وزارة التعلـــيم العالي والبحث العلـــمي

جـــامعة محمد خيضـــر-بســـكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعـــة

قسم العلوم الاجتماعيـــة

اثر برنامج تدريبي على السلوك التوكيدي على كل من مصدر الضبط ومهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة ميدانية بمتوسطة أبو بكر مصطفى ابن رحمون -بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس الاجتماعي

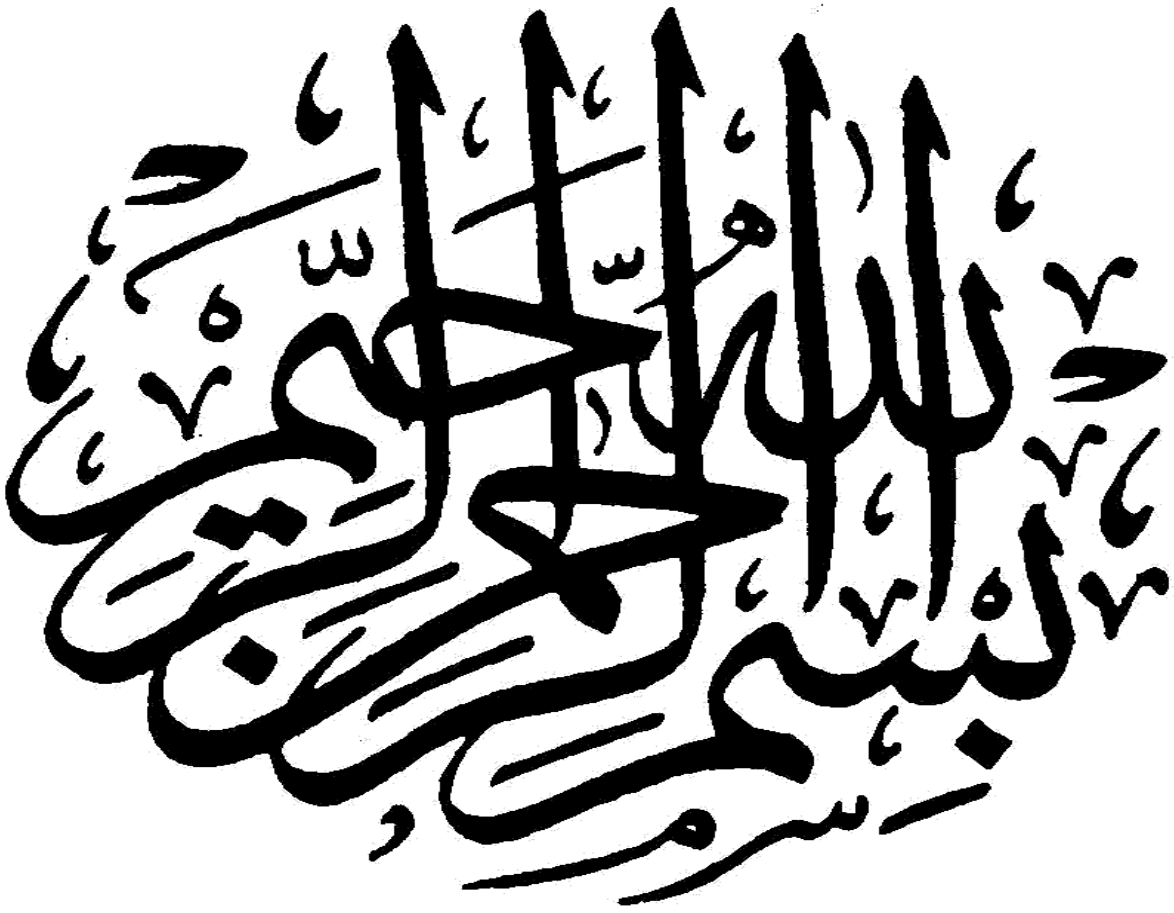
إعداد الطالبة:

حلاسة فايزة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
جابر نصر الدين	أستاذ	بسكرة	رئيسا
بلوم محمد	أستاذ محاضر	بسكرة	مشرفا ومقررا
مناني نبيل	أستاذ محاضر	بسكرة	عضوا مناقشا
نحوي عائشة	أستاذ محاضر	بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2014/2013


بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

اللهم إني أشكو إليك ضعف قوتي.... و قلة حيلتي ....و هواني على الناس... أنت رب المستضعفين ...و أنت ربي ....إلى من

تكلني إلى بعيد يتجهمني أم إلى عدو ملكته امري.....إن لم يكن بك علي غضب فلا أبالي..... أعوذ بنور وجهك

الذي أضاءت له الظلمات و صلح عليه أمر الدنيا و الآخرة من أن تنزل بي غضبك أو يحل على سخطك..... لك العتبى حتى

ترضى ....و لا حول ولا قوة إلا بك"

شكر وتقدير

"وقال ربي أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت عليا وعلى والديا وان اعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"النمل19

نشكر الله تعالى الذي أنار لنا البصيرة و شق لنا طريق العلم و أضاءه لنا و أبعدنا عن طريق الجهل و ظلامه .واحمد الله كثيرا على ما وفقني إليه واستغفره على ما قصرت فيه واحمد الله عز وجل على فضله بان امن عليا بأستاذ مشرف مثل الأستاذ بلوم محمد الذي يتمتع بتواضع الحكماء وعطاء العلماء.

كما يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر إليه ؛ بتفضّله الإشراف على هذه الرسالة، ولما قدمه لي من دعم وتوجيهات قيمة في إتمام هذا العمل.
كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى الدكتور بشير معمرية من جامعة باتنة على الدعم والمساندة ،والتوجيهات القيمة التي أنارت طريقي في إتمام هذا العمل العلمي.

وأتوجه بخالص التقدير إلى كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ممثلة بعميد الكلية، وجميع الأساتذة؛ واللسلك الإداري لما قدموه من مساندة في إتمام هذه الدراسة.

و إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد.و لا ننسى بالشكر اللجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذا البحث. إلى كل هؤلاء خالص الشكر و الامتنان.

ملخص الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى وضع برنامج تدريبي السلوك التوكيدي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ومعرفة أثره في كل من مصدر الضبط ومهارات الاتصال الشخصي ، محاولة الإجابة عن التساؤل الذي يتمثل في ﴿**هل يوجد اثر لبرنامج التدريب القائم على السلوك التوكيدي في مصدر الضبط ومهارات الاتصال الشخصي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة**﴾.

كما تم الاعتماد على المنهجي والتجريبي بالتصميم التجريبي ذوا لمجموعة الواحدة .

ولاختبار صحة الفرضيات استخدمنا الأدوات التالية:

-مقياس السلوك التوكيدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة(**إعداد الباحثة**)

-مقياس مهارات الاتصال الشخصي لتلاميذ المرحلة المتوسطة(**إعداد الباحثة**)

-مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لتلاميذ المرحلة المتوسطة(**إعداد الباحثة**)

-برنامج التدريب القائم على السلوك التوكيدي (**إعداد الباحثة**)

وقد طبقت الدراسة على عينة تجريبية مكونة من **15** طالبا من أقسام السنة الرابعة متوسط باكمالية أبو بكر مصطفى ابن رحمون والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، من أصل **207** ممن تحصلوا على درجات تحت المتوسط ،عند الإجابة على فقرات المقاييس (**مقياس التوكيد،مقياس الضبط،مقياس الاتصال**)، ليمثلوا العينة الأساسية من كلى الجنسين، والذين تتوفر فيهم جملة من الخصائص التي تم تحديدها من قبل الباحثة.
وقد تم معالجة البيانات بمجموعة من المعالجات الإحصائية مثل: النسب المئوية والتكرارات، لحساب صدق المحكمين معامل **مان ويتني**، معامل **فريدمان** ،ومربع معامل **ايتا** لقياس حجم الأثر التجريبي للبرنامج .

وقد أسفرت النتائج عما يلي:

- توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة.

-توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة.وان تحقق الفرضية الأولى والثانية تعني أن البرنامج حقق الهدف المرجو من تصميمه وهو رفع التوكيدية.

-لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة.

-توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة.

-توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة.

-لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة .

The Abstract of the Study

The aims of the current research is to develop a training program of assertiveness behavior in middle school students and see its effects on each of the locus of control skills and personal communication skills.

The main aim being to try to answer the following fundamental question : are there impacts of the assertiveness behavior program on each of the locus of control skills and personal communication skills.

The study is based on the experimental methodology applying the one group experimental design .

We applied the following study tools :

- The assertiveness behavior Test for middle school students (**designed by the researcher**)
- The personal communication skill Test for middle school students(**designed by the researcher**)
- The internal/external locus of control Test for middle school students (**designed by the researcher**)
- An assertiveness behavior training program (**designed by the researcher**).

The study sample consisted of fifteen (15) students from the fourth (4^{th}) year middle school of **Abu Bakr Mustapha Ibn Rahmoun** of Biskra, who were chosen in a deliberate way out of 207 students who obtained scores below average

when answering the three questionnaires (of assertiveness, locus of control and personal communication), to represent the real sample including both sexes, and to possess a number of specificities that have been predetermined by the researcher.

To do the necessary psychometric measures and analyze raw data we applied statistical treatments, comprising, calculating percentages and frequencies (to determine the arbitrators' Test validity(

, **Pearson Correlation** Coefficient, **Mann–Whitney Coefficient**, **Friedman** Test and the **square of Eta** Coefficient ($\eta 2$), to measure the extent of the experimental impact of the training program on each of the two variables of locus of control and personal communication

The obtained results can be summarized as follows :

- **The existence of** differences between the means of measuring pre and post about the iterative and assertive behavior for a female after the completion of the application program and the passage of follow–up period

- **The existence of** differences between the means of measuring pre and post about the iterative and assertive behavior for a male after the completion of the application program and the passage of follow–up period .
- **The inexistence of** differences between the means of measuring pre and post and about the source of the iterative adjustment of the female group after the completion of the application program and the passage of follow–up period
- **The existence of** differences between the means of measuring pre and post and about the source of the iterative adjustment of the male group after the completion

of the application program and the passage of follow-up period

- **The existence of** differences between the means of measuring pre and post about the iterative and communication skills to a group of females after the completion of the application program and the passage of follow-up period

- **The inexistence of** differences between the means of measuring pre and post about the iterative and communication skills for a male after the completion of the application program and the passage of follow-up period

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة عربي	
ملخص الدراسة انجليزي	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس جداول الملاحق	
الفصل الأول:مدخل الدراسة	
مقدمة	**16**
الدراسات السابقة	**18**
إشكالية الدراسة	**29**
تساؤلات و فرضيات الدراسة	**38**
أهمية الدراسة	**39**
دوافع اختيار الموضوع	**40**
أهداف الدراسة	**41**
تحديد المصطلحات والتعريفات الإجرائية	**42**
الفصل الثاني: الإطار الأدبي	
المبحث الأول:برنامج التدريب التو كيدي لطلبة المرحلة المتوسطة**(من 16 -17سنة)**	**47**
المبحث الثاني: مصدر الضبط	**106**

