب:

أ. إعدادية فأقل ( ). ب. ثانوية عامّة( ). ج. دبلوم كلية مجتمع( ). د. جامعي( ).

الأم **السّن بالسنوات :**

مستوى تعليم الأم:

أ. إعدادية فأقل ( ). ب. ثانوية عامّة( ). ج. دبلوم كلية مجتمع( ). د. جامعي( ).

حالة عمل الأب الحالية: يعمل( ) . ب. لا يعمل ( ).

حالة عمل الأم الحالية: **تعمل** ( ). **ب. لا تعمل** ( ).

عدد الأخوة البنات والبنين بالرقم : ( ).

الفئة العددية: أ. من ١- ٢ ( ). ب. ٣- ٤( ). ج. ٥- ٦( ). د. أكثر من ٦( ).

من مِنَ الأقارب يسكن معكم حالياً:

أ. العمة ( ). ب. الجد( ). ج. الجدة( ) د. لا أحد ( ).

هل تشعرين بأن لديك مشكلة تتعلق بنقص توكيد الذات والدفاع عن رأيك وبإحساسك بعدم التفاؤل داخل المدرسة وخارجها؟

أ. نعم ( ). ب. لا ( ).

هل لديك أي رغبة في القيام ببعض التغييرات بشأن هذه المشكلة؟

أ. نعم ( ). ب. لا ( ).

هل لديك رغبة في المشاركة في برنامج إرشاد جمعي داخل المدرسة لحل المشكلة نقص توكيد الذات ونقص الشعور بالتفاؤل لديك؟

أ. نعم ( ) ب. لا ( ).

توقيع الطالبة:

التاريخ:

الملحق (٢) مقياس توكيد الذات

أختي الطالبة. أمامك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن درجة التوكيد الذاتي لديك من خلال الحكم على مجموعة من الجمل في القائمة المرفقة والتي تتصورين أنها تعبر عن ذاتك. أرجو منك قراءة كل من تلك العبارات ووضع **إشارة** (√) في المكان المناسب في العمود المناسب، مع التكرم بالإجابة على جميع الفقرات بكل صراحة. تذكري أنه ليس هناك إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، كما انه ليس هناك وقت محدد للإجابة، وان النتائج التي سوف يتم الحصول عليها ستكون سرية للغاية وستخدم الباحثة بشكل عام والطالبات في مرحلة الدراسة الثانوية بشكل خاص. يرجى الإجابة على جميع العبارات.

		تنطبق إلى درجة					
الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	أبداً لا تنطبق
١	١. يبدو أن معظم الناس أكثر عدوانية وتأكيداً للذات مني.	١	٢	٣	٤	٥
	٢. أتردد في دعوة زميلاتي أو قبول دعواتهن بسبب خجلي.	١	٢	٣	٤	٥
	٣. عندما يكون الطعام المقدم في بيتِ أقاربي غير مرضي لي فإنني أعبر عن استيائي.	٥	٤	٣	٢	١
	٤. أحرص على تجنب إيذاء مشاعر الآخرين حتى عندما أشعر بأنهم جرحوا مشاعري.	٥	٤	٣	٢	١
	٥.عندما أكون في السوقِ مع أمي، ويقوم البائع بعرض البضائع التي لا تكون مناسبة لي تماما فإنني أجد صعوبة في قول "لا".	١	٢	٣	٤	٥
	٦.عندما يطلب مني القيام بتأدية عمل ما فإنني أصر على معرفة السبب وراء الطلبِ.	٥	٤	٣	٢	١
	٧. هناك أوقات أسعى فيها لجدال الآخرين بأسلوبٍ عنيف.	١	٢	٣	٤	٥
	٨. أكافح من أجل النجاح مثل معظم زميلاتي من الطالبات.	٥	٤	٣	٢	١
	٩. أشعر أنَ سلوكي بصدق وأمانة يجعل الناس يستغلونني في معظم الحالات.	١	٢	٣	٤	٥
	١٠. أستمتع بالبدء بأحاديث مع معارف جدد وغرباء.	٥	٤	٣	٢	١
	١١. لا أستطيع التعامل بطريقة مناسبة مع الجنس الآخر بسبب خوفي الزائد.	١	٢	٣	٤	٥
	١٢. أتردد في إجراء مكالمات هاتفية لأي غرض من الأغراض.	١	٢	٣	٤	٥
	١٣.أميل إلى الكتابة للآخرين عند حاجتي لشيء ما بدلاً من التحدث معهم مباشرة .	١	٢	٣	٤	٥
	١٤. أشعر بالإحراج عندما تطلب مني أمي إعادة شيء كنت قد اشتريته إلى البائع.	١	٢	٣	٤	٥
	١٥.إذا ضايقني قريب/ ضايقتني قريبة حميمة وأهل للاحترام فإنني أفضل أن أخفي مشاعري بدلاً من أن أعبر عن ضيقي منه/ منها.	١	٢	٣	٤	٥
	١٦. أتجنب توجيه الأسئلة خوفاً من أن أبدو غبية أمام الآخرين.	١	٢	٣	٤	٥
	١٧. أثناء جدالي مع أحدهم/ إحداهن أشعر أحياناً بالخوف من أن أضطرب وأحرج وأرتبك.	١	٢	٣	٤	٥
	١٨.إذا اعتقدت أن معلمتي قدمت وجهة نظر غير صائبة فإنني أعمل كل ما في وسعي لإسماع زميلاتي الطالبات وجهة نظري.	١	٢	٣	٤	٥
	١٩. أتجنب النقاش مع الذين أتعامل معهم سواء في البيت أو المدرسة بسبب خوفي منهم.	١	٢	٣	٤	٥
	٢٠.عندما أقوم بعمل شيء هام أو يستحق الذكر، فإنني أعمل على أن يعرفه الآخرين.	٥	٤	٣	٢	١
	٢١. عبر عن مشاعري بصراحة ووضوح.	٥	٤	٣	٢	١
	٢٢. أتأكد من صحة المعلومات والأخبار التي أسمعها من الآخرين قبل تصديقها.	٥	٤	٣	٢	١
	٢٣. غالباً ما أجد صعوبة في قول "لا".	١	٢	٣	٤	٥
	٢٤. الجأ إلى كبت مشاعري بدلاً من إظهارها.	١	٢	٣	٤	٥
	٢٥. أعبر عن استيائي من تدني مستوى الخدمة في المدرسة أو المنزل بطريقة هادئة ومناسبة.	٥	٤	٣	٢	١

	٢٦.عندما يمدحني أحد فإنني أحياناً لا أعرف ماذا أقول لأرد عليه.	١	٢	٣	٤	٥
	٢٧. إذا جلست طالبتان بجانبي في الصف وكانتا تتحدثان بصوت عال، أطلب منهما التزام الهدوء أو إتمام محادثتهم فيما بعد لأستمع للحصة.	٥	٤	٣	٢	١
	٢٨. إذا حاولت إحدى الطالبات أن تسبقني في الطابور المدرسي فهي تضع نفسها في موقف مجابه ومعاد معي.	١	٢	٣	٤	٥
	٢٩. أجد صعوبة في رفض ما يُطلب مني وأكون لا أرغب في القيامِ به.	١	٢	٣	٤	٥
	٣٠. أمر في حالات ومواقف لا أستطيع أن أقول فيها شيئاً.	١	٢	٣	٤	٥

O الفقرات السلبية والتي تم تصحيحها معكوسة (١؛ ٢؛ ٥؛ ٧؛ ٩؛ ١١؛ ١٢؛ ١٣؛ ١٤؛ ١٥؛ ١٦؛ ١٧؛ ١٨؛ ١٩؛ ٢٣؛ ٢٤؛ ٢٦؛ ٢٨؛ ٢٩؛ ٣٠.)

الملحق (٣) مقياس التفاؤل

أختي الطالبة: أمامك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن درجة شعورك بالتفاؤل بوجه عام لديك من خلال الحكم على مجموعة من الجمل في القائمة المرفقة والتي تتصورين أنها تعبر عن ذاتك. أرجو منك قراءة كل من تلك العبارات ووضع **إشارة** (√) في المكان المناسب في العمود المناسب، مع التكرم بالإجابة على جميع الفقرات بكل صراحة. تذكري أنه ليس هناك إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، كما انه ليس هناك وقت محدد للإجابة، وان النتائج التي سوف يتم الحصول عليها ستكون سرية للغاية وستخدم الباحثة بشكل عام والطالبات في مرحلة الدراسة الثانوية بشكل خاص. يرجى الإجابة على جميع العبارات.

الرقم	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
١	أشعر أن أوضاعي وظروفي في تحسن دائم ومستمر.	٤	٣	٢	١
٢	لا يوجد لديّ الوقت الكافي للقيام بجميع مهامي.	١	٢	٣	٤
٣	أتجاهل عادة الانتكاسات البسيطة التي تحدث لي.	٤	٣	٢	١
٤	أتوقع الخسارة عند المشاركة في أي شيء بصورة جماعية.	١	٢	٣	٤
٥	نادراً ما أتوقع حدوث أشياء طيبة لي.	١	٢	٣	٤
٦	يبدو لي المستقبل كئيباً.	١	٢	٣	٤
٧	تبدو لي الحياة جميلة بصفة عامة.	٤	٣	٢	١
٨	أتوقع العقبات أمام تطلعاتي المستقبلية في الحياة.	١	٢	٣	٤
٩	أتوقع الخسارة في المسابقات والمشاركات الثنائية.	١	٢	٣	٤
١٠	لا أثق بالأشخاص الآخرين.	١	٢	٣	٤
١١	أتخلص من الحالة المزاجية السيئة بسهولة.	٤	٣	٢	١
١٢	أحقق أهدافي عندما أعمل باجتهاد.	٤	٣	٢	١
١٣	في بعض الأحيان تكون روحي المعنوية منخفضة، ولكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية.	٤	٣	٢	١
١٤	أتوقع الفشل وأنا في قمة النجاح.	١	٢	٣	٤
١٥	أفعل أي شيء بكل الثقة والإصرار على إنجازه.	٤	٣	٢	١
١٦	لا أضع خططاً جادة لمستقبلي لعدم ضماني لما سيحدث معي.	١	٢	٣	٤
١٧	أتوقع النجاح عندما أعمل أي شي جديد.	٤	٣	٢	١
١٨	بصفة عامة تنتهي الأمور على ما يرام.	٤	٣	٢	١
١٩	أرى الجانب المشرق في الحياة في معظم الأحيان.	٤	٣	٢	١
٢٠	معظم القرارات التي أتخذها تكون قرارات خاطئة.	١	٢	٣	٤
٢١	أميل إلي التقليل من حجم مشاكلي مهما كبر حجمها.	٤	٣	٢	١
٢٢	يبدو أن مصائب الحياة لن تفارقني.	١	٢	٣	٤
٢٣	حينما توجد الإرادة يوجد الطريق إلي النجاح.	٤	٣	٢	١
٢٤	أميل إلى تضخيم مشكلاتي بدرجة تفوق حجمها الحقيقي.	١	٢	٣	٤
٢٥	أثق عادة في أن الأمور في النهاية تسير سيراً حسناً.	٤	٣	٢	١
٢٦	أتوقع أن تزداد الأمور سوءاً بمرور الوقت.	١	٢	٣	٤
٢٧	الأحداث المؤلمة غالباً ما تأتي في أعقاب الأحداث السارة.	١	٢	٣	٤
٢٨	أحب أن أكون بمفردي بعيداً عن الآخرين.	١	٢	٣	٤
٢٩	أستطيع أن أتعامل بارتياح مع كافة الناس.	٤	٣	٢	١

٣٠	من الأفضل لي أن أتوقع الهزيمة حتى لا أصدم بالنتيجة.	١	٢	٣	٤
٣١	أتوقع أن أحقق معظم الأشياء التي أريدها في الحياة.	٤	٣	٢	١
٣٢	أي شخص يعمل بجد واجتهاد يجد لديه فرصة طيبة للنجاح.	٤	٣	٢	١

O الفقرات السلبية والتي تم تصحيحها معكوسة (٢؛ ٤؛ ٥؛ ٦؛ ٨؛ ٩؛ ١٠؛ ١٤؛ ١٦؛ ٢٠؛ ٢٢؛ ٢٤؛ ٢٦؛ ٢٧؛ ٢٨؛ ٣٠.)