المبحث الثالث: مهارات الاتصال الشخصي	**155**
الفصل الثالث:الإجراءات المنهجية للدراسة	
مدخل	
المنهج	**235**
متغيرات الدراسة	**235**
التصميم التجريبي	**236**
الدراسة الاستطلاعية	**237**
مجتمع الدراسة	**237**
عرض بيانات أفراد العينة في القياس القبلي	**272**
دراسة التجانس بين أفراد العينة في القياس القبلي على أدوات الدراسة	**273**
المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**275**
صعوبات الدراسة	**276**
خلاصة	
الفصل الرابع:عرض نتائج الدراسة الميدانية	
عرض نتائج الدراسة	**279**
تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	**280**
مناقشة عامة لنتائج الدراسة على ضوء الفرضيات	**308**
استنتاج عام	**313**
توصيات	**318**
قائمة المراجع	**322**
ملاحق الدراسة	**338**

فهرس الجداول

الرقم	العنـــــــــــــــــــــوان	الصفحة
1	جدول يبن مقارنة بين التوكيدي والغير توكيدي.	73
2	جدول يوضح أهداف مرحلة المراهقة.	81
3	جدول يوضح المقارنة بين أنواع الاتصال.	195
4	جدول يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس.	246
5	جدول يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب السن.	246
6	جدول يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب المستوى التعليمي للوالدين.	247
7	جدول يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي.	248
8	جدول يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة.	248
9	جدول يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب المستوى منطقة السكن.	251
10	جدول يوضح النسب المئوية لبنود مقياس السلوك التوكيدي.	253
11	جدول يوضح معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي.	254
12	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي.	255
13	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية مع بعضها لمقياس السلوك التوكيدي.	255
14	جدول يوضح معامل الثبات التجزئة النصفية لمقياس السلوك التوكيدي.	256
15	جدول يوضح يوضح النسب المئوية لبنود مقياس مهارات الاتصال الشخصي.	259
16	جدول يوضح معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الشخصي.	260
17	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الشخصي.	260
18	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات الاتصال	261

	الشخصي	
19	جدول يوضح معامل الثبات لمقياس مهارات الاتصال الشخصي	262
20	جدول يوضح النسب المئوية لبنود مقياس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي	264
21	جدول يوضح معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي	265
22	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس مصدر الضبط	266
23	جدول يوضح معامل الثبات لمقياس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي	266
24	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية لتحديد الاحتياجات التدريبية للعينة	269
25	جدول يوضح عدد الأيام والساعات التدريبية للبرنامج	275
26	جدول يبين التوزيع الساعي للجلسة الواحدة.	254
27	جدول عرض درجات أفراد المجموعة التدريبية(**ذكور–إناث**) في القياس القبلي على أدوات الدراس	255
28	جدول يوضح درجات أفراد المجموعة التدريبية(**ذكور–إناث**) في القياس القبلي على أدوات الدراس	256
29	جدول يعرض نتائج اختبار **مان – وتينى** حول السلوك التوكيدي في القياس القبلي	257
30	جدول يعرض نتائج اختبار **مان – وتينى** حول مهارات الاتصال في القياس القبلي	257
31	جدول يعرض نتائج اختبار **مان – وتينى** حول مصدر الضبط في القياس القبلي	259
31	جدول يوضح صعوبات البحث وكيفية تجاوزها	279
32	جدول يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الإناث حول التوكيدي	280
33	جدول يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الذكور حول السلوك التوكيدي	282
34	جدول يبين تأثير مربع إيتا	282
35	جدول يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الإناث حول	284

	مصدر	
36	جدول يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الذكور حول الضبط	**279**
37	جدول يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الإناث حول مهارات الاتصال	**280**
38	جدول يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الذكور حول مهارات الاتصال .	**281**

فهرس جداول الملاحق

الرقم	العـــــــــــــــــــنوان	الصفحة
1	جدول يوضح تحكيم مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لتلاميذ المرحلة المتوسط	339
2	جدول يوضح تحكيم مقياس مصدر الضبط	342
3	جدول يوضح بنود مصدر الضبط قبل وبعد التعديل	343
4	جدول يوضح مقياس مصدر الضبط في صورته النهائية	346
5	جدول يوضح مقياس السلوك التو كيدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة المقدم للتحكيم	348
6	جدول يوضح بنود السلوك التو كيدي قبل وبعد التعديل	350
7	جدول يوضح الصورة النهائية لمقياس السلوك التو كيدي	353
8	جدول يوضح تحكيم مقياس مهارات الاتصال الشخصي	354
9	جدول يوضح بنود مقياس مهارات الاتصال الشخصي قبل وبعد التعديل	356
10	جدول يوضح الصورة النهائية لمقياس مهارات الاتصال الشخصي	359
11	جدول يوضح تحكيم البرنامج	360
12	جدول يبين آراء المحكمين على البرنامج	361
13	جدول يبين أسماء المحكمين على البرنامج	363
14	جدول يبين وصف الأهداف العامة	364
15	جدول يوضح أهـــــــــداف الجلسة الثانية	366
16	جدول يوضح أهـــــــــداف الجلسة الثالثة	367
17	جدول يوضح أهـــــــــداف الجلسة الرابعة	368
18	جدول يوضح أهـــــــــداف الجلسة الخامسة	369
19	جدول يوضح أهـــــــــداف الجلسة السادسة	370
20	جدول يوضح أهـــــــــداف الجلسة السابعة	371
21	جدول يوضح أهـــــــــداف الجلسة الثامنة	372

الفصل الأول:مدخل الدراسة

- مقدمة
- الدراسات السابقة
- إشكالية الدراسة
- تساؤلات و فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة
- دوافع اختيار الموضوع
- أهداف الدراسة
- تحديد المصطلحات والتعريفات الإجرائية

مقدمة:

أن مرحلة المراهقة هي أكثر مراحل النمو حساسية ، و أكثرها عبئا على الآباء، و أكثرها حاجة إلى التروي و ضبط النفس، مع القدرة على الصبر والاحتمال للتعامل مع الأبناء خلال هذه المرحلة بشكل سليم يوصلنا إلى أهدافنا المرجوة من رعايتنا لأبنائنا،و يعود السبب في ذلك إلى خصائص النمو في هذه المرحلة التي تتطلب مثل هذه الصفات عند الآباء، و أشد ما فيها حساسية يكمن في أنها مرحلة تتوسط مرحلة الطفولة ومرحلة سن النضج والبلوغ، وهي مرحلة ينزع فيها المراهق إلى اكتشاف ذاته، و بناء كيانه، ليملك إرادته فيها واستقلاليته في تصريف شؤونه، وخلال هذه الفترة يظهر على المراهق تذبذب في مستوى توكيده(من أنا،من هو قدوتي،بماذا أتميز،ماذا أتقن،ماهي نقاط ضعفي،ماذا أحب،بالإضافة إلى نشاط الغدد والهرمونات) بسبب بعض المشاعر التي يتعرض لها في هذه المرحلة من النمو، ويرجع ذلك إلى التغيرات الفسيولوجية والجسمانية التي تسبق فترة البلوغ ،بسبب نشاط الغدد الصماء وهذا النشاط له أثاره في زيادة الحساسية والشعور بالخجل والتذبذب في اتخاذ القرارات عند المراهقين

ويعتبر نقص التوكيد من السلوكيات الخطيرة التي تصيب الإنسان وتسبب في انطوائه، وبعده عن الناس وعدم القدرة على المخالطة ويصبح الفرد كثير التردد يهاب المواقف والمجابهة، سريع الارتباك فاقد الثقة بالنفس، يلازمه الخوف دائماً، لديه شعور بالنقص مشغول بنظرات الناس ورأيهم فيه لأنه لا يتحلى بشخصية توكيدية قادرة على صد الضغوط الاجتماعية أثناء المواقف الاتصالية الاجتماعية.

وترى الباحثة من خلال الحالات التي أجرت معها الدراسة الاستطلاعية أن بعض الطلاب يعانون من اضطرابات سلوكية ونفسية ،تفرض على القائمين بالعملية التعليمية بذل أقصى الجهود لمساعدتهم من خلال تدريبهم وفق أحدث الطرق والبرامج التدريبية القائمة على أسس سيكولوجية، تراعي خصائص المرحلة العمرية للطلاب من جهة و سيكولوجية المجتمع من جهة أخرى.

وبعد قيام الباحثة بالإطلاع على الإطار النظري المتعلق بهذا الموضوع والعديد من الدراسات السابقة استطاعت الباحثة أن تأتي ببرنامج تدريبي غني بنتائج الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع ،وترى الباحثة الأهمية القصوى لدور الأسرة من دعم ومساندة لهؤلاء المراهقين ورعايتهم واستكمالا للدور الذي قامت به الباحثة خلال تنفيذ البرنامج،واعتمادا على منهجية البحث العلمي فقد تم تقسيم الدراسة إلى أربعة فصول :

الفصل الأول: الذي يحمل عنوان مدخل الدراسة و يضم العناصر التالية: الدراسات السابقة والتعليق عليها بالإضافة إلى موضع الدراسة الحالية بالنسبة إلى الدراسات السابقة، المقدمة وإشكالية الدراسة بالإضافة إلى أهمية الدراسة بشقيها النظري والميداني، زائد مبررات اختيار الموضوع وأهداف الدراسة ،وصولا إلى التعريفات الإجرائية والفرضيات.

أما الفصل الثاني :والذي حمل عنوان الإطار الادبي فقد خصص لعرض الفصول النظرية للدراسة والتي ارتأينا أن نقسمها إلى ثلاث مباحث:

المبحث الأول يحمل عنوان برنامج التدريب التوكيدي لطلبة المرحلة المتوسطة وقد تضمن هذا المبحث مجموعة من العناصر وهي مفهوم السلوك التوكيدي، خصائص السلوك التوكيدي ،مقارنة بين السلوكات التو كيدية و الغير توكيدية، محددات السلوك التوكيدي، ثم مفهوم المراهقة ،مميزات وخصائص مرحلة المراهقة ،والتقسيمات الفرعية لمرحلة المراهقة ،بالإضافة إلى الاتجاهات النظرية في دراسة سيكولوجية المراهقة .

المبحث الثاني بعنوان مصدر الضبط وتضمن كل من الأصول التاريخية و الفكرية لنظرية التعليم الاجتماعي ،المفاهيم الأساسية لنظرية التعليم الاجتماعي ،وأساسيات النظرية، مسلمات النظرية،التطبيقات التربوية ،تطور الشخصية ،أوجه القصور و النقص الضبط في النظريات السيكلوجية ،ثم بعض المفاهيم التي لها علاقة بالضبط، أنماط مصدر الضبط ،أنواع مصدر الضبط،و فئتي مركز الضبط ،خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط،وأخيرا بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط

،ومركز الضبط في المجال الدراسي.

المبحث الثالث خصص لعنصر مهارات الاتصال الشخصي وقد ضم تعريف الاتصال، عناصر الاتصال، نماذج الاتصال، خصائص الاتصال، أغراض الاتصال وأخيرا أنماط الاتصال.

أما الفصل الثالث قد خصص لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة المتمثلة في مدخل الدراسات السابقة ،مقدمة إشكالية الدراسة أهمية الدراسة، مبررات اختيار الموضوع،وأهداف الدراسة بالإضافة إلى مفاهيم الدراسة و فرضيات وتساؤلات الدراسة الحالية.

أما الفصل الرابع والخير فقد خصصته الباحثة لعرض نتائج الدراسة الميدانية وقد تضمن العناصر التالية: عرض نتائج الدراسة، مناقشة عامة للنتائج ،قائمة المراجع ، وملاحق الدراسة .

الدراسات السابقة:

من خلال مجموعة الدراسات السابقة التي سيتم عرضها في هذا الجزء من الدراسة سنلاحظ مدى أهمية تناول متغيرات الدراسة المتمثلة في برنامج التدريب على السلوك التوكيدي،مصدر الضبط ،ومهارات الاتصال الشخصي، حيث أن عمق الإحساس بأهمية هذه المتغيرات كان مند زمن ليس بقريب،حيث قام الباحثون السابقون بدراساتهم بجهود معتبرة في سبيل إعطاء فهم جيد لهذه المتغيرات من خلال تناولها من عدة أبعاد و بعدة وسائل بحثية،وعلمية فسيكون هناك أربعة مسارات سيتم تصنيف الدراسات السابقة على أساسها وهي:

1-الدراسات التي تناولت السلوك التوكيدي

2-الدراسات التي تناولت برامج التدريب على السلوك التوكيدي

3-الدراسات التي تناولت مصدر الضبط

4-الدراسات التي تناولت مهارات الاتصال الشخصي

ولعدم وجود دراسات جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية على حدعلم الباحثة فسنقوم بتناول الدراسات السابقة التي تناولت كل متغير على حده.

المسار الأول:الدراسات التي تناولت السلوك التوكيدي:

-دراسة لطريف شوقي فرج(2003) بعنوان محددات السلوك التوكيدي-دراسة لحجم ووجهة الآثار،وكانت التساؤلات تدور حول معرفة الآثار الرئيسية لتلك المحددات مجتمعة ،ثم كل واحدة منها على حده على مستوى التوكيدية ،على عينة قوامها **227** طالبا و طالبة بالمرحلة الثانوية و النهائية والجامعية بمدينة بني سويف،مستخدما مقياس محددات السلوك التوكيدي من إعداد الباحث،و اعتمد في تحليل النتائج على مجموعة من الأساليب الإحصائية المتمثلة في تحليل التباين في اتجاه واحد و تطبيق اختبار داناكن للمقارنة الثنائية،و تحليل الانحدار البسيط و التدريجي،بإتباع خطوات المنهج الوصفي التحليلي الذي يتلائم وطبيعة الموضوع، فتوصل إلى النتائج التالية:

أن هناك ثمانية من المحددات التسعة التي تم دراستها لها آثار دالة إحصائيا على التوكيد،لدى كل من الذكور والإناث،حيث تبين أن مستوى التوكيد يرتفع في ظل الدرجة المرتفعة على المحددات والعكس،كما بينت النتائج انه على الرغم من أن كل المحددات ماعدى التصورات حول عائد التوكيد كانت ذات قدرة تنبؤية دالة بالتوكيد إلا أن ترتيبها كان مختلفا لدى كل من الذكور و الإناث، بغض النظر عن الفروق الفردية النسبية داخل هذا الترتيب تمثلت في الانفتاح على الخبرة-التفكير النقدي-الاقتداء-أسلوب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة-العائد الفعلي للتوكيد،مما يشير إلى ضرورة تضمين تلك المتغيرات في برامج التدريب التوكيدي،كما يلاحظ من خلال النتائج أن المحددات التي جاءت في المقدمة يغلب عليها الطابع الشخصي(الانفتاح على الخبرة، التفكير النقدي)في حين تأتي المحددات ذات الطابع الخارجي في المرتبة التالية(أسلوب التنشئة الأسرية،تشجيع الآخرين.....).

كما أسفرت النتائج على أن الإناث أكثر تأثرا بالنماذج المحيطة بهن واقل ممارسة للنقد حيال سلوكهن نظرا للانخفاض معدل تفاعلهن مع الآخرين وانفتاحهن على الخبرة، وتبين أن أسلوب التنشئة الأسرية

أكثر تنبؤ بسلوكهن التوكيدي ،بالنسبة للتفاعل بين مجموعة المحددات ،ودوره في تحديد القدرة التنبؤية بالتوكيد ،فقد اتضح أن التفاعل بين أكثر من محدد يغير القدرة التنبؤية لكل منها،كما تشير نتائج الدراسة إلى ضرورة مراعات الفروق في طبيعة المحددات ذات القدرة التنبؤية بالتوكيد لدى كل من الذكور و الإناث **(محمد طريف شوقي فرج،2003 :108)**

-دراسة ليزيد الشهري(2005)بعنوان السلوك التوكيدي لدى مدمني أربعة أنماط من المخدرات-دراسة مقارنة بين مدمني المخدرات بالرياض،للإجابة عن التساؤل التالي:ما مستوى السلوك التوكيدي لدى مدمني المخدرات،و مجموعة من التساؤلات الفرعية:

هل يوجد فرق دال إحصائيا بين أنماط الإدمان الأربعة باختلاف الخصائص الشخصية ؟وقد استخدم المنهج الوصفي من خلال المسح الاجتماعي بالعينة،و قد استعان بالأدوات التالية مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحث ،على عينة قوامها **120** مدمنا ،وقد توصل إلى مجموعة من النتائج:

انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الأربعة في مستوى التوكيدية وأما اتجاه الفروق فانه دال إحصائيا لصالح مدمني الهروين ،يليهم مدمنو الامفيتامين،ثم الحشيش و في الأخير مدمنو الكحول.

كما وجد الباحث أيضا انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوكيدية بين مدمني المخدرات تعزى للعمر و أن اتجاه الفرق دال إحصائيا في مستوى التوكيدية لدى من تفوق أعمارهم عن **50**سنة،في مقابل من تقل أعمارهم عن**26** سنة،كما بينت نتائج الدراسة أيضا انه توجد فروق في مستوى التوكيدية تعزى للوظيفة ،فقد وجد الباحث أن العسكريين المدمنين كانو أكثر توكيدية من غيرهم من أصحاب المهن الأخرى **(يزيد بن محمد الشهري،2005)**

التعليق على الدراستين:

كلتا الدراستين ركزت على مجموعة من العناصر نوجزها في النقاط التالية:

-تناولت كلتا الدراستين السلوك التوكيدي ولاكن من بعدين مختلفين ،ففي حين نجد دراسة **طريف شوقي** قد تناولت محددات السلوك التوكيد نجد دراسة **يزيد الشهري** قد تناولت مستوى التوكيدية،وهذا يعطي للباحثة فهم أعمق عن السلوك التوكيدي خاصة وإننا في هذه الدراسة بصدد بناء برنامج تدريبي قائم على السلوك التوكيدي .

-كلتا الدراستين قامت بدراسة السلوك التوكيدي على عينات كبيرة و هذا ما يسمح بتعميم نتائج الدراستين على الدراسات اللاحقة ومن بينها دراسة الباحثة ،كما تكمن نقطة قوة هاتين الدراستين في تنوع العينة**(طلاب الثانوية،جامعيين،أصحاب مهن مختلفة، مدمنين،عسكريين،وغيرهم)** وهذا ما يسمح من رسم صورة متكاملة عن السلوك التوكيدي لدى شرائح متنوعة من المجتمع،واستخدم الباحثان مجموعة من المقاييس والأساليب الإحصائية التي ستمكن الباحثة من إجراء دراستها من دون عوائق،لأن من طبيعة العلم انه تراكمي .

المسار الثاني:الدراسات المتعلقة ببرامج التدريب

لقد وجدت الطالبة الباحث انه من الضروري بعد التطرق إلى الدراسات التي تناولت السلوك التوكيدي أن تعرج على الدراسات التي تناولت برامج التدريب على التوكيد لان الدراسات الأولى ستكون مرجعية تحتكم إليها الباحثة أثناء تصميم برنامج التدريب التي ستعتمد في هذه الدراسة :

-**دراسة ناريمان الريفاعي(1985)** بعنوان فاعلية التدريب التوكيدي في علاج مرضى الفوبيا الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعية،و كان هدف الدراسة التعرف على إمكانية استخدام فنيات العلاج النفسي السلوكي وبالذات فنية العلاج التوكيدي في علاج الفوبيا الاجتماعية لدى عينة مصرية من طالبات المرحلة الثانوية و الجامعية ،مع تتبع مدى استمرار التحسن العلاجي لديهن خلال أشهر،وكانت فروض هذه الدراسة موجهة لمعرفة إن كان هناك اثر للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة ،ومدى استمرارية النتائج بعد المتابعة ،و كانت العينة مكونة من

10طالبات من طلاب الثانوية تتراوح أعمارهم مابين**(17-15)** مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ،وقد استخدمت الباحثة استمارة تشخيص الفوبيا الاجتماعية من إعداد الباحثة ،وبرنامج التدريب التوكيدي المصور الفيديو من إعداد الباحثة و طبق البرنامج في**(15)** جلسة ،وقد تضمنت الجلسات مجوعة من الفنيات نذكر منها لعب الدور،التشكيل بالأنموذج، قلب الدور،التدريب التوكيدي بالتلقين والمكافأة الاجتماعية وقد أشارت النتائج إلى انه توجد فاعلية للتدريب التوكيدي كوسيلة علاجية للفوبيا الاجتماعية واستمرارية التحسن بعد المتابعة **(ناريمان الريفاعي،1985)**

-**دراسة لامان محمود(1994)**بعنوان فاعلية العلاج بالتحصين التدريجي و التدريب التوكيدي في علاج المخاوف المرضية،وقد هدفت هذه الدراسة إلى تبيين مدى فاعلية العلاج بفنيتي التحصين التدريجي والتدريب التوكيدي في علاج المخاوف المرضية ،و كانت فروض الدراسة موجهة للتعرف على فاعلية الفنيتين السابقتين في علاج بعض المخاوف المرضية لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي،وتكونت عينة الدراسة من**30** طالبا و طالبة من طلاب المرحلة الثانوية و الجامعية و الذين يعانون من المخاوف و ممن يراجعون لوحدة الخدمات النفسية بجامعة الملك سعود بالرياض،و اللذين تتراوح أعمارهم مابين**(25-17)** سنة موزعين على ثلاث مجموعات متساوية بواقع**10** طلاب لكل مجموعة تدريب،وقد استعان الباحث باستمارة بحث الحالة واختباري القلق النفسي و المخاوف المرضية،وكذلك برنامجي التدريب على التحصين التدريجي و السلوك التوكيدي،و استمر تطبيق البرنامج**16** جلسة بمقدار زمني قدر ب**45د** للجلسة الواحدة، و قد أشارت النتائج إلى فاعلية كلى البرنامجين في علاج المخاوف المرضية،وان العلاج بالتدريب التوكيدي اظهر معدلات تحسن أفضل من التحصين التدريجي **(لامان محمود،1994)**

-**دراسة بلقاسم عوين(2012)** بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة ثالثة ثانوي**(من17الى19سنة)**بالوادي،للإجابة عن التساؤلات التالية:

-هل للبرنامج التدريبي القائم على المهارات التوكيدية فاعلية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى عينة من طلبة السنة ثالثة ثانوي؟

-هل يوجد اختلاف في متوسط الخجل في القياسين البعدي والتتبعي لدى عينة من طلبة السنة ثالثة ثانوي؟

-هل يوجد اختلاف في درجات الخجل بين الذكور والإناث لدى عينة البحث؟

وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة،عن طريق حساب معادلة **t test**،وقد توصل لمجموعة من النتائج:

يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل لدى عينة البحث في القياسين القبلي و البعدي .