الملحق (٤) تفاصيل جلسات برنامج الإرشاد الجمعي المعرفي السلوكي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (١)	التعارف والتقديم للبرنامج	الثلاثاء ٩/٢٥	٢٠ طالبة	قاعة مدرسة أم الحارث	١٢-١

الأهداف

١. تبادل التعارف بين المرشدة والمشاركات
٢. التعريف بالبرنامج ووضع أهداف البرنامج
٣. التخطيط لكسر الجمود وتشجيع المشاركات على المشاركة بارتياح
٤. الاتفاق على قواعد العمل في المجموعة ومنها مبدأ السرية في العمل

الفنيات المستخدمة

١. النمذجة
٢. المناقشة والحوار
٣. عقد الالتزام بالبرنامج الإرشادي
٤. الواجب البيتي.

الأدوات

١. أوراق
٢. أقلام
٣. لوح
٤. لوحة قواعد وتعليمات المجموعة.

الأنشطة والإجراءات

١. تجلس المشاركات في البرنامج بشكل دائري بحيث تستطيع كل مسترشدة أن ترى وتشاهد جميع المشاركات الأخريات، ترحب المرشدة بالمشاركات في بداية الجلسة بحيث يتم كسر الجليد، تبدأ بتوضيح أهمية التعارف وتشكرهن على المشاركة، حيث تبدأ المرشدة بتعريف نفسها، اسمها، هوايتها، طبيعة عملها، مكان سكنها، وبعد ذلك تقوم كل مسترشدة بتعريف نفسها للمجموعة بطريقة مريحة، حيث تعبر من خلالها عن ذاتها، وتعطي كل منهم صفة ايجابية تدون على السبورة.
٢. تقدم المرشدة قطع الشوكولاتة قبل الانتقال للإجراء التالي وذلك لتذيب الجمود بين المرشدة والمشاركات فيما بينهم.
٣. تعرف المرشدة البرنامج الإرشادي بأنه "عملية ديناميكية ما بين الأشخاص تركز على التفكير والسلوك الشعوري وتتضمن وظائف العلاج المكونة من : التسامح والتوجه نحو الواقع و التنفيس الانفعالي و الثقة والرعاية والتفهم و التقبل والدعم المتبادل ، وتطور وظائف العلاج تنمو ضمن مجموعة صغيرة من خلال تبادل وإشراك الآخرين من الأقران والمرشد في الهموم والمشكلات الشخصية ، ويكون المسترشدون بشكل أساسي أشخاص طبيعيين لديهم هموم ومشكلات متنوعة والتي لم تضعفهم إلى الحد الذي يستدعي تغيير مكثف في الشخصية، وقد يستخدم المسترشدون من أعضاء المجموعة تفاعلات المجموعة لزيادة فهم وتقبل القيم والأهداف وتعلم او لمحو التعلم السابق، لاتجاهات وأفكار وسلوكيات معينة" (Gazda, Duncan, & Meadows,1967,p. 305).
٤. تناقش المرشدة المشاركات الهدف العام من البرنامج وتكتبه على اللوح بخط عريض أمام المشاركات ثم يتم توزيع ورقة صغيرة لكل طالبة لكتابة الهدف المتوقع لها من مشاركتها في البرنامج، ثم تطلب المرشدة من كل مسترشدة قراءة الهدف بصوت عالي ومناقشته مع الجميع.
٥. تعرف المرشدة المشاركات عن أهم العناوين التي سيتم مناقشتها خلال جلسات البرنامج الإرشادي، ثم تناقش مكان الجلسات ومواعيد الجلسات وعددها والمدة المحددة لكل جلسة، وكيفية الالتزام، والتشجيع على الحضور. حيث يتكون البرنامج من 13 جلسة إرشادية مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة بحيث يتم عقد جلستين كل أسبوع. كما تقوم المرشدة بسؤال المشاركات عن ماذا سنفعل بالمشاركات اللواتي لم يلتزمون بالمواعيد ومتطلبات المجموعة: وكيف نشجعهن على الالتزام؟ (Gazda,1978.Corey,2000)
٦. تؤكد المرشدة على مسؤوليةَ المشاركات في مجالات القواعد مثل المشاركة والسرية والاحترام وبذل الجهد وإكمال الواجب البيتي والاشتراك النشيط والحضور الفعلي وتصف سلوك المجموعة الملائم وتوضح القواعد بخصوص الاستماع والتعاون واحترام بعضهم البعض وفصاحة الأفكار والمشاعر وتعرف وتوضح أهمية السرية التي تنطبق على كل مشارك في المجموعة.

٧. تقوم المرشدة بإعطاء المشاركات عقد الالتزام بالبرنامج ببنوده التي تم مناقشتها بالجلسة ويوقع عليها "ملحق(٧) عقد المجموعة" ثم تنتهي الجلسة، وتذكر بموعد ومكان الجلسة القادمة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (٢)	التعريف وتسمية المشاعر للتَحَدُّث علانية عن المشاعر الإيجابية والسلبية بشكلٍ صريح	الخميس ٩/٢٧	**٢٠ طالبة**	**قاعة مدرسة أم الحارث**	**١٢-١**

الأهداف:

١. أن تتمكن المشاركات من تحديد مشاعرهم بشكل صريح.

الأدوات:

١. أوراق
٢. أقلام
٣. بطاقة المشاعر
٤. مرآة
٥. لوحة قواعد وتعليمات المجموعة.

الفنيات:

المناقشة الفردية والجماعية والحوار
الألعاب
الأسئلة المفتوحة
التغذية الراجعة
التلخيص

الأنشطة والإجراءات:

١. ترحب المرشدة المشاركات وتسألهم عن أحوالهن، والاطمئنان عليهن.
٢. تقوم المرشدة بتقديم عنوان الجلسة وهو تعريف وتسمية المشاعر للتَحَدُّث علانية عن المشاعر الإيجابية والسلبية بشكلٍ صريح، حيث أن التحدث عن المشاعر هو التعبير عما يشعر به الإنسان بطريقة هادفة وهادئة ومقبولة اجتماعيا، فكل فرد له الحق في أن يعبر عن مشاعره الايجابية والسلبية، إذ أن إظهارها يحقق الانسجام والتكيف بين ما يقوله الفرد وبين ما يشعر به.
٣. تقوم المرشدة بمناقشة المشاعر السلبية والايجابية مع المشاركات، وتطلب من كل مسترشدة التحدث عن خبرتها الذاتية المرتبطة بكل انفعال أو شعور.
٤. تشارك المرشدة المشاركات بعض الأنشطة:

نشاط (١): لعبة الانتخابات

أهدافها: حرية التعبير عن المشاعر وممارسة الصدق في الحديث ومواجهة الآخرين بفاعلية والتعامل مع الواقع. وعلى المشاركات في اللعبة أن يتحدثن عن أنفسهن في صورة دعاية انتخابية، مثل: أحسن ما فيهم من صفات. والمهارات والقدرات التي تتميز بها.

نشاط (٢): لعبة المرايا

أهدافها: تقبل المشاركات لذواتهن الجسمية واكتساب المشاركات اتجاه سليم نحو أجسامهن والمظهر الخارجي لذواتهن. معرفة المشاركات الحالية عن ذواتهن. تنمية مفهوم ذات ايجابي لكل طالبة. تقف المسترشدة أمام مرآة حجمها كبير ويكون ظهرها للمجموعة، وتجيب عن الأسئلة الموجهة لها: ما الشيء الحسن الذي تحبينه في نفسك الآن؟ لو أن المرآة تحدثت الآن ماذا تتوقع أن تقول عنك؟ ماذا تريد أن يتحقق الآن أثناء نظرك إلى المرآة؟ إذا كنت تريد أن تسأل الشخص الذي أمامك – المرآة – الآن ماذا ستقول له؟ أنت ماذا تريد أن يرد عليك؟ هل تستطيع قول الصفات الموجودة في الشخص الموجود أمامك في المرايا الآن؟ تقوم المرشدة بتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة والتي لم تكن واضحة. وأيضا يطبق هذا التمرين من قبل طالبتين عن طريق لعب الأدوار حيث يواجه بعضهم البعض ويبرز صفات ايجابية في الشخصية المقابلة (سليمان،٢٠٠٠).

٥. تقوم المرشدة بتلخيص الجلسة، وتذكر المشاركات وتخبرهم عن موعد الجلسة القادمة، وتشكر الجميع على التفاعل أثناء الجلسة.
٦. الواجب البيتي: "تطبيق مهارة التعبير عن المشاعر" يرجى من كل طالبة رسم نفسها والتعبير عنها من خلال الكتابة.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (٣)	توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد	الثلاثاء ١٠/٢	**٢٠ طالبة**	**قاعة مدرسة أم الحارث**	**١٢-١**

الأهداف

١. تطوير القدرة على إثبات فعالية الجوانب الإيجابية والسلبية للغة الجسد.
٢. أن تتعرف المشاركة على أن هذه المهارة تتصل بتعزيز الصداقة.

الفنيات المستخدمة

١. الشرح والمناقشة
٢. النمذجة ولعب الدور
٣. التغذية الراجعة
٤. الواجب البيتي

الأدوات

١. لوح القواعد والتعليمات
٢. سبورة، أقلام
٣. أقلام وأوراق بيضاء وملونة لاستخدام المشاركات

الأنشطة والإجراءات

١. الترحيب بالمشاركات والثناء على التزامهن بالحضور بالموعد المحدد والاطمئنان على أحوالهن خلال الفترة ما بين الجلستين ومناقشة الواجب البيتي بشكل سريع وشكرهن على التقييد بالواجب البيتي بالشكل المطلوب.
٢. القيام بسؤال المشاركات عن أهم ما تعلموه خلال الجلسة السابقة وعمل ملخص سريع لأهم أحداثها، تذكير المشاركات بقواعد وتعليمات المجموعة التي تم التوقيع عليها في الجلسة الأولى والتأكيد على مبدأ السرية والخصوصية وعدم اختراقها.
٣. تطلب المرشدة من إحدى المشاركات الوقوف أمام المجموعة والتعبير عن صفة تمثلها بدون صوت مثل قول أنا غاضبة، أنا وحيدة، أنا حزينة، وذلك باستخدام لغة الجسد.
٤. تقدم المرشدة موضوع الجلسة" توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد" ثم الطلب من المشاركات عن ماذا يعرفون عن الإشارات الآتية والتي تصدر من الآخرين وكيف يفهمون تعبيراتهم ، وبعد الانتهاء من المناقشة تبدأ المرشدة بشرح أهمية لغة الجسد للتواصل ، وكيف لدى اغلب سكان العالم إيماءات أو حركات ترافق كلماتهم حتى توصل الشرح عن الكلمات التي تلفظ منهم ، لغة الجسد في الاتصالات عملية غير لفظية وأحيانا تكون أكثر وضوحا من الكلمات، فالسلوك يعبر عن المعنى ، ونحن بحاجة إلى أن نمتلك القدرة على الاستماع إلى لغة الجسد ونبرة الصوت.
٥. توضح المرشدة أن لغة الجسد هي جانب هام من الاتصالات فيما بيننا، لذلك هي ذات صلة قوية بالإدارة والقيادة، وتستخدم في جميع جوانب

العمل والأعمال التجارية، كما أن لها صلة قوية لعمل علاقات خارج العمل.

٦. توزع المرشدة أوراق على المشاركات تحتوي على بعض من الوجوه وتطلب منهم تميز المشاعر وماذا يعني كل وجه، وتطلب المرشدة بأن تتطوع أحد المشاركات بسرد قصة لنا باستخدام إيماءات وجهها وجسمها.

٧. تلخيص الجلسة وتقديم التغذية الراجعة للمشاركات.

الواجب البيتي: تكليف المشاركات بتدوين بعض الحركات غير اللفظية التي لاحظوها على المعلمة او زميلة او صديقة او والديهم ووصفها من خلال الرسم.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (٤)	**التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح**	**الخميس ١٠/٩**	**٢٠ طالبة**	**قاعة مدرسة أم الحارث**	**١٢-١**

الأهداف

١. التدريب على التعبير عن الآراء سواء اتفقت مع الآخرين أو اختلفت.

الفنيات المستخدمة

١. الشرح والمناقشة
٢. النمذجة ولعب الدور
٣. التغذية الراجعة
٤. الواجب البيتي

الأدوات

١. لوح القواعد والتعليمات
٢. سبورة، أقلام
٣. أقلام وأوراق بيضاء وملونة لاستخدام المشاركات

الأنشطة والإجراءات

١. الترحيب بالمشاركات والثناء على التزامهن بالحضور بالموعد المحدد والاطمئنان على أحوالهن خلال الفترة ما بين الجلستين ومناقشة الواجب البيتي بشكل سريع وشكرهن على التقييد بالواجب البيتي بالشكل المطلوب.