يوجد اختلاف في متوسط درجات الخجل لدى عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي.

لا يوجد اختلاف في متوسط الخجل في القياسين البعدي والتتبعي لدى عينة من طلبة السنة ثالثة ثانوي.

التعليق على الدراسات:

نلاحظ أن الباحثين قد اعتمدوا على برامج التدريب المطبقة وفق المنهج التجريبي ، بالتصميم التجريبي ذو المجوعتين (تجريبية و ظابطة) ماعدى دراسة الباحث **بلقاسم عوين** فقد اعتمد على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة،على مدى عمري يتراوح مابين(**15-25**)سنة،كما اعتمدت أيضا معضم الدراسات على مقاييس جاهزة(**اختبار القلق،المخاوف المرضية،قائمة وولبWolp،مقياس الخجل لعبد العزيز الدريني**)،كما نلمس أيضا أن الباحثتين استخدموا مجموعة متنوعة من تقنيات التدريب كالتعزيز الاجتماعي،لعب الدور،الواجبات المنزلية....)و إن هذه الفنيات هي وليدة مدرسة التعلم الاجتماعي **لروترRotter**،وهذا يعطي مصداقية كبيرة لنتائج هذه الدراسات،كما نجد أن الباحثتين وفقو في اختيار المتغيرات التابعة التي سيظهر فيها اثر البرنامج التجريبي و هي المخاوف المرضية بحيث كان هناك

فعلا اثر وفاعلية للبرامج التي استخدموها في علاج كل من الخوف والخجل.

كما نجد أن العينات المستخدمة في هذه الدراسات متنوعة من حيث الجنس **(ذكور-إناث)** و هذا مايسمح بالتعميم على الدراسات اللاحقة الأخرى أي أن النتائج لن تكون حكرا على عينة الدراسة فقط.

المسار الثالث:الدراسات التي تناولت مصدر الضبط

-**دراسة لشهرزاد محمد شهاب موسى(2001)**استهدفت التعرف على القدرة على اتخاذ القرار و علاقته بمصدر الضبط لدى عينة من مديري مدارس المتوسطة من خلال طرح مجموعة من الافتراضات:ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري مدارس المتوسطة،ماتوجه مصدر الضبط لدى أفراد العينة بالإضافة إلى البحث عن الفروق بين أفراد العينة حول متغيرات الدراسة،على عينة من مديري المدارس المتوسطة تقدر ب**51** فردا بواقع **32**مديرا و**19** مديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ،أما من حيث أدوات البحث فقد اعتمدت الباحثة على استبيان القدرة على اتخاذ القرار من إعداد **نيسان نامق(1994)**والادات الثانية مقياس **روترRotter و آخرون 1966** للضبط الداخلي-الخارجي،وبعد تطبيق هاتين الأداتين قامت الباحثة استخدام معامل **بيرسون Pearson** و الاختبار التائي لتحليل البيانات فأظهرت النتائج أن المديرين اظهروا مستوى فوق المتوسط في القدرة على اتخاذ القرار، كما اظهر أفراد العينة توجها للضبط الداخلي،كما وجدت أيضا انه توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار و مركز الضبط،وانه توجد فروق في مستوى القدرة على اتخاذ القرار و مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس(**شهرزاد محمد شهاب موسى،2001**)

-**دراسة بشير معمرية (2011)** بعنوان مصدر الضبط و الصحة النفسية دراسة ميدانية(وفق الاتجاه المعرفي السلوكي)و قد صاغ مجموعة من التساؤلات تدور حول معرفة الفروق القائمة بين الطلاب و الطالبات في مصدر الضبط و العصابية على أساس المستوى الدراسي، التخصص الدراسي، الجنس،الجنسية ،على عينة قوامها **1402** من طلاب المعاهد الأربعة،وقد طبق الباحث في هذه الدراسة

استبيان **وليام جيمس** للضبط الداخلي–الخارجي،بالإضافة إلى قائمة **أيزنك Eysenck** للشخصية،إضافة إلى هاتين الأداتين قام الباحث بإعداد استمارة لجمع البيانات الشخصية من أفراد العينة وكان الغرض منها هو ضبط خصائص العينة و تحديد شروط انتقائها،وقد استخدم الباحث **T test** لحساب الفروق بين متوسطات الطلاب في مصدر الضبط و العصابية باستخدام المنهج الوصفي،و قد توصل إلى مجموعة من النتائج نوجزها في النقاط التالية:

تحقق الفرضيتين الأولى والثانية أي انه توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في كل من مصدر الضبط و العصابية،أما الفرضيات الباقية التي تعنى بإجراء مقارنات بين الطلبة و الطالبات حول الضبط والعصابية فأسفرت عن:انه لما يكون الطلبة و الطالبات من نفس فئة الضبط أولا يكونوا كذلك،فان الفروق بين الجنسين في العصابية تظهر بنسب اقل مما تظهر عليه عندما يكون الطلاب من فئة الضبط الداخلي و الطالبات من فئة الضبط الخارجي،كما وجد الباحث أن الفروق في العصابية لا تتأثر بالمستوى الدراسي مهما كان الاعتقاد في مصدر الضبط الذي يتبناه الفرد،إلا انه عندما يتفاعل الجنس مع المستوى الدراسي فان الفروق تكون واضحة في أغلبيتها لصالح الطالبات ،مما يدعم ارتباط الفروق في العصابية بالجنس أكثر من ارتباطها بالمستوى الدراسي ،أما الفروق التي تعود إلى الاختلاف في التخصص الدراسي فقد ظهرت واضحة مهما كانت الفئة من مصدر الضبط التي ينتمي إليها الطلبة،وهذا يعني أن الطالب الجامعي يتأثر بنوع الاختصاص الذي ينتمي إليه كما وجد الباحث أيضا انه عندما يتفاعل الجنس بالتخصص الدراسي فان الفروق تكون لصالح البنات،أما عندما يتفاعل المستوى الدراسي بالتخصص فان الفروق تكون لصالح التخصص و المستوى الدراسي(الرابعة بالخصوص) مما يدعم من خلال هذه النتائج اثر الجنس و التخصص في إحداث فروقات فردية في استجابات الطلبة للضغوط البيئية **(بشير معمرية ،2011)**

التعليق على الدراستين:

من خلال استعراض الدراستين السابقتين تبين انه:

هناك اتجاهين تناولتهما الدراستين السابقتين،الاتجاه الأول ركز على دراسة مصدر الضبط من خلال علاقته بالصحة النفسية،أما الاتجاه الثاني فقد ربط الضبط باتخاذ القرار،وهذا التنوع يلعب دورا مهما في توضيح رؤية الضبط من خلال ربطه بالجانب السوي و المرضي.

تباينت عينات الدراسة تبعا لنوع المستجيبين فدراسة **بشير معمرية** التي اشتملت على طلبة المعاهد تكونت من **1402**، أما دراسة **شهرزاد محمد شهاب** فقد تعاملت مع مدراء و مديرات المدارس التي تكونت من **51** فردا ،كما استخدمت كلتا الدراستين مقاييس جاهزة مثل(**اختبار الروشاخ ، اختبار روترRotter للضبط الداخلي-الخارجي ،و قائمة أيزنك Eysenck ،و استبيان وليام جيمس William Jamesللضبط**).

كما نجد في كلتا الدراستين أن الباحثين قاما بحساب الفروق والارتباط القائمة بين المتغيرات التي تم تناولها بالدراسة.ومن بين أهم النتائج التي تم التوصل إليها نجد انه هناك اثر الجنس و التخصص في إحداث فروقات فردية في استجابات الطلبة للضغوط البيئية، وانه توجد فروق في مستوى القدرة على اتخاذ القرار و مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس.

المسار الرابع:الدراسات التي تناولت مهارات الاتصال الشخصي

-**دراسة يزيد احمد السرطاوي(2003)**التي تحمل عنوان الاتصال الشخصي مع المعوقين وعلاقته بالاتجاه نحوهم-دراسة مقدمة لمركز البحوث و دراسات المعوقين بجامعة الرياض،من خلال طرح مجموعة من التساؤلات:

ماعلاقة الاتصال الشخصي باتجاهات بعض الطلبة نحو المعوقين؟.

هل يختلف الاتجاه نحو المعوقين باختلاف درجة الاتصال الشخصي معهم،و هل تختلف الاتجاهات

نحوى المعوقين باختلاف التخصص و المستوى الدراسي على عينة قوامها **175**طالبا و طالبة من قسمي التربية الخاصة و علم النفس بكلية التربية من المستويات الثالثة والرابعة،وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية،كما استخدم الباحث **(مقياس الاتجاهات نحوى المعوقين ليوكر و آخرون و مقياس الاتصال الشخصي مع المعوقين ليوكر و هرلي)**،كما اعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل (معامل **بيرسون**،تحليل التباين ثلاثي الاتجاه)و قد توصل إلى انه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الاتصال الشخصي و الاتجاه نحوى المعوقين من الذين لديهم اتصال مرتفع مع المعوقين، كما وجد أيضا انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحوى المعوقين تعزى إلى متغير التخصص و المستوى الدراسي **(يزيد احمد السرطاوي،2003)**

-دراسية لعصام علي(2010)بعنوان اثر مهارات الاتصال لدى مديري على فعالية التدريس المرحلة الثانوية- دراسة مقدمة للمعهد العالي و الدراسات و البحوث السكانية،لاختبار صحة الفروض التي تدور حول معرفة إن كانت لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من مهارة التعامل الغير
لفظي،الاحترام،الضبط الصفي و فعالية التدريس،ولمحاولة اختبار هذه الفروض استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي،و استبيان مهارات الاتصال لدى مدرسي المرحلة الثانوية على عينة قوامها **50** طالبا و طالبة بدمشق فتوصل إلى مجموعة من النتائج التي بموجبها تم قبول جميع الفروض البديلة التي تثبت وجود علاقة بين مهارات الاتصال السالفة الذكر و فعالية التدريس،ورفض الفروض الصفرية التي تقرر عكس ذلك**(عصام علي،2010)**

التعليق على الدراستين:

تميزت هاتين الدراستين بالمقاييس المستخدمة و التي من شانها أن تسهم في جعل نتائج هذه الدراسة أكثر دقة.

استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي وهذا يساعد بدرجة كبيرة على

وضع تصور شامل للأبعاد المختلفة للموضوع لتحقيق الفهم الأفضل.

كما تتميز هاتين الدراستين بكبر حجم العينات المستخدمة فيها وهذه الخاصية تسهم في تعميم نتائج كلتا الدراستين،بالإضافة إلى ما قدمته من معلومات متنوعة فيما يتعلق بالأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات ،وما أسفرت عنه من نتائج و التي ستكون بمثابة انطلاقة لدراسات قادمة.

بعض المؤشرات في الدراسات السابقة ومدى الإفادة منها:

-إن أغلبية الدراسات التي تم عرضها أجريت على عينات في الثقافات المصرية و السورية و الخليجية هي ثقافات عربية عموما،وبما انه يتوقع وجود تصورات وممارسات قد تتفاوت بقدر ما في ثقافتنا العربية الجزائرية حول المتغيرات التي سيتم تناولها في الدراسة الحالية مقارنة بتلك الثقافات، إذا فمن الضروري دراسة هذه المتغيرات حتى نقف على الأثر الذي يحدثه البرنامج التدريبي على مصدر الضبط و مهارات الاتصال الشخصي على عينة من المجتمع الجزائري.

-اغلب الدراسات السابقة لم تتناول تناول متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة في دراسة واحدة و بالشكل الحالي للدراسة

-كما أن الدراسات السابقة لم تتعامل مع نفس الشريحة المجتمعية للدراسة الحالية المتمثلة في تلاميذ أقسام السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

-و يلاحظ أيضا من خلال تمحيص هذه الدراسات أنها اعتمدت في معظمها على مقاييس جاهزة(**مقياس روترRotter،وليام جيمسWilliam Gems،يوكرYouker و آخرين**)،كما يلاحظ أن البرامج التدريبية كانت موجهة نحو التدخل العلاجي أي أنها تتعامل مع أناس يعانون من أمراض نفسية مثل الفوبيا الاجتماعية.

الإفادة من الدراسات السابقة في هذه الدراسة:

لقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة التي تم عرضها في مجموعة من النقاط وهي:

-تحديد معايير اختيارها العينة الحالية.

-الاعتماد على المقاييس التي تم عرضها في بناء مقياسي الدراسة الحالية.

-اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات المتحصل عليها من وسائل جمع البيانات.

-صياغة فروض الدراسة الحالية.

-الاعتماد على نتائج هذه الدراسات لتفنيد أواثبات نتائج الدراسة الحالية.

-اختيار التصميم التجريبي المناسب لطبيعة العينة.

-تحديد المدى الزمني والبشري للدراسة.

- موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات:

نظرا للملاحظات التي تم عرضها بالنسبة للدراسات السابقة فقد جاءت الدراسة الحالية لبحث اثر البرنامج التدريبي للسلوك التوكيدي على كل من مصدر الضبط و مهارات الاتصال الشخصي لدى عينة من تلاميذ المتوسطة لمحاولة الإضافة إلى هذه الدراسات،من خلال ربط المتغيرات الثلاثه في دراسة فارقيه واحده .

وبما أن برامج التدريب التي استخدمت في الدراسات السابقة كانت موجهة نحو العلاج فان البرنامج التدريبي الذي سنعتمده في هذه الدراسة سيكون موجه نحو تعديل السلوك بصفة خاصة و تغيير الاعتقادات الخاطئة المسببة لنقص التوكيدية بصفة عامة أي سيكون هذا الهدف بمثابة تدخل وقائي معرفي ضمني في البرنامج قبل أن يتطور ذلك النقص إلى اضطراب نفسي .

الإشكالية:

تعتبر المهارات الاجتماعية مكون متعدد الأبعاد يتضمن مهارة إرسال واستقبال و تنظيم و ضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل، سواء أكان هذا التواصل لفظيا أو غير لفظيا والتي يتدرب عليها الفرد إلى درجة الإتقان والتمكن، وذلك من خلال مواقف التفاعل الاجتماعي اليومي، وأن الافتقار إلى مثل هذه المهارات ، يجعل الفرد ضعيف الشخصية، غير قادر على الدخول في إقامة علاقات مشبعة مع الطرف الآخر، في محيط مجاله النفسي والاجتماعي ، ثم تبدأ مشاكل الشعور بالعزلة، والابتعاد عن الآخرين، بالظهور إلى حيز الحياة الشخصية، لذا لابد من تعليم الأفراد لهذه المهارات الاجتماعية منذ الصغر، ولكي يتعلم ذلك لا بد من توفر شرطين أساسيين،هما الثقة بالنفس وعدم الاعتزال عن الآخرين. وبين كل من **فاكتور، وتشيلمولر (Schilmoeller & Factor،1983)** أن المهارات الاجتماعية تؤهل الفرد لكي يندمج مع الآخرين ويتفاعل معهم تفاعلا إيجابيا.

كذلك يرى **مايهو (Mayhew،1997)** أن الأفراد ذوي المهارات الاجتماعية، هم أولئك الذين يؤثرون في علاقاتهم بطريقة مناسبة أو مقبولة، ويستخدم هذا التأثير لإرضاء رغبات محددة مثل الحب والانتماء، والذين يفتقرون لمثل هذه المهارات فإنهم يكونون غير قادرين على التأثير نهائيا، أو أنهم يؤثرون بطريقة غير ملائمة. و بالرغم من تعدد الدراسات التي سعت إلى التوصل إلى المكونات الفرعية للمهارات الاجتماعية ،إلا أنها تجمع في أنها تضم ثلاث مكونات جوهرية ولعل المهارات التو كيدية والاتصالية من أهمها ،و التي تلعب دور هام في حياة الإنسان حيث تساعده على التوافق والتكيف، ومواجهة الصعاب،كما تدل على تفاعله الكفء في المواقف الاجتماعية المختلفة وقدرته على مواصلة ذلك التفاعل بشكل هادف ،كما تشير المهارة التوكيدية إلى ثقة الفرد بنفسه، والقدرة على تعبير عن مشاعره الإيجابية(**تقدير – ثناء**) والسلبية (**غضب**–

احتجاج)بصورة ملائمة ،ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة ببدء والاستمرار في أو إنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين **(طريف شوقي فرج،78:2003)**.

ولذا فان جوهر توكيد الذات هو تعبير الفرد عن ذاته وما يحمله من أراء، دون انتهاك للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وبذلك نجد أن توكيد الذات عامل مهم في قدرة الفرد على الإفصاح عن ما يدور في ذاته، فمن المفترض أن العديد من الأفكار التي تكون شاذة عما هو متداول، لاكنها إبداعية و سليمة تدفن في عقول أصحابها اعتقاداً منهم بعدم أهميتها أو لعجزهم عن الإفصاح عنها علانية لتصورهم أنها لن تلقى استحسان الآخر، نظرا لكونها غير مألوفة، وهو ما يؤدى إلى احتجاب العديد منها ، و بالتالي لا تتم عملية إنضاج و إحكام تلك الأفكار من خلال عملية التفاعل بين الأشخاص،أي أنه يمكننا القول بموجب هذا التحليل فأن شخصية الفرد قد تظل حبيسة في ذات الفرد، نظرا لانخفاض مستوى توكيده لذاته الذي يتمثل في خشيته من طرحها أمام الآخرين، والتصدي لانتقاداتهم و تفنيدها و الرد عليها، وفي المقابل بمقدورنا القول بأنه يسهل على الفرد القيام بتلك العملية حين يتحلى بقدر مرتفع من توكيد الذات، فالتوكيد بمثابة مرآة عاكسة لجوهر الشخصية، والذي من شأنه أن يساعد أفراد المجتمع على تبنى تصورات إيجابية حول الأفراد الذين يتحلون بدرجات معتبرة من توكيد الذات، ولا تتوقف أهمية التوكيد عند إعلان الفكرة التي تدور في الذهن بل فيما يتلو ذلك من تفاعل مع متلقيها، فالشخص المؤكد لذاته لديه القدرة على تلقى نقد الآخرين بعقل رحب، وتمثله، وإدخال بعض التعديلات على أفكاره بناء عليها مما يجعلها أكثر ملائمة للواقع، وقبولا من الآخرين،وفي جانب آخر يعد التوكيد قوه دافعة للفرد على عدم الإذعان للأفكار المسبقة، وعدم مسايرة المألوف في المجتمع مادام غير مقتنع به، ولديه المبررات الموضوعية لذلك، حتى لا يصبح أسيرا له، سواء في المجال الشخصي أو المجتمعي،

ولا ننسى ذلك المصير الأليم الذي لحق بعالم الفيزياء **كوبر نيكوس Coper Nicus** في القرون الوسطى الذي أكد ذاته بشدة ، وأصر على الإعلان بأن الأرض هي التي تدور حول الشمس مخالفا ما نادي به **أرسطو** حيث دفع حياته ثمنا لتوكيده العلمي، واختلافه مع رمز يحيط به هالات متعددة من الإجلال العلمي حيث أعدم حرقا على الرغم من صواب رأيه في تلك المسالة . تكشف هذه الواقعة ومثيلاتها عن أنه في ظل الثقافات غير المؤكدة ينخفض احتمال ظهور الناس المؤكدين، في شتى مجالات الحياة، نظرا لسيطرة بعض المسلمات التي تكف التوكيد على المناخ الفكري العام مثل الاعتقاد بكمال الأوائل و عجز المتأخرين. ومن ثم يجب علينا لكي ندفع عجلة التقدم للأمام أن نتدرب على أن نؤكد ذاتنا من خلال نمذجة شخصيات ورموز لها وقعها الاجتماعي والعلمي . بحيث لا نتأثر بالأسماء الرنانة بل بمدى دقة ما طرحوه من أفكار فقط . أي أن يتبنى المؤكدون المقولة التالية و أن تكون شعارهم الدائم﴿ بأنه لا سلطان في العلم سوى سلطان العقل، ويجب أن يتحرر من نفوذ الشهرة الشخصية ﴾.كما يميل معظم علماء النفس إلى الاتفاق بشكل عام على أن أنواع الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الفرد قد تقود إما إلى تأكيد الذات وإما إلى عدم تأكيد الذات وبناء على ذلك لا ينظر إلى تأكيد الذات على اعتبار أنه سمة تظهر فجأة، في مرحلة المراهقة أو في سن الرشد، بل إن تأكيد الذات وعدم تأكيدها يجب أن يعتبر على أنه نمط سلوكي متعلم يتكون من خلال تعلم الفرد الاستجابة للمواقف الاجتماعية. فتأكيد الذات تتطور عند الفرد تدريجيا مع التقدم في العمر كنتيجة لتفاعل الفرد مع والديه ورفاقه والأشخاص المهمين في حياته.