٢. القيام بسؤال المشاركات عن أهم ما تعلموه خلال الجلسة السابقة وعمل ملخص سريع لأهم أحداثها، تذكير المشاركات بقواعد وتعليمات المجموعة التي تم التوقيع عليها في الجلسة الأولى والتأكيد على مبدأ السرية والخصوصية وعدم اختراقها.

٣. تقوم المرشدة بتعريف مهارة " التعبير عن الآراء" بأنه الكشف عن الرأي المعبر عن وجهة نظر الشخص الحقيقية في موضوع ما، ثم تعطي المرشدة بعض التعليمات التي يجب على المشاركات إتباعها حتى تتمكن من التعبير عن آرائهن بصراحة: فإذا كنت في موقف يتطلب منك إبداء رأيك فالتعبير عن يكون بصراحة ووضوح، فأن كنت موافقا لفكرة معينة اظهر موافقتك وان كنت مخالفا وغير موافق اظهر رفضك بغض النظر عن رأي الآخرين ومواقفهم. فلا تقل ما لا تريد قوله، ولا تتهيب من عواقب التعبير عن الرأي الخاص بك ما دمت تتحدث في إطار من

الحكمة والالتزام في المبادئ العامة، فيجب أن يكون الفرد مستقلا في رأيه وليس مسايرا للآخرين على حساب نفسه ومصلحته. كما على الفرد التعبير عن آرائه بنسبته إليه، فتقول: أنا أرى، باعتقادي، في تصوري، برأيي، وهكذا.... ولا تهتم أو تخاف من اتهامك بالغرور أو والثقة الزائدة بالنفس، لان من يتهمك بذلك هو نفسه الذي سيتهمك بالضعف إذا تخليت عن حقك في إبداء الرأي.

٤. تعرض المرشدة بعض المواقف للمشاركات وتناقشها معهم والتي تهدف إلى عرض استجابة توكيدية لكل منها:

- عندما يطلب منك الأستاذ إبداء رأيك وترشيحك لأحد الطلاب ليكون عريفا للصف.
- بعد اطلاعك على التقرير الشهري لأعمال السنة سألتك المدرسة عن مدى رضاك لدرجتك، وأنت في الواقع لم تكن مقتنعة بالدرجة، وترغبين في مناقشتها والتعبير لها عن رأيك، ولكنك تخافي أن لا تتجاوب معك المعلمة أو أن تكوني مخطئة في اعتقادك.

بعد مناقشة المرشدة المشاركات واستجاباتهم وتقديم التغذية الراجعة، تقدم نموذج للاستجابة التوكيدية التي يفترض صدورها في هذه المواقف ثم تطلب من المشاركات القيام بلعب الدور، ثم تقديم التغذية الراجعة لهن لتقييم الدور الذي قامت به الطالبة وتصحيح استجابتها إن كانت خاطئة ودعمها أن كانت صحيحة. ثم تتبادل المشاركات الموقع فيما بينهم أي القيام بعكس الدور، بحيث يصبح المتدرب على المهارة في موقف الطرف الآخر أي يمكنه ملاحظة من يقوم بالاستجابة التوكيدية، حيث يسمح له الوضع الجديد بملاحظة السلوك والحكم عليه من موقع أفضل.

تقوم المرشدة بمشاركة الطالبات بتقديم تعزيز مادي من خلال تقديم قطع الشوكولاتة لمن قامت بأداء المهارة التوكيدية المناسبة، وكذلك تقديم الدعم المعنوي من خلال تعبيرات الوجه الدالة على الإعجاب والرضا، وبذلك يتكون تعزيز ذاتي لدى الطالبة نتيجة لشعور الطالبة بالتحسن والارتياح.

تطلب المرشدة من المشاركات تلخيص لما تم تعلمه خلال الجلسة، وتذكرهن بموعد ومكان الجلسة القادمة، وتشكرهن على المشاركة الفعالة خلال الجلسة.

الواجب البيتي: ترسم كل مشاركة نفسها أو كيف تحب أن يراها الآخرون؟

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (٥)	**استعمال عبارات أنا بدلاً من ضمير الغائب أو المخاطب أنت**	**الثلاثاء ١٠/٩**	**٢٠ طالبة**	**قاعة مدرسة أم الحارث**	**١٢-١**

الأهداف:

أن تتعرف المشاركات على مفهوم كلمة أنا وهي تعني ذات الشخص نفسه.

تدريب المشاركات على استخدام كلمة "أنا"

الفنيات المستخدمة:

الشرح، المناقشة والحوار

التخيل

لعب الدور

التغذية الراجعة

التلخيص

الأدوات:

لوحة القواعد والتعليمات

لوح

أقلام وأوراق.

الأنشطة والإجراءات:

الترحيب بالمشاركات والثناء على حضورهم بالموعد المحدد والاطمئنان على أوضاعهن خلال الفترة ما بين الجلستين.

سؤال المرشدة عن أهم ما تعلموه خلال الجلسة السابقة وعمل ملخص سريع لأهم ما فيها ومناقشة الواجب البيتي.

تقوم المرشدة بمساعدة المشاركات استبدال سلوك هزيمة النفس السلبي باستعمال عبارات التعامل الذاتية "اليوم سوف نتعلم كيف نكون ايجابيين حول أنفسنا ولدينا صورة ايجابية تعكس أنفسنا"

تقدم المرشدة تعريف مفهوم "أنا"، "أنت" وتوضيح الفرق بين جمل ضمير "أنت" وضمير المتكلم "أنا" وتدريب المشاركات على التعبير عن الذات ونسب الأحداث والأخبار للذات بدلا من نسبها لضمير الغائب "هو" أو نحن.

تذكر المرشدة تعريف كشف عن الذات: أية معلومات تقدمها مثلا المرشدة عن نفسها ويتم نقلها إلى المسترشدة. ولا يقتصر كشف الذات على السلوك اللفظي فقط ولكن قد نكشف عن معلومات عن أنفسنا من خلال قنوات غير لفظية من خلال تصرفاتنا وأفعالنا.

تبدأ المرشدة بالحديث عن ذاتها وتوضح مفهوم من أنا وتكشف عن مشاعرها وأفكارها كنموذج أمام المجموعة، ثم بعد ذلك تطلب من إحدى المشاركات أن تبدأ بالحديث عن نفسها والكشف عن أفكارها ومشاعرها أمام المشاركات بالبدء في الحديث بكلمة أنا، ثم تستمع المرشدة إلى حديث الباقين حول ما قامت به الطالبة. ثم بعد ذلك تقوم إحدى المشاركات بالحديث عن المجموعة كاملة.

١.توضح المرشدة أهمية أن يتحدث الشخص عن نفسه وعن ذاته من حيث مقدرته عن التعبير عن أفكاره ومشاعره من خلال استخدام ضمير المتكلم "أنا" وليس "نحن" "أنت" أو "هو"، وان يلاحظ رأي الآخرين فيه.

٢.تطرح المرشدة مثالا يتم من خلاله توضيح كيف يسلك الفرد سلوكا توكيدي باستخدام مفهوم" أنا":

إحدى الصديقات اعتادت أن تخطط معك بعض المشاريع مثل زيارة صديقة سوية، أو الذهاب للتسوق معها، إلا إنها في الغالب ما تعمل على إلغاء هذه الخطط والاتفاقات في الدقيقة الأخيرة. في هذا المثال فان التفكير والسلوك التوكيدي يظهر من خلال أن تكون استجابة الصديقة على النحو التالي: عندما نخطط لأمر ما، ثم تقومي بتغيير رأيك في الدقيقة الأخيرة، كما حدث في المرات السابقة، فانا اشعر بالإحباط، لان الوقت يكون قد تأخر لعمل خطط مع صديقة أخرى، أنا ابتدأت أظن أنك لا ترغبين حقيقة أن تكوني برفقتي، عندما تجدين شيئا آخر حقيقة تقومين به، في المرة القادمة أنا أفضل أن تخبريني مبكرا، على الأقل بساعة مقدماً، إذا كنت راغبة بتغيير الاتفاق.

الواجب البيتي:

نموذج يصف مدى رضاك عن نفسك

من أنا؟؟؟

الاسم..... :

فيما يلي مجموعة من العبارات ضع لنفسك درجة من (١- ٥) حيث تشير رقم (٥) إلى أعلى درجة أنت راضية عن نفسك ورقم (١) اقل رضا عن نفسك.

الرقم	العبارة	الدرجة	الملاحظات
١.	لون بشرتي		
٢.	اسمي		
٣.	لون شعري		
٤.	أعضاء المجموعة الإرشادية التي اعمل معها		
٥.	هل لدي انتقاد لأحد أعضاء المجموعة		
٦.	تعاملي مع الآخرين		
٧.	ردة فعلي تجاه الآخرين		
٨.	تواصلي البصري مع الآخرين		
٩.	لو لم أكن أنا من سأتمنى أن أكون من الأشخاص اللواتي اعرفهم وما الذي يعجبني بهم.		

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (٦)	طُرق راكوس (Rakos, 1990) في إظهار التوكيدية	الخميس ١٠/١١	٢٠ طالبة	قاعة مدرسة أم الحارث	١٢-١

الأهداف

١. التعرف إلى الأساليب الممكنة لإظهار السلوك التوكيدي.
٢. تعلُّم مهارات توكيد الذات، والتدرب عليها.

الفنيات المستخدمة

١. الشرح والمناقشة
٢. لعب الدور
٣. التغذية الراجعة
٤. الواجب البيتي

الأدوات

١. لوح القواعد والتعليمات
٢. سبورة فليب تشارت للكتابة
٣. أقلام وأوراق بيضاء وملونة لاستخدام المشاركات

الأنشطة والإجراءات

الترحيب بالمشاركات والثناء على حضورهم بالموعد المحدد والاطمئنان على أوضاعهن خلال الفترة ما بين الجلستين.

سؤال المرشدة عن أهم ما تعلموه خلال الجلسة السابقة وعمل ملخص سريع لأهم ما فيها ومناقشة الواجب البيتي.

تذكير المشاركات بقواعد وتعليمات المجموعة التي تم التوقيع عليها في الجلسة الأولى والتأكيد على مبدأ السرية وعدم اختراقها.

تقدم المرشدة بداية تعريف توكيد الذات والسلوك التوكيدي بأنه الدفاع عن الحقوق الشخصية والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات مباشرة وبأمانة وبطريقة مناسبة لا تنتهك حقوق الآخرين (عبد الجبار، ٢٠٠٢، ص. ٢٧)، فالسلوك التوكيدي يتضمن إظهار الاحترام لأنفسنا وللآخرين، فان ذلك يتضمن احترام الآخرين لنا أيضا، كذلك فان توكيد الذات يعمل على تعزيز الثقة بالنفس، ضبط الذات، الشعور بإيجابية الكفاءة الذاتية (Kandell,1996)، حيث يهدف التدريب على توكيد الذات إلى تعليم المسترشد السلوك التوكيدي المناسب والفعال دون تجاهل للمعايير الثقافية، أي من خلال التعرف إلى الحقوق الشخصية وحقوق الآخرين.

تقوم المرشدة بطرح بعض الأمثلة، التي يكون واضحا من خلالها أن الفرد غير مؤكدا لذاته، مثل: عدم القدرة على التعبير عن المشاعر السلبية أو الإيجابية، عدم وجود المبادرة عند هذا الشخص في علاقاته وسلوكياته مع الآخرين من حوله، الإذعان غالبا، عدم القدرة على قول لا، وبالتالي فان السلوكيات التوكيدية تتضمن:

التعبير عن المشاعر والرغبات الإيجابية والسلبية.

قول لا عندما لا تكون راغبا بشيء ما

طلب ما تحتاجه أو ما تريده.