كما يعتبر **فورمان Forman (1993)** التدريب التوكيدي على أنه نمط من أنماط التدريب على المهارات الاجتماعية التي تركز على أن يتمثل الفرد بذاته، وأن يشعر بالمتعة أثناء تفاعـــله مع الآخرين دون المساس بحقوقه ، والهدف من التدريب على مهارة تأكيد الذات هو مساعدة الأفراد الذين يفتقرون إلى هذه المهارة على الاستجابة الانفعالية الملائمة والقدرة على التعبير الحر عن المشاعر والأفكار حسب

متطلبات الموقف، وأن الفرد عندما يصبح قادرا على توصيل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين بأريحية فانه يتوقع أن تقوى علاقته بهم، وأن ينخفض مستوى القلق والتوتر لديه، وأنه يشعر بالراحة والاسترخاء مما ينعكس إيجابيا على سعادته وصحته النفسية ،وذكر **بيلاكBellack**

(1997) أن القدرة على تأكيد الذات تنقسم إلى قسمين :

التأكيد السلبي الذي يتضمن التعبير عن المشاعر العدوانية أو السلبية، والوقوف ضد حقوق الآخرين، ورفض كافة المتطلبات والاحتياجات غير المعقولة.

والثاني **التأكيد الإيجابي** الذي يتضمن التعبير عن المشاعر الإيجابية، كالمشاركة والاستحسان والتعبير عن العواطف ، ومثال ذلك تقديم الامتنان والشكر لصديق قدم خدمة ما وهذا النوع الذي سيكون متداول في هذه الدراسة.

كما تشمل الأهداف السلوكية لهذا النوع من التدريب زيادة القدرة على التعبير عن المشاعر السلبية، مثل الغضب والضيق. وكذلك المشاعر الإيجابية مثل الفرح والحب والمدح، ويفترض الدارسون لمتغير التوكيدية في أنه يعطي للعميل شعورا أكبر بالراحة ، بحيث يصبح أكثر قدرة على تحقيق ميزات اجتماعية هامة، وبالتالي يحصل على رضا أكبر في الحياة **(الشناوي وعبد الرحمن ،1998 :142)**. وقد وصف تشاني **Chaney (1989)**الإجراءات التي استخدمت في تدريب المهارات الاجتماعية، والتي تطبق عادة في جماعات صغيرة، وتعد مواقف أداء الأدوار ويتم نمذجتها من المعالج، ثم يكررها العميل، ويتلقى تغذية راجعة تتكون من سلوكيات لفظية وغير لفظية، بالإضافة إلى الواجب المنزلي، كما ويوصي **سميثSmith (1971)**، باستخدام خمسة أساليب على الأقل تتلائم مع كل موقف من المواقف الاجتماعية التي تعرضنا للتوتر، والاستثارة **(إبراهيم عبد الستار،1998 :258)**.

وقد تم لإثبات من خلال نتائج العديد من الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة الخاصة

ببرامج التدريب على التوكيدية على أنها وسيلة علاجية ذات اثر قوي لدى الأشخاص الذين يعانون من بعض الصعوبات النفسية كالفوبيا الاجتماعي ،العدوانية،الانطواء،بحيث ويعتبر برنامج التدريب على المهارات التو كيدية أسلوبا بنائيا، يهدف إلى مساعدة الأفراد على تطوير وتقوية وإنتاج سلوكيات اجتماعية في مواقف خاصة مفتعلة من قبل الباحثين، من أجل مساعدتهم على تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية القصيرة والبعيدة المدى بفاعلية .

كما يمرا لتدريب بثلاث مراحل مرحلة الفهم ويتم فيها زيادة وعي الفرد بطبيعة الضغط الواقع عليه، ويتم جمع المعلومات حول المخطط المعرفي للمشكلة ، ويتم التركيز على العبارات الذاتية حول الموقف الضاغط، والمشاعر التي تتولد من جرائها، ومراقبة السلوكيات الناتجة عن ذلك،ثم مرحلة اكتساب المهارات ويتم فيها تعليم الفرد مهارات معرفية، وسلوكية متنوعة، تتضمن التدرب على الاسترخاء، وإعادة البناء المعرفي، الذي يشير إلى تغيير الأفكار السلبية إلى أفكار تكيفيه والتدرب على حل المشكلات الذي يتضمن التدريب العقلي حول كيفية التعامل مع الموقف، أخيرا التعزيز الايجابي للذات والى غير ذلك من التقنيات التي تختار حسب متطلبات الموقف من جهة و حسب المرجعية المعرفية التي بني البرنامج وفقها من جهة أخرى،ونحن في هذه الدراسة سوف نتبنى نظرية **روتر**Rotter في التعلم الاجتماعي ،وأخيرا مرحلة التطبيق ، فبعد تعلم مهارات التعامل والتكيف، يصبح الفرد جاهزا للتعامل مع المواقف الحقيقية، وإن هذه الإستراتيجية تعمل على تطوير مشاعر الكفاءة الذاتية كلما كان بمقدور الفرد التعامل مع المواقف في واقعه، ومنحه الثقة وإكسابه استجابات بديلة ملائمة للتعبير الشعوري كل ذلك يؤدي إلى تطوير جوانب مختلفة من سماته وسلوكياته منها على سبيل المثال مهارات الاتصال الشخصي و مصدر الضبط بحيث يعتبر **جوليان روتر G.B. Rotter**هو صاحب الفضل الأول في إبراز هذا المفهوم في نظريته (التعلم الاجتماعي)، إذ قام بتقديم هذا المفهوم في نسق نظري متكامل مستندة إلى ثلاث مدارس بارزة من مدارس علم النفس، هي السلوكية (التي تركز على التعزيز) والمعرفية (التي تركز على

التوقع)،والتحليلية **الادلرية**(التي تركز على الدوافع الاجتماعية). كما يرى **روتر Rotter** في نظريته أن التنبؤ بالسلوك يتطلب معرفة ثلاثة متغيرات هي: قيمة التعزيز، طبيعة الموقف النفسي الذي يوجد فيه الفرد ، والتوقع ، إذ تعرف هذه النظرية قيمة التعزيز بأنها "درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد من بين عدة تعزيزات" عندما تتساوى احتمالات ظهور مثل هذه المعززات، ويحدد قيمته بقوة الارتباط بين السلوك والمعزز، وكذلك توقعات الفرد بحدوث هذا المعزز مرة أخرى،أما الموقف النفسي فهو متغير مهم جدا لحدوث للسلوك، وترى هذه النظرية أن إهمال الموقف النفسي يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد بشكل جوهري، أما مركز الضبط فقد اعتبره **روتر Rotter** بأنه الدرجة التي يتقبل الفرد بها مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته، وبالتالي فإن هناك مصدراً داخلياً لضبط السلوك وآخر خارجياً، ويعرف أيضاً عن مدى شعور الفرد بأنه باستطاعته التحكم في الأحداث التي يمكن أن تؤثر فيه (جان عبد الله توما ، **2011: 231**).

ويتم التمييز بين نوعين من الأفراد أحدهما ذو الضبط الداخلي، والذين يعزون النجاح والفشل في أعمالهم إلى قدرتهم وجهودهم الخاصة، ويعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لديهم، وأن ما يحدث لهم ناتج عن مسببات داخلية مثل القدرة، والإرادة، أو المهارة، ولديهم تأثير أكبر على المعززات في بيئتهم إذ يدركون أن التعزيز يحدث نتيجة لاستجاباتهم، لذلك فهم يستطيعون أن يحددوا سلوكهم بأنفسهم، ويسعون إلى تحسين ظروفهم البيئية، ويتخذون مواقف إيجابية إزاء ما يحدث من حولهم ويكونون أقرب للصحة النفسية والتوافق النفسي، وأكثر احتراماً لذواتهم ، وقناعة ورضا عن الحياة، وأكثر هدوءاً، وأقل قلقاً واكتئاباً (**أحمد، 2000: 58**).

وبالمقابل الآخرون ذو الضبط الخارجي ينظرون إلى التعزيز نظرة مغايرة، إذ يرون أنهم تضبطهم قوى خارجية كالحظ والصدفة والقدر أو قوى لا يستطيعون فهمها أو السيطرة عليها، لذا يعزون النجاح أو الفشل إلى هذه القوى الخارجية، وهم يرون أنفسهم تحت تحكم قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها،

وتشعر هذه الفئة بأن نتاج سلوكها لا يعتمد على سلوكها بل هناك قوى أخرى خارجية تسيطر على سلوكها وأفعالها، وهذا يعني أنهم يعتقدون أن التعزيز غير مرتبط بسلوكهم، وهم يتصرفون وفقا لذلك ويبدو أن هذا الاعتقاد ينشأ لديهم لتبرير فشل حقيقي أو متوقع .ويرى **روتر Rotter**أن أصحاب الضبط الداخلي أكثر حذرا وانتباها للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي، وأخذهم خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حالة بيئتهم ،كما نجدهم يضعون قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم، وهم أكثر اهتماماً بقدراتهم، ويقاومون المحاولات المغرية للتأثير فيهم .ومن هنا تظهر إمكانية تطوير مركز الضبط الداخلي لدى الأفراد من خلال توعيتهم بإدراك العلاقة بين السلوك وما ينتج عنه من نتائج، مع ضرورة الإشارة إلى وجود عاملين رئيسين لتطوير المدركات الداخلية وهما إعطاء الأمان وتوفير الاستقلالية، والحب والتشجيع والتقبل، وتنمية المسؤولية والاعتماد على النفس، ، وتقديم الدعم المتكرر عن منجزاتهم **(مومني، 1995 :78)**.وكل هذه النقاط سيتضمنها البرنامج التدريبي الذي سيصمم لهذه الدراسة.