بعد أن طرحت المرشدة عددا من الأمثلة للسلوكيات التي يمارسها الأفراد اللواتي لا يمتلكون توكيدا كافيا لذواتهن، توضح للمشاركات أن التوكيدية ليس فقط مهارة تولد مع الفرد، بل يمكن للفرد أن يعمل على زيادة التوكيدية لديه، فهو بداية يجب أن يكون عارفا بأن له الحق بان يعتني بنفسه، وبأن يمنح احتياجاته الاهتمام ووضعها في المقدمة أحيانا، ويجب على الفرد أن يمارس التفكير والسلوك التوكيدي، كذلك فان من المفيد الحصول على التغذية الراجعة من شخص موثوق به، إلا انه يجب الانتباه دوما إلى عدم الوصول إلى التطرف كالتصرف بعدوانية أو أنانية (Kandell,1996).

توضح الآن المرشدة مهارات وأساليب توكيد الذات التي يجب أن يتدرب عليها الفرد ليعمل على رفع قدرته على توكيد ذاته:

أنا أريد أن.....

أنا لا أريد منك أن تفعل.....

أنا لدي رأيا مختلفا في هذا الموضوع.....

المباشرة والعمل على توصيل الرسالة إلى الشخص المقصود بعينه.....

استخدام الجملة التعبيرية التي تبدأ ب "أنا" مثلا يفضل أن يستخدم الفرد" أنا لا اتفق معك في ....." بدلا من قول " أنت مخطئ".

استخدام تعابير الجسد (Body language) والاتصال البصري (eye contact) لتأكيد كلماتك، فمثلا عندما تكون واضحا ومباشرا لغويا في طلب أمر ما، بينما أنت تجول ببصرك في الغرفة، أو تحدق أرضا فان ذلك لن يحقق شيء من التوكيدية اذ يجب أن يكون التواصل البصري ملائما للشق الأول.

طلب التغذية الراجعة من الآخرين، كان يقول الفرد " هل كنت واضحا؟"، " كيف ترى وضعي؟" فطلب التغذية الراجعة يصحح للآخرين أي سوء إدراك قد يكون لدى الفرد، كذلك تجعل الآخرين يدركون أن الفرد يعبر عن رأيه ومشاعره ورغباته أكثر من كونه يطلب ذلك، مما يحث الآخرين على أن يكونوا واضحين، مباشرين، ومحددين للتغذية الراجعة المقدمة للفرد.

تلخص المرشدة الجلسة، وتشكر المشاركات على تفاعلهم أثناء الجلسة وعلى مدى تواصلهم مع المرشدة وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة من حيث الزمان والمكان.

الواجب البيتي: دوني بعض السلوكيات التوكيدية التي ستقومين بها خلال اليومين القادمين من نفس النوع الذي تم التدرب عليه داخل الجلسة (مع محاولة أن يكون موضوع الاختيار المهني واحدا منها إذا أمكن)، واكتبي عن أفكارك ومشاعرك قبل السلوك وبعده، وسجلي ردود فعل الآخرين المهمين (مشاعرهم وسلوكياتهم) إزاء تلك السلوكيات.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (٧)	**التوكيدية وعدم التوكيدية: التوكيدية، العدوانية، السلبية**	**الثلاثاء ١٠/١٦**	**٢٠ طالبة**	**قاعة مدرسة أم الحارث**	**١٢-١**

الأهداف

١. توضيح مفهوم تأكيد الذات والعدوانية والسلبية.
٢. تسلسل الاستجابة التوكيدية.
٣. ممارسة التسلسل الاستجابة التوكيدية.
٤. مراجعة مهارات المواجهة وخطة الأمان.

الفنيات المستخدمة

المناقشة الفردية والجماعية والحوار

الأسئلة المفتوحة

تعيين الواجب البيتي

التلخيص

الأدوات

السبورة

الأوراق والأقلام

لوحة قواعد وتعليمات المجموعة.

الأنشطة والإجراءات

تقوم المرشدة بالترحيب بالمشاركات، والسؤال عن أحوالهن، وتستعرض المرشدة ما تم معرفته في الحصة السابقة، وتطلب من كل طالبة قراءة القواعد المكتوبة على البطاقات المعلقة في الغرفة الصفية بصوت مرتفع.

تسأل المرشدة المشاركات عن تعريف توكيد الذات والسلوك التوكيدي "الدفاع عن الحقوق الشخصية والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات مباشرة وبأمانة وبطريقة مناسبة لا تنتهك حقوق الآخرين" (عبد الجبار، ٢٠٠٢، ص. ٢٧).

١. تذكر المرشدة المشاركين أن العدوان هو السلوك الذي يراد به التسبب في ضرر لشخص آخر أو أضرار في الممتلكات، ويمكن أن تشمل هذا السلوك الشتم والتهديد. في كثير من الأحيان، أول رد فعل عند شخص آخر قام بانتهاك حقوقك هو العودة إلى الكفاح أو الانتقام. الرسالة الأساسية للعدوان هو أن لديك المشاعر، والأفكار والمعتقدات الهامة والخاصة بك، والمعتقدات غير المهمة وغير المنطقية. وأن هناك بديل واحد للسلوك العدواني هو أن نعمل بشكل سلبي أو بطريقة غير تأكيديه هذا السلوك غير مرغوب فيه لأنك تسمح لحقوقك أن تنتهك. فالرسالة الأساسية للسلبية هي أن لديك مشاعر وأفكار ومعتقدات ولكن لديك مشاعر، وأفكار، ومعتقدات غير مهمة وغير منطقية. من وجهة نظر إدارة الغضب، فإن أفضل طريقة للتعامل مع شخص انتهك حقوقك هي العمل بتأكيد.

٢. تعاود وتكرر المرشدة للمشاركات أن اتخاذ الإجراءات الصارمة ينطوي على الوقوف لحقوقك في المواقف بطريقة تحترم بها الآخرين. وتأكيد أن الرسالة الأساسية لتأكيد الذات هو أن لدي مشاعر، والأفكار والمعتقدات المهمة ولديك المشاعر، والأفكار، والمعتقدات التي لا تقل أهمية. خلال اتخاذ الإجراءات الصارمة، ليمكنك التعبير عن مشاعرك، والأفكار، والمعتقدات للشخص اللواتي انتهك الحقوق الخاصة بك دون أن يعاني من الآثار السلبية المرتبطة بالسلوك العدواني أو انخفاض قيمة نفسك المرتبطة بالسلبية أو عدم التأكيد. ومن المهم التأكيد على أن العدوانية، والردود السلبية والسلوكيات المستفادة. فهي ليست فطرية، والصفات قابلة للتغيير. من خلال ممارسة نموذج حل المشكلات، ويمكنك ان تتعلم لتطوير استجابات تأكيدا من شأنها أن تسمح لك لإدارة الأفراد الصراعات بطريقة أكثر فعالية.

٣. تسلسل الاستجابة التوكيدية: توضح المرشدة للمشاركين أن الخطوة الأولى (الخطوة [١]) في التسلسل هي "حالة التفعيل"، أي الموقف أو الحدث الذي تسبب في حدوث الشخص الذي يريد أن يكون تأكيدي. وقبل ذلك الشخص يحاول "القول المفاجئ إلى "استجابة توكيدية، ويجب أن تلقي "نظرة من

الداخل" (الخطوة [٢]) لتصبح على بينة من مشاعر (الغضب والعداء، الخوف، ورعاية، والحزن، الدفاعيات، الخ) والأفكار (الأفكار اللاعقلانية، ويتصور العواقب، وما إلى ذلك) التي هو يعاني منها. بعد ذلك الفرد يفهم الأفكار والمشاعر المتتالية بالداخل، وينبغي عليه المحاولة لتحديد بعض الأهداف الشخصية (الخطوة [٣]) من كونه تأكيدياً في هذا الوضع الخاص. وبشكل أكثر وضوحاً فإن الشخص يفهم أنه من الأفضل له أن يكون قادراً على *العمل* بدلاً من رد الفعل. وإذا كان ذلك ممكناً، يجب على الشخص محاولة السعي لتحقيق هدف واحد فقط في كل مرة. فالناس غالباً ما يحاولون تحقيق عدة أهداف في وقت واحد وفي رد توكيدي واحد. وعلى سبيل المثال، قد يكون الهدف لدى الشخص التعبير عن الغضب وخيبة أمل، ما يؤدي للإحباط وبالتالي، فإنَ تحديد الهدف الأكثر أهمية يمثل الخطوة الرابعة (الخطوة [٤]) في التسلسل.

٤. تطلب المرشدة من كل مشاركة أن تتخيل الحالة التي تود أن تكون فيها أكثر تأكيدية وأن تتوقع ذهنياً كيف سيكون الوضع. اطلب من كل مشاركة تصور الحدث وتفعيله لتصبح على بينة من أفكارها ومشاعرها وتحديد الهدف الرئيسي، وإعداد رد تأكيدي واضح. اطلب من كل مشاركة وصف تسلسل استجابة تأكيدية لها ومناقشة العملية.

٥. تلخص المرشدة الجلسة، وتشكر المشاركات على تفاعلهم أثناء الجلسة وعلى مدى تواصلهم مع المرشدة وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة من حيث الزمان والمكان.

الواجب البيتي: الطلب من المشاركات حل ورقة العمل المتعلقة بتأكيد الذات والعدوانية.

– ما هي المشاكل التي قد تواجهك إذا كانت استجابتك بشكل سلبي أثناء النزاعات؟

– ما هي بعض من مزايا اتخاذ إجراءات التوكيدية عند محاولة حل النزاعات؟

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (٨)	**الحديث الذّاتي الإيجابي**	**الخميس ١٠/١٨**	**٢٠ طالبة**	**قاعة مدرسة أم الحارث**	**١٢-١**

الأهداف

١. التعرف على مفهوم الحديث الذاتي
٢. التزويد بالتعليم النفسي حول الحديث الذاتي
٣. التدرب وممارسة الانتباه إلى الحديث الذاتي
٤. التعامل مع الحديث الذاتي المزعج
٥. تحديد الحديث الذاتي الإيجابي والسلبي

الفنيات المستخدمة

١. الشرح والمناقشة
٢. النمذجة ولعب الدور
٣. التغذية الراجعة
٤. الواجب البيتي

الأدوات

١. لوح القواعد والتعليمات
٢. لوح، أقلام
٣. أقلام وأوراق بيضاء وملونة لاستخدام المشاركات

الأنشطة والإجراءات

ترحب المرشدة بالمشاركات وتشكرهن على الالتزام بالحضور، وتلخص بشكل سريع الأمور التي تم تعلمها خلال الجلسة السابقة.

تراجع المرشدة مع المشاركات قواعد عمل المجموعة التي تم الاتفاق عليها سابقا.

توضح المرشدة للمشاركات بان الناس يكون لديهم مشاعر مختلفة حول أنفسهم استنادا على الأشياء التي تحدث معهم في الأوضاع المختلفة، على سبيل المثال إذا قامت إحدى زميلاتك بدعوتك لزيارتها قد تشعري بالسعادة لأنك تعتقدين أن زميلتك تحبك وتتقبلك، أما إذا أخفقت في تصويب الكرة في حصة الرياضة قد تشعرين بالانزعاج لأنك تعتقدين بأنك غبية. هذه الأفكار تكون آلية لأنها تحدث بسرعة وبدون حتى أن ندركها. وهذا ما يطلق عليه الحديث الذاتي. تشرح المرشدة أن الأشخاص يعيشون في حالات أو مواقف صعبة ، هم قد يعتقدون أو يقولون لأنفسهم أشياء مزعجة تجعلهم يشعرون بشكل أسوأ ، عندما يشعر الناس بالانزعاج هم على الأرجح يكون عندهم مشكلة في أن يفكروا بشكل واضح وقد يلومون أنفسهم أو يعطون تصريحات مزعجة تكون مغلوطة وخاطئة، هذه الأفكار المزعجة التي تكون لدى الناس حول أنفسهم والتي يمكن أن تؤدي إلى المشاعر المزعجة بدلا من ان يكون السبب في تلك المشاعر ما يحدث في الحقيقة في وضع أو حالة ما، هذا يعني بأنه إذا غير الناس أفكارهم يستطيعون أيضا أن يغيروا كيف يشعرون.

تشجع المرشدة المشاركات للتفكير بشأن موقف أخير جعلهم يشعرون بالانزعاج، وتساعدهم لتمييز كلامهم الذاتي من خلال طرح الأسئلة التالية: ماذا دار في ذهنك؟ ما الذي فكرت بشأن نفسك؟ وتطلب منهم تسجيل ردودهم على ورقة بيضاء.

تبدأ المرشدة بتوزيع مجموعة من بطاقات الحديث الذاتي (إيجابي، سلبي) إلى كل أعضاء المجموعة بعدها تقوم بالطلب من المشاركات بخلط البطاقات ثم وضعها على وجهها للأسفل في وسط المجموعة، والطلب من كل طالبة اختيار واحدة من بطاقات الحديث الذاتي، وجعل المشاركات تقوم بقراءة الحديث الذاتي على بطاقاتهم ثم تقرر كمجموعة إذا كان الحديث الذاتي إيجابي أو سلبي، ثم يتم فرزها إلى إيجابية وسلبية، بعدها تخبر المرشدة المشاركات لتختار ما إذا كان التفكير بشكل إيجابي أو لا، نحن يجب أن نقول أشياء إيجابية لأنفسنا.

تقدم المرشدة كيفية التعامل مع الحديث الذاتي المزعج من خلال:

فتش عن الدليل، على سبيل المثال إذا حصل طالب على علامة سيئة في أحد الاختبارات، فهو يعتقد بأنه غبي بينما هو حاصل على علامات جيدة في باقي المواد. وإذا لم يطلب منه زميله او يدعوه لمشاركته في اللعب، هو قد يفكر بان لا أحد يحبه بالرغم من أن عنده العديد من الأصدقاء. تسأل المرشدة: هل ذلك التفكير حقا صحيح؟ كيف تعرف بأنه حقيقي؟ ثم تطلب الانتباه إلى أنماط التفكير، مثل التعميم أكثر من اللازم، ما يعني أنهم يصلون لاستنتاجات حول أنفسهم والآخرين مستندين على موقف واحد وذلك يجعلهم يميلون إلى التركيز على الأشياء المزعجة التي تحدث بينما يهملون أو ينسون الأشياء الجيدة

التي حدثت في الحالات المماثلة.

وفيما يتعلق بالأمثلة أعلاه تساعد المرشدة المشاركات للتفكير بالأسباب الأخرى لتوضيح لما هذه الأشياء المزعجة حدثت معهم، وتسأل المشاركات ما هي الأسباب الأخرى عدا ما ذكرنا قد يحدث ذلك معكم؟ فربما كان الاختبار الذي حصلت فيه الطالبة على علامة متدنية أصعب من الاختبارات الأخرى، وربما صديقتها لم تدعها للعب معها لان اللعبة كانت قصيرة جدا ولم يكن هناك وقت كافي كما أنها لم تدع أيضا العديد من المشاركات الأخريات.

إيقاف التفكير وتحويل الانتباه: توضح المرشدة بأنه في إستراتيجية إيقاف التفكير، هو سيصيح قائلا لنفسه بشكل صامت "توقف" عندما يكون منزعجا بسبب الهموم التي لا يستطيع إيقافها أو منعها، وبعد إيقاف التفكير يجب أن يركز على القيام بنشاط آخر يشغل ذهنه فيه. ومن الأمثلة المتضمنة في تحويل الانتباه: الاستماع إلى الموسيقى، المشي، الكتابة، التفكير بأحداث سعيدة، أو القيام بعد الأرقام بالعكس (بمعنى آخر تتخيل إحدى المشاركات بأنها تجادلت مع صديقتها ليلة أمس وهي لا تزال تستمر في التفكير بما قاله مرارا وتكرارا، الأمر الذي يجعلها تشعر بالضيق والانزعاج، وتجعلها تقول أفكارها جهوريا بصوت مسموع وتتدرب وتمارس قول توقف، ثم تجعلها تتدرب بشكل هادئ على أن تفكر بشأن هذه الخطوات في ذهنها بدون صوت).

العبارات الذاتية الإيجابية: يمكن لاستعمال العبارات والجمل الذاتية الإيجابية أن يكون مساعدا ومفيدا جدا عندما تكون إحدى المشاركات لديها أفكار مزعجة وتبدأ في انتقاد نفسها، تطلب المرشدة من المشاركات كتابة قائمة بالصفات الإيجابية لدى كل طالبة مثل: أنا شخص متفائل، المعلمات يخبروني باني ذكية. قد تجد البعض صعوبة في إيجاد نقاط القوة لديها، في هذه الحالة ينبغي على المرشدة التشجيع على العثور عن شيء يحبونه في أنفسهم حتى لو كان هذا الشيء بديهي وليس مميز، وإذا أصرت المشاركة بأنها لا تستطيع التوصل إلى أي شيء جيد، تسأل المرشدة المشاركات الأخرى أن يذكرون على الأقل شيء واحد جيد يعرفونه عنها. هنا تشير المرشدة إلى أهمية العبارات الذاتية الإيجابية والتي تكون مفيدة عند مواجهة الحديث الذاتي المزعج، على سبيل المثال: أنا شخص خاسر، تستبدل " أنا أعمل أفضل ما يمكنني القيام به" أنا ابذل كل جهدي".

تلخص المرشدة الجلسة، وتشكر المشاركات على تفاعلهم أثناء الجلسة وعلى مدى تواصلهم مع المرشدة وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة من حيث الزمان والمكان.

الواجب البيتي:

الطلب من المشاركات إكمال صفحة الحديث الذاتي مرتين في الأسبوع، وان تقوم يوميا بممارسة الحديث الذاتي الإيجابي.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (٩)	**التدريب استخدام نموذج (ABC) لتغيير المعتقدات غير العقلانية، ونطاق معالجة "التفكير التلقائي**	**الثلاثاء ١٠/٢٣**	**٢٠ طالبة**	**قاعة مدرسة أم الحارث**	**١٢-١**

الأهداف

تدريب المشاركات على تقييم أفكارهم من حيث سلبيتها وإيجابيها

تدريب المشاركات على السيطرة على الأفكار السلبية اللاعقلانية التي تراودهم وكيفية استبدالها بأفكار ايجابية عقلانية.

الأدوات

أوراق

أقلام

نموذج الأفكار اللاعقلانية

الفنيات المستخدمة

المناقشة والحوار

التغذية الراجعة

التلخيص

الأنشطة والإجراءات

الترحيب بالمشاركات وشكرهن على الالتزام بالحضور في الموعد المحدد، ومراجعة قواعد المجموعة.

بعد ذلك تخبر المرشدة المشاركات بأنها اليوم سوف تقوم بتعريف مفهوم التفكير اللاعقلاني وتدريبهم على كيفية التخلص من الأفكار السلبية اللاعقلانية والتي تؤدي إلى وجود العديد من المشكلات النفسية لديهن، توضح المرشدة مفهوم الأفكار اللاعقلانية بأنها عبارة عن أفكار سلبية خاطئة وغير صحيحة تراود الإنسان حين يتعرض لمواقف محبطة أو مزعجة، وهي التي تسبب له الانفعالات والاضطرابات السلوكية، فالانفعالات لا تحدث نتيجة للإحداث المزعجة او المحبطة بل تحدث نتيجة لتلك الأفكار اللاعقلانية.

تقدم المرشدة بعض الأمثلة للأفكار اللاعقلانية، مثل:

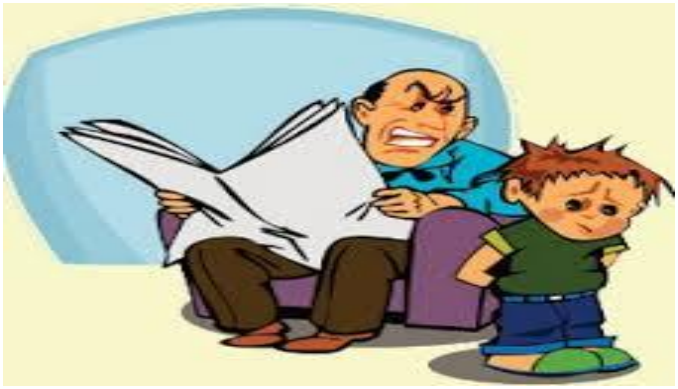
يجب أن أكون محبوبا من الجميع.

يجب أن أكون كفؤا وفعالا بصورة تامة في كل الجوانب.

يجب على المرء أن يعتمد على الغير وانه بحاجة إلى شخص ما أقوى منه يرتكن عليه.

تشير المرشدة إلى أن التفكير اللاعقلاني ناتج عن تشوهات معرفية وجدت لدى الأفراد في مرحلة الطفولة المبكرة نتيجة تعرض الفرد لخبرة سيئة تؤثر على نظرة الإنسان التفاؤلية للإنسان، ونظرة الإنسان إلى ذاته،

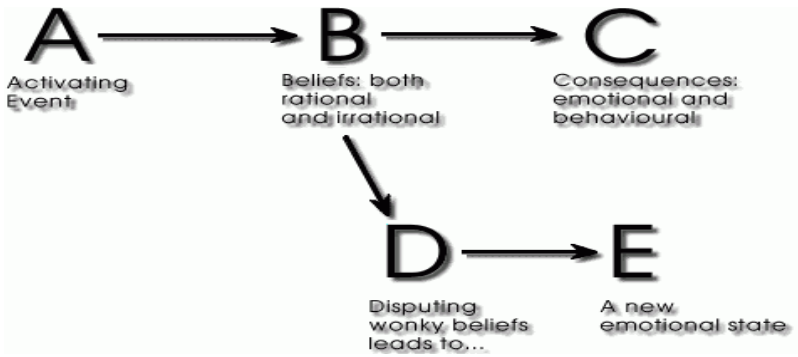
على سبيل المثال إذا قامت إحدى زميلاتك بدعوتك لزيارتها قد تشعري بالسعادة لأنك تعتقدين أن زميلتك تحبك وتتقبلك، أما إذا أخفقت في تصويب



الكرة في حصة الرياضة قد تشعرين بالانزعاج لأنك قد تعتقدين بأنك غبية. هذه الأفكار تكون آلية لأنها تحدث بسرعة وبدون حتى أن ندركها. وهذا ما يطلق عليه الحديث الذاتي. تشرح المرشدة أن الأشخاص يعيشون في حالات أو مواقف صعبة، هم قد يعتقدون أو يقولون لأنفسهم أشياء مزعجة تجعلهم يشعرون بشكل أسوأ، عندما يشعر الناس بالانزعاج هم على الأرجح يكون عندهم مشكلة في أن يفكروا بشكل واضح وقد يلومون أنفسهم أو يعطون تصريحات مزعجة تكون مغلوطة وخاطئة، هذه الأفكار المزعجة التي تكون لدى الناس حول أنفسهم والتي يمكن أن تؤدي إلى المشاعر المزعجة بدلا من أن يكون السبب في تلك المشاعر ما يحدث في الحقيقة في وضع أو حالة ما، هذا يعني بأنه إذا غير الناس أفكارهم يستطيعون أيضا أن يغيروا كيف يشعرون.

١. تشرح المرشدة للمشاركات أسلوب ABC لمقاومة وتعديل الأفكار الخاطئة والنظرة التشاؤمية للمستقبل وذلك من خلال تتبع النقاط التالية:

A. الحدث أو الموقف الذي يثير المعتقدات، وهو في المثال السابق "الإخفاق في التصويب للكرة"



B. تحديد المعتقدات العقلانية واللاعقلانية، وهي ما تؤثر على أفكارنا وسلوكياتنا، حيث أن المعتقدات العقلانية هي معتقدات واقعية يمكن دعمها بالأدلة. والمعتقدات اللاعقلانية غير واقعية، عادة ما تعتمد على الوجوبيات المطلقة ولا تساعد الفرد على الوصول للأهداف. وغالبا ما تكون المعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد مرتبطة بالتقليل من شأن الذات وعلى عدم تحملهم للإحباط. في المثال السابق "الاعتقاد بأنك غبية"

C. النتيجة، يجب تقييمها بعد A ولكن قبل B، وهي استجابة الفرد الانفعالية أو السلوكية للمعتقدات التي يحملها حول الحدث – موضوع المشكلة – في المثال السابق "الانزعاج"

D. تفنيد المعتقدات غير العقلانية لدى الفرد."من خلال تغيير الحديث الذاتي السلبي –أنا غبية – إلى إيجابي مثل –أنا بذلت كل في وسعي كي انجح في تصويب الكرة .... يبدو أنني بحاجة إلى مزيد من التدريب فقط–

E. تقييم التأثيرات للمرحلة D فإذا كانت ناجحة فأن الفرد سوف يقوم بتغير الأفعال والمشاعر في المرحلة C لأنه بذلك قد يكون قد غير من تفكيره ونظرته إلى B وعند حدوث A يكون الفرد قادرا على عمل استنتاجات أكثر عقلانية. في المثال السابق: تتغير C "الانزعاج" إلى "فخور"، وتتغير فكرة الفرد B مثل تغيير: "أنا غبية" إلى "أنا أثق بقدراتي"، لذلك عند حدوث A تتغير الأفكار إلى أكثر عقلانية.