أما **(جبريل، 1997)** فقد أشار إلى أن مهارات التواصل تعد مؤشرا على قوة الشخصية ، التي تظهر قدرة الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، وكذلك درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي. كما أن القصور في مهارات الاتصال، يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وعجز في تبادل الحوار، وعدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة،.وأن تدريب الأفراد على المهارات التو كيدية يتطلب ضرورة فهم مشاعر الآخرين، والقدرة على التنبؤ باستجاباتهم أيضا، فتدريب مهارة التعامل مع المشاعر، تتطلب أن تصقل قدرتك على فهم مشاعر الآخرين وطبيعة الموقف الذي تتعامل معه، ومن ثم نحتاج لصقل هذه القدرة من خلال ملاحظة الشخص الذي يتفاعل معك من حيث محتوى أقواله وأفعاله ونبرة صوته وإيماءاته وإشاراته وتعبيراته، مما يمكنك من اختيار التوقيت الملائم لبدء الحوار أو الانتقال إلى مستوى أعمق من الحوار أو إنهائه، كما وتقسم مهارات التواصل إلى قسمين هما(المهارات التعبيرية، ومهارات الاستقبال) فالمهارات

التعبيرية تشمل: السلوكيات اللفظية وهي الكلام الذي نصدره، ثم السلوك ما وراء اللغوي وهو خواص الصوت خلال الحديث، كقوته وسرعته وكذلك ارتفاع أو انخفاض طبقة الصوت أثناء الكلام، وأخيرا السلوكيات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه كالابتسامة والعبوس والتكشير والحملقة بالعين، إضافة إلى الوضع أو الجلسة ،والتي تدل على المشاعر والاهتمام والثقة والاحترام في مجال التفاعل بين الأفراد، فهناك قواعد ومبادئ عامة تتعلق بالخصائص الملائمة للمسافة المناسبة لإجراء المحادثة بين أي شخصين، وترجع هذه المسافة إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية والى طبيعة الجنس وكذلك إلى طبيعة الحضارة.

أما القسم الثاني فيشمل مهارات الاستقبال (الاستماع)، فالشخص الماهر هو الذي يتفهم ويدرك ويحلل الموقف، ويعرف متى وأين وكيف يستجيب لهذا الموقف، بل و كيف يتعامل معه. وهذه العلاقة الارتباطية بين الانتباه والتحليل والمعرفة، ترجع عموما إلى الإدراك الاجتماعي، وتتضمن مهارات الاستقبال مهارات الإدراك الاجتماعي المتعلقة بطبيعة الإصغاء للآخرين، وتقديم التفسيرات المختلفة إذا تطلب الأمر، ومدى ملائمة الاستجابة للموضوع الذي يدور الحديث فيه، والتوقيت الذي يتضمن الاستجابة الأدائية للنقاط المناسبة في التفاعل، بالإضافة إلى الإدراك الصحيح والدقيق للمشاعر الوجدانية ،من أجل تفادي مشكلات سوء التفاهم خلال التفاعلات الإنسانية، وبناء علاقات اجتماعية قوية مع الآخرين (**Aseltine، Robert & Colten، 1994**) ومن هنا ستقوم الباحثة بإعداد برنامج تدريبي جمعي قائم على مهارات الحياة الأساسية استناداً إلى نظرية التعلم الاجتماعي،لدراسة الأثر الذي يمكن أن يحدثه التدريب على برنامج السلوك التوكيدي على متغيري مصدر الضبط و مهارات الاتصال الشخصي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث يشير التعلم الاجتماعي إلى كل تعلم من المواقف الاجتماعية، ويحدث التعلم بالملاحظة من مشاهدة الأحداث، أو الأشخاص أو المواقف نماذج من السلوك عند الآخرين، فالتعلم الاجتماعي يمكن أن يحدث عن طريق التعرض والمحاكاة أي التعرض للخبرات والمواقف والأحداث، ومحاكاة ما يختاره الفرد منها، ويعني ذلك أن التعلم الاجتماعي أكثر تعقيداً من

مجرد الاستجابة الآلية ،ولا ينكر روتر**Rotter** التعزيز الذي يمثل جوهر التعلم لأنه يصمن استمرارية السلوك، فالطفل في البداية يحاكي ما يلاحظه، والمحاكاة يدركها الوالدان وحينما يبدي الوالدان استحسانهما للسلوك المتحكم بالملاحظة لدى الطفل وتنشأ دائرة كاملة من السلوك والتعزيز.

وتأسيساً على ما سبق فقد تم تحديد مشكلة البحث الحالي في وضع برنامج لتدريب الطلبة لتنمية السلوك التوكيدي ، والكشف عن أثر ذلك في مصدر الضبط ومهارات الاتصال الشخصي لدى هؤلائي المتدربين .

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

1-هل توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة؟

2- هل توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة؟

3- هل توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة؟

4- هل توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة؟

5- هل توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة؟

6- هل توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة؟

فرضيات الدراسة:

1-لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة.

2-لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة.

3-لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة

4-لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة

5-لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة

6-لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة

أهمية الدراسة:

أولا-الأهمية النظرية:

يعد السلوك التوكيدى من المشكلات التي تضاربت الآراء حول أسبابها أو العوامل المؤدية إليها حيث يؤكد البعض على دور العوامل الوراثية في تحديد درجة توكيدية الشخص . ويرى آخرون خاصة في مجال علم النفس الاكلينيكى والطب النفسي أن نقص التوكيدية تمثل عرض لوجـــود

بعض المشكلات أو الصراعات التي يعانى منها، والتي قد ترجع لخبرات صادمة في الطفولة أو فشل متكرر في أنشطته أو رفض الأصدقاء له إلى آخر هذه الأسباب، ويرى فريق ثالث أنها سلوك متعلم في الصغر من خـــلال الخبرات الفريدة التي يمر بها الشخص.

2-هناك الكثير من الأفراد يدركون التدريب التوكيدي كمعرفة نظريّة ولكنَّهم يفتقدون إلى المهارات الضروريّة التي يستطيعون من خلالها تجسيده على ارض الواقع من هنا تأتي أهمية تصميم برنامج توكيدي.

3-كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في إسهامها في إلقاء الضوء على دور بعض الأبعاد النفسوجتماعية في اكتساب الفرد لهـــذا السلوك.

4-تأكيد العديد من الدراسات على ارتباط أو تأثير السلوك التوكيدى فى شخصية الفرد و وصحته **(جواهر الأشهب 1988) ،(rathos 1977)، (أمان محمود، 1994).**

5-تتناول الدراسة الحالية شريحة هامة من المـــجتمع الجزائري وهم المراهقين الذين يمثلون نسبة كبيرة من أفراد المجتمع وقد يفيد إلقاء الضوء على السلوك التوكيدى لديهم ،القائمين على التخطيط التربوي في إتباع طرق يمكن أن تزيد من سلوكهم التوكيدى وبالتالي القدرة على التفاعل الايجابي مع المجتمع بشكل عام والبيئة المدرسية بشكل خاص.

6-أن المتغيرات التي يتم تناولها في الدراسة هي متغيرات يتعرض لها كل فرد فمصدر الضبط،ومهارات الاتصال الشخصي كلها متغيرات تحيط بكل منا ولذا وجب دراسة تأثير السلوك التوكيدى على كل منها خاصة وأن الدراسات العربية والأجنبية لم تتناول في هذه المتغيرات بنفس الكيفية النى سيتم تناولها في الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة وهو ما نسعى إلى الكشف عنه.

ثانيا-الأهمية التطبيقية فيمكن تبيانها من خلال:

1-أهمية الوصول إلى برنامج تدريبي موضوعي مقنن صالح للتطبيق على المراهقين في البيئة

المحلية مما قــد يؤدى لإتاحة الفرصة لمزيد من الدراسات في هذا المجال الهام .

2-تدريب ومساعدة أفراد عينة الدراسة لإكسابهم مهارات توكيدية تساعدهم في ضبط البيئة الاجتماعية من حولهم والذي ينعكس في تحسين مستوى الضبط الخارجي للتعزيز ومهاراتهم في الاتصال الشخصي.

دوافع اختيار الموضوع:

لابد لكل باحث أن يضع في حسبانه العديد من الأسس والمعايير التي سيقوم بموجبها باختيار موضوع معين دون سواه،ولقد كان لاختيارنا لهذا الموضوع البحثي بالذات أسباب أو دوافع ذاتية وأخرى موضوعية:

الدوافع الذاتية لاختيار الموضوع:

ملاحظات الباحثة للواقع ومدى انتشار ظاهرة تدني التوكيد لدى المراهقين عامة والمتمدرسين خاصة.

-أن هؤلائي المراهقين سيكبرون يوما وقد تكون لديهم إمكانات تفيد أوطانهم ولاكن لن يحسنوا توظيفها إن كانوا غير مؤكدين لذواتهم.

-القيام بمغامرة بحثية علمية لاكتشاف أغوار التدريب والتجريب.

-الرغبة في التعرف على السلوك التوكيدي وفهمه أكثر.

-الرغبة في تطبيق ماتم تعلمه في سنوات التدرج(**التجريب،التدريب،إعداد المقاييس،التقنين.....**)

الدوافع الموضوعية:

-الرغبة في اختبار نوع بحث التنقيب وهو ذلك النوع من البحوث الذي يهتم بدراسة المواضيع الجديدة أو قل ما تم التطرق إليه والذي يستلزم غالبا دراسة تجريبية(**جان بيار فرانبير،1988: 89**)

-الإضافة إلى العلم من خلال النتائج التي سيتم التوصل إليها.

-إثراء المكتبة باعتبار أن هذه الدراسة ستكون بمثابة نقطة انطلاق للدراسات اللاحقة.

-نقص الدراسات التي تناولت برامج التدريب التوكيدي على المستوى المحلي.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الآتي:

1-هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي جمعي قائم على المهارات التوكيدية ودراسة انعكاسه على مصدر الضبط و مهارات الاتصال الشخصي لدى أفراد العينة.

2-تهدف هذه الدراسة إلى تعليم المراهقين بعض الاستراتيجيات التو كيدية لمواجهة الآخرين في مواقف التفاعل اليومية.

3-تصميم برنامج تدريبي للسلوك التوكيدي ومقياسي مصدر الضبط،ومهارات الاتصال الشخصي و والتأكد من صلاحيتها للتطبيق الميداني في الدراسة الأساسية.

4- كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى التحقق من صحة الفروض التي قامت الباحثة بطرحها بعدد من الإجراءات تمثلت في تجهيز أدوات القياس ، وإعداد البرنامج اللازم للدراسة.

تحديد المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

لقد ارتأينا في هذه الدراسة إن نتطرق إلى عرض المفهوم من خلال إطارين والمتمثلان في عرض المفهوم من الناحية الاصطلاحية ثم ماذا نقصد به نحن إجرائيا في دراستنا الحالية لنعطي فهما أكثر للقارئ للموضوع .