F. تحديد الأفكار والمشاعر الجديدة التي تكونت لدى الفرد إذا كان التفنيد فاعلا.

تقوم المرشدة بتدريب المشاركات على هذا الأسلوب من خلال عرض المشاركات لمواقف واقعية مروا بها سيطرت عليهن خلالها أفكار غير منطقية ونتجت عنها سلوكيات غير مرغوبة، حيث تم تدريبهم على كيفية استخدام هذا الأسلوب في نفس المواقف وذلك لمساعدة المشاركات لتبني الأفكار الايجابية والتي تدل على النظرة التفاؤلية للمستقبل بدلا من الأفكار السلبية والتي تدل على النظرة التشاؤمية للمستقبل.

الواجب البيتي: **وهو تعبئة نموذج الأفكار اللاعقلانية، والذي تم شرحه سابقا.**

تعليمات: **عندما تلاحظ أن مزاجك أصبح يسوء ويتدهور، اسأل نفسك " ما الذي يحدث الآن داخل ذهني تماماً؟" ومباشرة دوّن واكتب بإيجاز الأفكار والصور الذهنية في عمود الأفكار التلقائية (الأوتوماتيكية).**					
النتائج	الاستجابات البديلة	المشاعر	الأفكار التلقائية	الموقف	**التاريخ والوقت**
١.إلى أي حد وما مدى اعتقادك الآن بأي من تشويهات التفكير؟	١. (اختيارية) ما هي الأفكار المشوهّة التي توصلّت إليها؟ (مثل: تفكير الكل أو لا شيء؛ قراءة عقل الآخرين؛ الكارثة)	١. ما هي المشاعر (حزن، قلق، غضب، الخ..) التي شعرت بها في ذلك الوقت؟	ما هي الأفكار و/ أو التخيلات والصور الذهنية التي خطرت ببالك؟	١.ما هو الموقف الفعلي أو تدفق الأفكار أو أحلام اليقظة أو الذكريات التي أدت بك للشعور بشكلٍ غير سار؟	
٢. ما هي المشاعر التي تشعر بها؟ ما مدى شدة (من صفر-١٠٠%) الشعور بتلك المشاعر؟	٢. استخدم الأسئلة التي في أسفل النموذج لتشكّل استجابة للأفكار التلقائية؟	٢. ما مدى شدة (من صفر- ١٠٠%) الشعور بتلك المشاعر؟	٢. ما مدى تفكيرك بأي منها / أو بكلٍ واحدة منها في نفس الوقت؟	٢. ما هي (*إذا كان يوجد*) الأحاسيس الجسمية المزعجة التي تشعر بها؟	
٣. ما الذي ستفعله؟ (أو فعلته فعلاً؟)	٣. ما مدى اعتقادك بكل استجابة؟				
أسئلة لمساعدتك على وضع بدائل					
(١) ما الدليل لديك على صحة الأفكار التلقائية؟ أو أنها غير صحيحة؟ (1) What is the evidence that the automatic thought is true? Not true?					
(٢) هل يوجد لديك تفسير بديل؟ (2) Is there an alternative explanation?					
(٣) ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث؟ هل يمكنني أن أتحمله؟ وما هو أفضل شيء يمكن أن يحدث؟					
(٤) ما هو الأثر الذي يترتب على اعتقادي بالأفكار التلقائية التي لديّ؟ وما هو الأثر الذي سيترتب على تغيير تفكيري؟					
(٥) ماذا أو ما المفروض عليّ أن أقوم بعمله بشأن هذه الأفكار؟					
(٦) إذا.....(صديقة الطالبة) .....كان في نفس هذا الموقف وكان لديه هذا التفكير، ماذا سأقول له/ أو لها؟					

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (١٠)	**كتابة صورة متخيلة عن المستقبل**	**الخميس ١٠/٢٥**	**٢٠ طالبة**	**قاعة مدرسة أم الحارث**	**١٢-١**

الأهداف

١. مساعدة المشاركات على كيفية اختيار الأهداف المستقبلية
٢. رفع دافعية المشاركات لتحقيق الأهداف
٣. التعرف على مفهوم التفاؤل والأمل

الفنيات المستخدمة

٥. الشرح والمناقشة
٦. التغذية الراجعة
٧. الواجب البيتي

الأدوات

٤. لوح القواعد والتعليمات
٥. سبورة، أقلام
٦. أقلام وأوراق بيضاء وملونة لاستخدام المشاركات

الأنشطة والإجراءات

١. الترحيب بالمشاركات والثناء على التزامهن بالحضور بالموعد المحدد والاطمئنان على أحوالهن خلال الفترة ما بين الجلستين ومناقشة الواجب البيتي بشكل سريع وشكرهن على التقيد بالواجب البيتي بالشكل المطلوب.
٢. تذكير المشاركات بقواعد وتعليمات المجموعة التي تم التوقيع عليها مسبقا والتأكيد على مبدأ السرية والخصوصية وعدم اختراقها.
٣. القيام بسؤال المشاركات عن أهم ما تعلموه خلال الجلسة السابقة وعمل ملخص سريع لأهم أحداثها.

٤. تقول المرشدة – بهدف رفع دافعية المشاركات – نحن الإناث في القرن الواحد والعشرون نسعى دائما للتحسين حياتنا وحياة أبنائنا، لذلك نحن مطالبون بأن نكتسب القدرة على التخطيط الملائم والاستعداد للمستقبل المهني الذي ينتظر كل واحدة منا بدلا من أن نترك الأمور المهنية في حياتنا تسير بصورة فوضوية ودون تخطيط مسبق، فالتخطيط لمهنة المستقبل سيساعدنا في وضع أهداف مستقبلية واقعية تتناسب مع ميولنا وقدراتنا تؤدي لإشباع الحاجات الشخصية التي نريدها من هذه الحياة (Zunker,1981). وهذا سيتم تحقيقه من خلال التأمل الذاتي بأنفسنا، فالمعرفة العميقة بالذات بمزايا وعيوبها والإحساس بدرجة الفاعلية الذاتية (Self-efficacy) التي تتعلق بالشعور بالقدرة على أداء أنشطة معينة، ومعرفة ما المطلوب عمله (what to do) وان يكون لدى الأفراد مستوى من الحكم على مدى كفاءة استجابته للمواقف المحتملة والمتوقعة (Bandura,1982)، ذلك يساعد المشاركات على أهمية تحديد أهدافهم المستقبلية بما فيه من دافع لتأدية مهام معينة حتى الوصول إلى الهدف المراد.

٥. تقدم المرشدة مفهوم غرس الأمل وتوضح للمشاركات الارتباط بين الأمل والتفاؤل، فالأمل يعرف بأنه: الرجاء، وهو توقع موثوق به بأن رغبة ما سوف تتحقق (عبد الخالق،٢٠٠٠)، وتزداد الحاجة إلى غرس الأمل كلما تفاقمت المشكلات وأصبح الفرد يشعر بالعجز، فالأمل يبعث الثقة بالنفس والارتقاء. أما التفاؤل فهو الطريقة التي يفسر بها الفرد اتجاهه نحو النجاح والفشل في حياته، فالفرد المتفائل يرى الفشل بها مصدراً يساعد على التطور والنجاح، ولذلك فهو يتصرف ويستجيب بفاعلية وسعادة، ويستطيع أن يطور حياته نحو الأفضل بنفسه ولا يطلب المساعدة من الآخرين، سيلجمان (Seligman, 1995).

٦. تطلب المرشدة من المشاركات تمضية (١٥) دقيقة في الكتابة عن صورة ذاتية متخيلة للمستقبل(Imagined Future Self)الخاص بهن، وذلك من خلالِ تَصَوُّر عيشهن في حياة متَّسقة مع ذاتهن المثاليةِ (Ideal self) تضمنت دَفعَ المشاركات للقيامِ بـِ " التفكير بشأن حياتهم

الدراسية والمهنية في المستقبلِ (لنقل خلال عشر سنوات من الآن)، " التفكير بشأن حياتهم العاطفية والزواجية والأسرية في المستقبلِ (خلال ١٠سَنَوات) ،" إلى " تخيّلُ بأنّ كُلّ شيءٍ قد حدث تماماً كما يتمنون بأفضلِ ما يمكن أن يكون تقريباً"، وبعد ذلك أن يكتبوا عن جميع ما تخيلوه. " بالإضافة إلى الكِتابَة عن حياتِهم المستقبليةِ المحتملةِ الأفضلِ.

٧. تناقش المرشدة كتابات المشاركات وتقدم التغذية الراجعة لهم.

الواجب البيتي: كتابة كل طالبة صورة ذاتية متخيلة للمستقبل الخاص بها كما تتمنى أن يكون بأفضل ما يمكن.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (١١)	التدرب على حل المشكلات (١)	الثلاثاء ١٠/٣٠	٢٠ طالبة	قاعة مدرسة أم الحارث	١-١٢

الأهداف

١. تعريف مهارات حل المشكلة

٢. تميز فوائد مهارات حل المشكلة

الفنيات المستخدمة:

١. الشرح والمناقشة

٢. حل المشكلات

٣. التغذية الراجعة.

٤. الواجب البيتي.

الأدوات:

لوحة القواعد والتعميمات

لوح، أقلام

أقلام وأوراق بيضاء وملونة لاستخدام المشاركات.

نموذج خطوات حل المشكلة

الأنشطة والإجراءات

الترحيب بالمشاركات والثناء على التزامهن بالحضور بالموعد المحدد والاطمئنان على أحوالهن خلال الفترة ما بين الجلستين ومناقشة الواجب البيتي بشكل سريع وشكرهن على التقيد بالواجب البيتي بالشكل المطلوب.

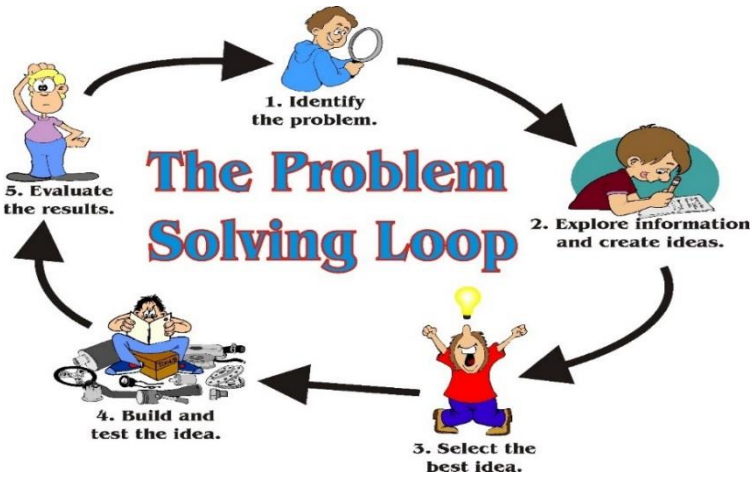
تذكير المشاركات بقواعد وتعليمات المجموعة التي تم التوقيع عليها مسبقا والتأكيد على مبدأ السرية والخصوصية وعدم اختراقها.

مراجعة مفهوم توكيد الذات.

تعريف مهارات حل المشكلة: بداية تقول المرشدة بأنها الوسيلة الجيدة للتعامل مع المشكلة، تقوم المرشدة بتوزيع نموذج الخطوات السبعة لحل المشكلة:

خطوات حل المشكلة:

- تحديد اسم المشكلة



أن تقرر ماذا تريد

طرح جميع الحلول الممكنة

اختيار أفضل حل

حاول الخروج (متى؟ وأين؟ وكيف أجربه؟)

قرر إذا الحل الذي اخترته قد عملته مسبقا؟

تقييم النتائج المترتبة على القرار.

تمييز فوائد مهارات حل المشكلات، تطلب المرشدة من المشاركات ذكر بعض فوائد تطوير مهارة حل المشكلة؟ وإعطاء مجال للمشاركات للإجابة عن السؤال، وبعدها تقوم المرشدة بالتعقيب عما هو إيجابي وما هو سلبي؟ وبالنهاية تقوم المرشدة بذكر فوائد تطوير مهارات حل المشكلة وهي:

زيادة عدد الأصدقاء

زيادة المرح مع العائلة

أكثر متعة في المدرسة

تقوية العلاقة مع الأهل

تلخيص ما جرى خلال الجلسة.

الواجب البيتي: اطلب من المشاركات مراقبة سلوكهم في بعض المواقف التالية وكيفية تعاملهم معها وردة فعلهم تجاه تلك المواقف.

الواجب البيتي: اطلب من المشاركات مراقبة سلوكهم في بعض المواقف التالية وكيفية تعاملهم معها وردة فعلهم تجاه تلك المواقف.

الأحداث	المشاعر	السلوك
رفضت زميلة لك مشاركتك في اللعب معها		
رفضت زميلة لك الجلوس بجانبها		

مجموعة من الزميلات ترغبين بالانضمام لهم وهم لا ينتبهن لك			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (١٢)	التدرب على حل المشكلات (٢)	الخميس ١١/١	٢٠ طالبة	قاعة مدرسة أم الحارث	١٢-١

الأهداف

١. مراجعة خطوات حل المشكلة وفائدتها
٢. تقديم خطوات حل المشكلة عمليا

الفنيات المستخدمة

١. الشرح والمناقشة
٢. حل المشكلات
٣. لعب الدور
٤. التغذية الراجعة
٥. الواجب البيتي

الأنشطة والإجراءات

الترحيب بالمشاركات والثناء على التزامهن بالحضور بالموعد المحدد والاطمئنان على أحوالهن خلال الفترة ما بين الجلستين ومناقشة الواجب البيتي بشكل سريع وشكرهن على التقيد بالواجب البيتي بالشكل المطلوب.

تذكير المشاركات بقواعد وتعليمات المجموعة التي تم التوقيع عليها مسبقا والتأكيد على مبدأ السرية والخصوصية وعدم اختراقها.

القيام بسؤال المشاركات عن أهم ما تعلموه خلال الجلسة السابقة وعمل ملخص سريع لأهم أحداثها.

تطلب المرشدة من المشاركات القيام بتصور مشكلة واجهتهم وما الحلول التي اتبعوها لحلها ويعد هذا النشاط كسر للجمود تمهيدي للجلسة.

تقوم المرشدة بمراجعة المشكلات التي واجهت المشاركات وكيفية التعامل، وتقدم التغذية الراجعة الإيجابية لهن.

تقديم خطوات حل المشكلة عمليا، تقديم خطوات حل المشكلة من خلال العمل على مثال، تأكيد أهمية التفكير بطرق عديدة لحل كل مشكلة، والتأكيد على أهمية التفكير بالنقاط الجيدة والسيئة لكل طريقة، والتأكيد على أهمية اختيار حل واحد بعد التفكير في العديد من الحلول الممكنة، ويتم ذلك من خلال تقديم نموذج من أحد المواقف التي حدثت مع إحدى المشاركات من خلال لعب الدور وكيفية حل المشكلة من خلال الخطوات السبعة لحل المشكلات.

تقوم المرشدة بذكر أن جميع المشاركات يمكن أن تتعلم وتطبق خطوات حل المشكلة في الحياة اليومية، وبعدها الطلب من المشاركات ذكر المشاكل التي حدثت لهن والقيام بتطبيق خطوات حل المشكلة عمليا.

تلخيص ما جرى داخل الجلسة

تعيين الواجب البيتي: اطلب من المشاركات تطبيق الخطوات السبعة لحل مشكلة واجهتهم.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم/التاريخ	عدد المشاركات	المكان	الوقت
الجلسة (١٣)	إنهاء وتلخيص وختام الجلسة الختامية	الثلاثاء ١١/٦	٢٠ طالبة	قاعة مدرسة أم الحارث	١٢-١

الاهداف

تعزيز التغير الايجابي لدى المشاركات.

المراجعة وتقييم البرنامج

الادوات

اقلام وأوراق، لوح ونموذج تقييم البرنامج

الأنشطة والاجراءات

ترحب المشاركات وتشكرهن على الالتزام بالمتابعة الفعالة طيلة جلسات البرنامج وتلخص المرشدة ما تم تعلمه خلال الجلسات السابقة، وتراجعه مع المشاركات. تقدم تعزيز معنوي للمشاركات ، قائلة: انا سعيدة جدا لانه الان باستطاعة كل طالبة منكم القدرة على التخلص من ما كان يمنع التغيير لديكن .

تقول المرشدة هذه الجلسة الاخيرة كما تعلمن، سأطلب منكن تخيل انفسكن مستمرات في التغيير وانكن محافظات على ما تعلمتنه من طرق جديدة في حياتكم المستقبلية. مع الطلب من المشاركات اعطاء تغذية راجعة عن البرنامج (ايجابياته/سلبياته) والمهارات التي تعلمنها في البرنامج .

توزيع نماذج التقييم على المشاركات والطلب منهم تعبئته. وشكر المشاركات على الالتزام، واستعداد المرشدة الى تقديم المساعدة بعد انتهاء البرنامج، كما تحثهم على استمرارية التواصل مع بعضهم من خلال الاحتفاظ بعناوين وارقام هواتف بعضهم. والقول وداعاً.

الملحق (٥)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة بما فيها البرنامج الإرشادي

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل	تحكيم المقاييس	تحكيم البرنامج
١	الدكتورة سعاد منصور غيث	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	الجامعة الهاشمية	*	*
٢	الدكتور جلال كايد ضمرة	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	الجامعة الهاشمية	*	*
٣	الدكتور ثائر أحمد الغباري	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية	*	
٤	الدكتورة تغريد موسى العلي	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	الجامعة الهاشمية	*	*
٥	الدكتور أحمد محمد الغزو	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	الجامعة الهاشمية	*	
٦	الدكتور محمد هاني عبود	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	الجامعة الهاشمية	*	*
٧	الدكتور بسام هلال الحربي	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	الجامعة الهاشمية	*	
٨	الدكتور محمد الخوالدة	دكتوراه	ارشاد نفسي	الجامعة الاردنية	*	*

الملحق (٦/أ)

نموذج الموافقة المعرفة لولي الأمر بعد الاطلاع

أنا .....بصفتي ولي أمر الطالبة .....

وبكامل الحرية وبشكل طوعي وبدون إجبار من أي جهة ، أوافق على أن تكون ابنتي إحدى المشاركات في إجراءات وتطبيق أدوات البحث بعنوان " فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى مهارات توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مديرية منطقة عمان الرابعة في الأردن". وذلك بعد تعرف ابنتي على قواعد العمل الأساسية داخل المجموعة، وتقوم بهذا البحث الباحثة منى سعيد محمد عيسى وهي طالبة دراسات عليا في السنة النهائية في مستوى الماجستير تخصص إرشاد تربوي، بإشراف الأستاذة الدكتورة جهاد علاء الدين تخصص الإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية.

تهدف الدراسة لفحص أثر برنامج إرشاد جمعي يهدف إلى زيادة مستويات توكيد الذات والتفاؤل لدى الطالبات، وتتضمن الدراسة تطبيق أدوات قياس محددة لتقييم مستويات أداء الطالبات، حيث يتم تطبيق المقاييس ثلاث مرات وذلك قبل البرنامج، وبعده مباشرة، وبعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، ويتألف البرنامج من ١٣ جلسة، بمعدل جلستين خلال الأسبوع، مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة، وذلك ابتداءً من ٢٥-٩-٢٠١٨ وحتى يوم ٦-١١-٢٠١٨ حيث يتم تطبيق البرنامج في غرفة الإرشاد في مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات وبدون عرقلة للبرنامج الدراسي للطالبة.

اسم ولي الأمر ..... التوقيع ..... التاريخ .....

اسم المرشدة..... التوقيع ..... التاريخ .....

الملحق(٦/ب)

نموذج الموافقة المعرّفة للطالبة بعد الاطلاع

أنا .....أوافق على استخدام المعلومات الخاصة بي التي ستتوصل لها الباحثة / المرشدة منى سعيد محمد عيسى من خلال تطبيق مقاييس الدراسة او جلسات برنامج الإرشاد الجمعي وإجراءاته لغايات تسهل الدراسة التجريبية الخاصة برسالة الماجستير التي تعدها الباحثة بعنوان " فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى مهارات توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مديرية تعليم منطقة عمان الرابعة في الأردن".

وتتعهد الباحثة بضمان سرية المعلومات التي تطلع عليها وتفريغها من أسمائها الحقيقية وأي معلومات تدل عليها.

وأتعهد بالالتزام بالقواعد والتعليمات التالية:

١. الالتزام بمواعيد جلسات البرنامج التزاماً تاماً.
٢. التعبير عن الرأي الشخصي بحرية، والمشاركة في المجموعة.
٣. احترام الرأي الآخر، والاستماع والإصغاء الجيد للآخرين.
٤. أن لا يتكلم أكثر من شخص في أن واحد.
٥. السرية في العمل في المجموعة، ويتضمن ذلك احترام خصوصية أفراد المجموعة لبعضهم.
٦. التعامل مع أعضاء المجموعة بكل صدق وثقة.
٧. القيام بالواجبات البيتية (المشاريع الشخصية) المطلوبة.
٨. تقبل فكرة لعب الدور وتبادل الأماكن خلال البرنامج.
٩. مراعاة أن تكون العضوة متيقظة ونشيطة في متابعة إجراءات الجلسة.

اسم الطالبة.....التوقيع.....التاريخ.....

اسم المرشدة..... التوقيع .....التاريخ.....

الملحق (٧)

عقد المجموعة

١. ستتعامل جميع المشاركات وقائدة المجموعة مع أي شيء يقال ويعمل في المجموعة بمنتهى السرية ومراعاة الخصوصية، وتتضمن هذه السرية الأسماء وأي خصائص مميزة أخرى لأعضاء المجموعة.

٢. أنا متوقع مني الوصول في الوقت المناسب والبقاء طول مدة اجتماع المجموعة، إذا كان التغيب عن الجلسة مستحيل التجنب، أنا سأتصل بإدارة المدرسة للإلغاء.

٣. لأن هذه المجموعة منظمة، فان التمارين والمواضيع تبنى على بعضها البعض، ولهذا السبب؛ يتوقع مني سأعمل على الالتزام بحضور كل جلسة من الجلسات الثلاثة عشر.

٤. إذا قررت التوقف عن الحضور لأي سبب كان، أنا سأحضر جلسة واحدة فقط، وهذا ضروري ليقول الشخص وداعا لأعضاء المجموعة ومناقشة الطرق البديلة لتلبية حاجاتي.

٥. لكي يكون العمل الجماعي فعالا، سأعمل بشكل نشيط في الأنشطة الجماعية في المجموعة، وهذا يتضمن الكشف عن الصريح عن الأفكار والمشاعر بالإضافة لإصدار التعليقات بأدب وذوق للأعضاء الآخرين.

٦. أنا ملتزمة بالأهداف والتوقعات العلاجية الواردة أعلاه لمجموعة تحسين رأيي بنفسي وزيادة اختلاطي بالآخرين.

التاريخ: ..... الاسم: .....

الملحق (٧/أ)

النشرات التثقيفية والتعليمية

الجلسة الأولى: التقديم / بناء المصداقية

ورقة مطبوعة تحتوي مجموعة من القواعد والأخلاقيات التي ستكون أساساً لتنظيم سلوكيات المشاركات داخل الجلسات ومنها:

1. المحافظة على سرية كل ما يقال أو يحدث داخل الجلسة.
2. الالتزام بحضور جميع الجلسات.
3. التفاعل والمشاركة في النشاطات والنقاشات داخل الجلسة، أي الاستعداد للكشف الذاتي والتعبير الصادق عن الأفكار والمشاعر والسلوك.
4. تقديم التغذية الراجعة وممارسة مهارة المواجهة مع المشاركات.
5. احترام رأي كل مشاركة في الجلسة وعدم السخرية من أي مشاركة والإصغاء الجيد للآخرين وحق كل مشتركة بأن تحصل وقت للتحدث.
6. أداء الواجبات البيتية (المشاريع الشخصية) للقيام بتجريب والتدرب على المهارة التي تعلمتها داخل الجلسة وتطبيقها خارج الجلسة، أي نقل الخبرة المتعلمة للحياة الواقعية.

الملحق (٧/ب)

نموذج تقييم دوري خاص بالمشاركات

يرجى إبداء رأيك فيما دار اليوم خلال الجلسة الإرشادية من خلال ملء هذا النموذج بصراحة وصدق

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	نادرا
١	العبارات والمعاني التي تقولها المرشدة واضحة لي			
٢	أرى أن المواضيع التي طرحت في الجلسة مفيدة لي.			
٣	شعرت بالانسجام مع باقي الأعضاء في الجلسة			
٤	شعرت بالملل أثناء الجلسة			
٥	شاركت بصراحة برأيي في الجلسة			
٦	أرى أن المرشدة توزع اهتمامها على جميع المشاركات دون استثناء.			
٧	هدف الجلسة واضح بالنسبة لي			
٨	اعتقد أن ما أمارسه في الجلسة سيكون مساعدا لي في تحسين تقديري ورأيي في نفسي.			

شكراً لحسن تعاونكن

الملحق (٧/ج)

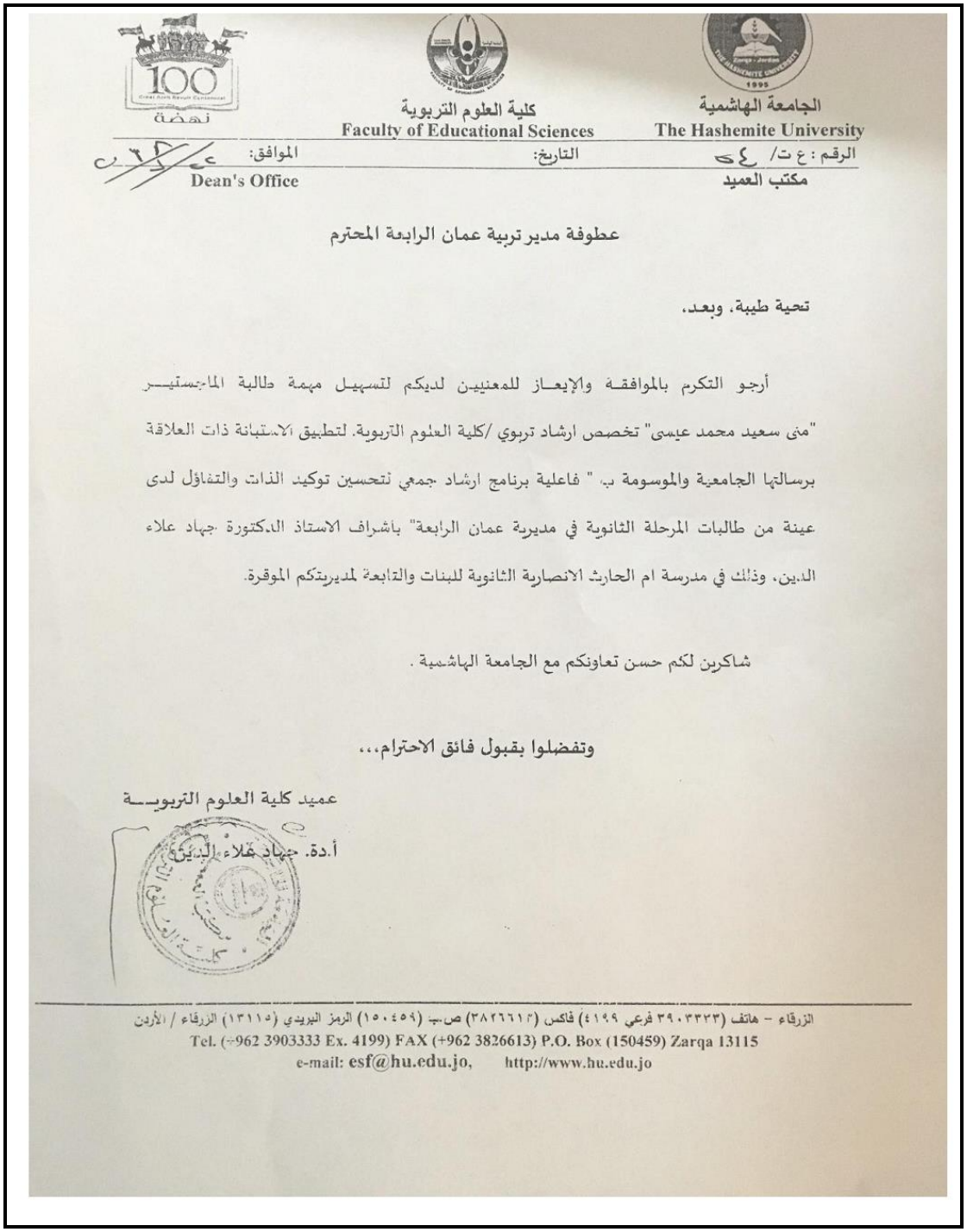
نموذج تقييم المشاركات للبرنامج الإرشادي (الجلسة الأخيرة)

الرقم	العبارة	ممتاز	جيد جدا	جيد	ضعيف
تقييم المرشدة					
١.	مساعدتك في التعبير عن ممشاعرك				
٢.	مساعدتك في الاهتمام بالمشاركات الاخرين				
٣.	قدرة المرشدة على تحفيز المشاركات على التفاعل				
٤.	قدرة المرشدة على ادارة المناقشات والمداخلات				
٥.	مهارات المرشدة في التواصل اللفظي				
٦.	مهارات المرشدة في التواصل غير اللفظي				
٧.	قدرة المرشدة على احترام حدود اخصوصية الطالبة				
٨.	استجابة المرشدة لأسئلة المشاركات وتقديم التغذية الراجعة				
٩.	قدرة المرشدة على توصيل الفكرة للطالبة				
تقييم البرنامج					
١٠.	محتوى البرنامج الارشادي				
١١.	تحقيق اهداف البرنامج				
١٢.	الشعور بالملل خلال الجلسات				
١٣.	الشعور بالراحة والتقبل خلال الجلسات				
١٤.	مدى الاستفادة من البرنامج				
١٥.	الوقت المخصص للمناقشة				
١٦.	الوقت النخصص للعمل الجماعي				
١٧.	مدة البرنامج				
١٨.	توقيت البرنامج				

شكرا لحسن تعاونكن

الملحق (٨/أ)

نموذج مخاطبة الأستاذة الدكتورة عميدة كلية العلوم التربوية لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة منطقة تربية عمان الرابعة



الجامعة الهاشمية
The Hashemite University

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

مكتب العميد
Dean's Office

الرقم : ع ت/ ٤٤٥
التاريخ:
الموافق:

عطوفة مدير تربية عمان الرابعة المحترم

تحية طيبة، وبعد،

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم لتسهيل مهمة طالبة الماجستير "منى سعيد محمد عيسى" تخصص ارشاد تربوي /كلية العلوم التربوية. لتطبيق الاستبانة ذات العلاقة برسالتها الجامعية والموسومة بـ " فاعلية برنامج ارشاد جمعي لتحسين توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مديرية عمان الرابعة" باشراف الاستاذ الدكتورة جهاد علاء الدين، وذلك في مدرسة ام الحارث الانصارية الثانوية للبنات والتابعة لمديريتكم الموقرة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم مع الجامعة الهاشمية .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

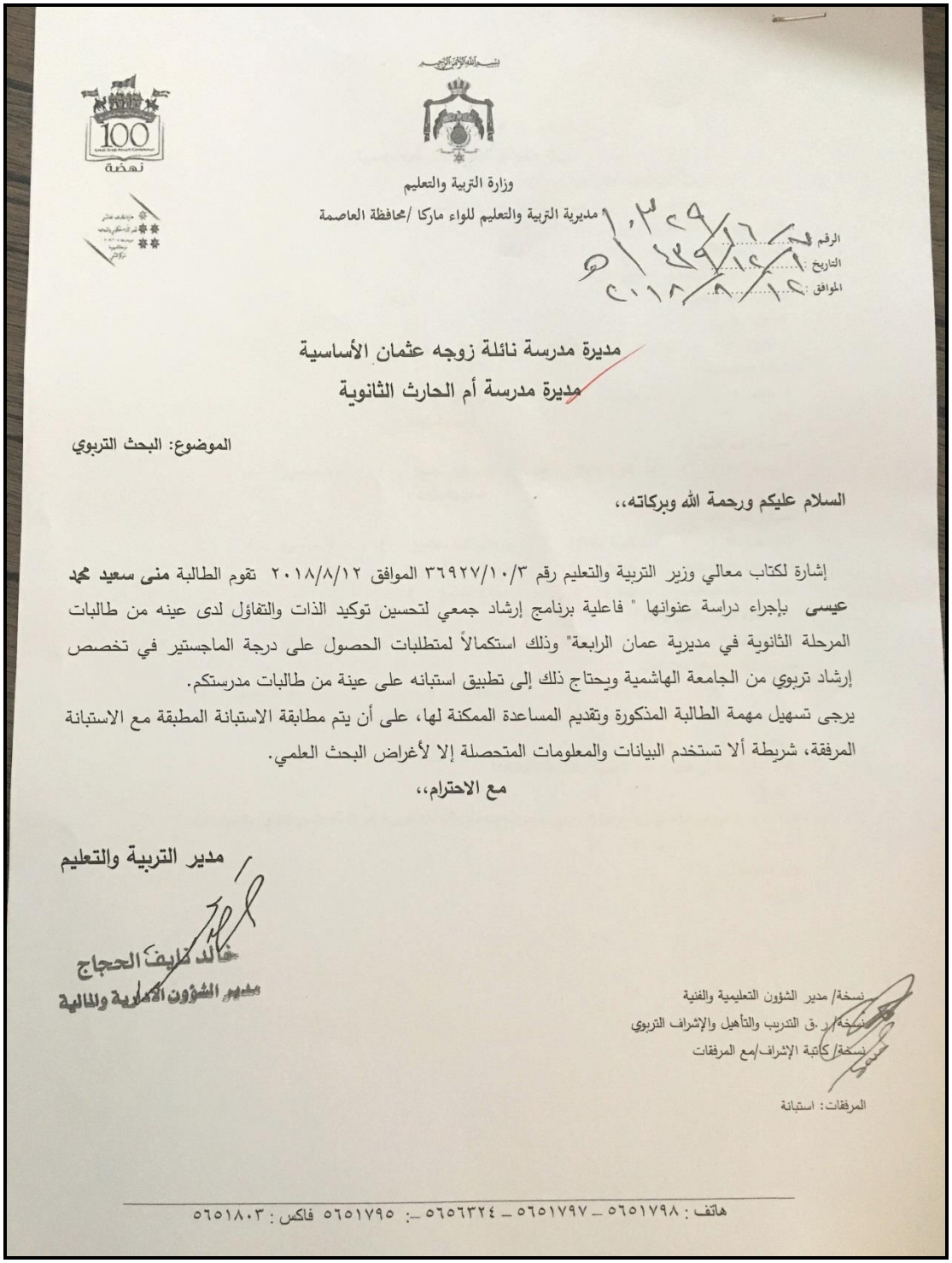
عميد كلية العلوم التربوية

أ.د. جهاد علاء الدين

الزرقاء – هاتف (٣٩٠٣٣٣٣ فرعي ٤١٩٩) فاكس (٣٨٢٦٦١٣) ص.ب (١٥٠٤٥٩) الرمز البريدي (١٣١١٥) الزرقاء / الأردن
Tel. (+962 3903333 Ex. 4199) FAX (+962 3826613) P.O. Box (150459) Zarqa 13115
e-mail: esf@hu.edu.jo, http://www.hu.edu.jo

الملحق (٨/ب)

نموذج موافقة مديرية التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة على تسهيل مهمة الباحثة



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم: ١٠٣٠٩

التاريخ: ١٦/٨/٢٠١٨

الموافق:

مديرة مدرسة نائلة زوجه عثمان الأساسية

مديرة مدرسة أم الحارث الثانوية

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣٦٩٢٧/١٠/٣ الموافق ٢٠١٨/٨/١٢ تقوم الطالبة **منى سعيد محمد عيسى** بإجراء دراسة عنوانها " فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين توكيد الذات والتفاؤل لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية في مديرية عمان الرابعة" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص إرشاد تربوي من الجامعة الهاشمية ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه على عينة من طالبات مدرستكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانة المطبقة مع الاستبانة المرفقة، شريطة ألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

خالد لطيف الحجاج

مدير الشؤون الادارية والمالية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ د.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ كاتبة الإشراف/مع المرفقات

المرفقات: استبانة

هاتف: ٥٦٥١٧٩٨ – ٥٦٥١٧٩٧ – ٥٦٥٦٣٢٤ :- ٥٦٥١٧٩٥ فاكس: ٥٦٥١٨٠٣