التعريف الاصطلاحي للبرنامج:

يعرفه **زهران(1980)** بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (**المدرسة مثلاً**) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل والتحقيق المتوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ويقوم

بتخطيطه وتنفيذه وتقيمه لجنة من المسئولين المؤهلين .(**حامد عبد السلام زهران1980 :439)**

يعرفه **حسن شحاتة وأيمن النجار(2003)** نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم واتجاهاتهم بما يتفق مع القدرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما**(حسن شحاتة وأيمن النجار،2003 :77)**

برنامج التدريب إجرائيا :هو عبارة عن مجموعة متنوّعة من الأساليب، والإجراءات المعرفيّة، والسلوكيّة التي تهدف إلى تدريب الشخص على السلوك التوكيدي بالاستعانة بمجموعة من الفنيات المستخدمة في مجال تعديل السلوك ،بالاعتماد على الأسس النظرية العامة التي يرتكز عليها نظرية التعلم الاجتماعي **لروترRotter** والذي يتضمن مجموعة من الجلسات اختيرت عناوين جلساتها انطلاقا من البنود التي تحصلت على اكبر نسب مئوية في مقياس السلوك التوكيدي **(اكبر من 50%)**

السلوك التوكيدي اصطلاحيا:هو مهارة الفرد في التعبير عن أرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الآخرين،و الإفصاح عن مشاعره الايجابية و السلبية اتجاههم و الدفاع عن حقوقه الخاصة،و المبادأة و الاستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية و مقاومة ضغوط الآخرين لإجباره على إتيان سلوك لا يرغبه**(محمد طريف شوقي،2003: 154)**

السلوك التوكيدي إجرائيا: هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس السلوك التوكيدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة المستخدم في الدراسة الحالية.

مصدر الضبط العام اصطلاحيا: يعرفه **روترRotter (1966)** ويقصد به إدراك الفرد لتحكمه وسيطرته على جميع مجالات حياته والذي يضم التحكم الذاتي، التحكم البينشخصي و التحكم الاجتماعي و السياسي.

مصدر الضبط العام إجرائيا: هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي لتلاميذ المرحلة المتوسطة المستخدم في الدراسة الحالية.

المهارة اصطلاحيا:تعريف **سوذرلاند(Sutherland1992)**هي القدرة المتعلمة لأداء مهمة سوا أكانت معرفية أو حركية(**هند كابور،2010، 57)**

الاتصال الشخصي اصطلاحيا:هو عملية تتكون من سلسلة من العمليات التي تتسم بحركية مستمرة،يقوم بها شخص مصدر(مرسل)بغرض الوصول إلى هدف ما في موقف ما، ويكون ذلك عن طريق إرسال رسالة تحمل بيانات أو أفكار أو مشاعر لطرف أخر(مستقبل)(**طارق علي جماز،2005 :44)**

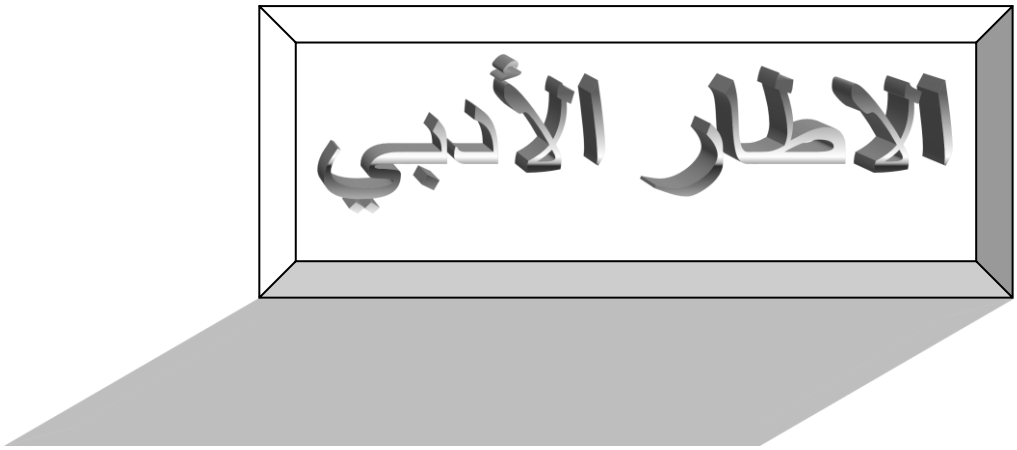
مهارات الاتصال الشخصي إجرائيا: هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال الشخصي لتلاميذ المرحلة المتوسطة المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يضم ثلاث مهارات فرعية المتمثلة في:

مهارة الكلام:هي قدرة الفرد في التعبير عن المعتقدات والآراء بين الأشخاص والمتمثل في من خلال الدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على بعد مهارة الكلام من مقياس مهارات الاتصال الشخصي.

الإنصات:وهو عبارة عن حسن الاستماع لما يقوله الناس و الذي يصاحبه التفكير و التدبير فيما يقوله المتحدث،والمشاركة الوجدانية و العقلية،مع محاولة تحديد مغزى كلام المرسل ، والمتمثل في من خلال الدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على بعد الإنصات من مقياس مهارات الاتصال الشخصي.

الاتصال اللالفظي:وهو عبارة عن اتصال الجسد بالجسد دون استخدام اللغة المنطوقة،وإرسال و تفسير كل ما يصدر عن جسم الأخر(**المرسل**)من إشارات وإيماءات و تعابير وجهيه، و المتمثل في الدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة على بعد الاتصال الالفظي من مقياس مهارات الاتصال الشخصي.

تلاميذ المرحلة المتوسطة:هم مجموعة من الأفراد(ذكور-إناث) الذين تتراوح أعمارهم مابين **16-17** سنة والذين يتميزون بتدني في مستوى التوكيدية واللذين يمثلون عينة الدراسة الحالية.



- **المبحـــــــــــث الأول:برنامج التدريب القائم على السلوك التوكيدي لمراهقي المرحلة المتوسطة**

- **المبحـــث الثاني:مصدر الضبط**

المبحث الثالث:مهارات الاتصـــال الشخصـــي

المبحث الأول:برنامج التدريب القائم على السلوك التوكيدي لمراهقى المرحلة المتوسطـــة

- مدخل

1. برامج تعديل السلوك
2. برنامج التدريب على السلوك التوكيدي
3. مفاهيم الخاطئة حول موضوع تعديل السلوك
4. الأساس النظري لمفهوم توكيد الذات
5. مفهوم المهارات الاجتماعية
6. مفهوم السلوك التوكيدي
7. مفاهيم مشابهة للتوكيد
8. خصائص السلوك التوكيدي
9. محددات السلوك التو كيدي
10. الأهداف التي يسعى لها أسلوب تأكيد الذات
11. مقارنة بين التوكيدي والغير توكيدي
12. أنماط التوكيدية
13. التوكيدية في الإسلام
14. كيـــف يمكن تنميـــة السلـــوك التوكيـــدي

ثانيا:المراهقة

1. مفهوم المراهقة
2. أهمية مرحلة المراهقة
3. أهداف مرحلة المراهقة
4. خصائص مرحلة المراهقة
5. التقسيمات الفرعية لمرحلة المراهقة
6. الفروق بين الجنسين في فترة المراهقة
7. هوية المراهق
8. الاتجاهات المفسرة للمراهقة
9. العوامل المحددة لشكل المراهقة
10. مشاعر المراهق وكيف نوجهها
11. المراهق والسلوك التوكيدي

- خلاصة

مدخل:

من الطبيعي أن المراهق لا يريد أن يظل قاصرا كما هو الحال في وجهة نظر والديه نحوه ، فهولا يحتاج منهم دوما التوجيه و الإرشاد، و إنما يريد أن يرفع عنه هذه الوصاية و يريد أن يكون سيد نفسه، و مسؤلا عن تصرفاته، يعتمد على ذاته دون التواكل على أحد، أو الاعتماد على الغير(**محمد عبد الرحيم عدس،2000 :9 -10)** ،وحول التدريب التوكيدي فان الأفراد الذين يعجزون عن التعبير عن مشاعرهم السلبيّة في المواقف التي تستوجب ذلك يعانون من تدني في توكيد الذات(**Callejas, 2001**)، وينتج عن ذلك عادةً بعض الآثار السلبيّة كأن يزداد إحساسهم بالوحدة والشعور بالقلق، وهم غالباً يتخذون إجراءات متطرّفة ليتجنّبوا قلقهم على شكل سلوك غير مؤكد للذات (**Bouvier, 2003**). ومن شأن القدر المنخفض من توكيد الذات أن يزيد من احتمال توّرطه في أداء أنواع من السلوك المشكل نتيجة الخضوع لمحاولات الآخرين فرض وجهات نظرهم عليهم وعجزه عن قول لا (**Powell, 1997,**)ويُعتبر التدريب التوكيدي وسيلة ضروريّة لحمايتهم من أن يكونوا ضحايا لمثل تلك المحاولات السلبية ولذلك فنحن في حاجة للتعرف على كل ما يتصل بالمراهق وبطبيعة المرحلة التي يمر بها وبالحقائق الأساسية الخاصة بنموه وما يطرأ عليه من تغيرات نتيجة هذا النمو والتي تؤثر على سلوكه بشكل عام(**إبراهيم وجيه محمود،1981 :10)** خاصة توكيد الذات وهذا ما سيتم تناوله في هذه الجزئية من الدراسة.

1-برامج تعديل السلوك:

تعد برامج تعديل السلوك احد المضامين العملية الهامة لما يسمى بالتحليل السلوكي التطبيقي، و مع أن هذه البرامج توظف مبادئ و مفاهيم متنوعة مستمدة من نظريات التعلم السلوكية المتعددة كالاشراط الكلاسيكي و التعلم الاجتماعي و المحاولة و الخطأ و التعلم الاشاري وغيرها، وذلك لإحداث التغيرات المرغوب بها في سلوك الأفراد، إلا أن الفضل في تطويرها يعود إلى **سكينر(skinner)**، فهي تكاد ترتبط بنظرية الاشتراط الإجرائي نظرا لاستخدامها العديد من المبادئ و المفاهيم المرتبطة بإجراءات العقاب و التعزيز و غيرها من المبادئ الأخرى.

و يشير مفهوم تعديل السلوك إلى التغير المقصود و المرغوب فيه المراد إحداثه في سلوك الفرد. و يختلف هذا التغير باختلاف الهدف من برنامج التعديل الذي يتم توظيفه. فقد يكون الهدف منه تشكيل سلوك أو عادة جديدة لدى الأفراد، أو إحداث محو في سلوك و استبداله بسلوك جديد، أو تطوير في سلوك معين و تحسينه

و عموما فان إجراء تعديل السلوك يقوم على تحديد السلوك المراد تعديله و الظروف و الشروط التي تسبقه و المثيرات البعدية التي تتبعه، ثم القياس الدقيق لهذا السلوك بدلالة شدته أو تكراره أو ديمومته و تحديد ما يعرف بالخط القاعدي **line base** و بعد ذلك يتم تنفيذ إجراءات البرنامج، ثم إعادة تطبيق إجراءات البرنامج أو التعديل فيها إذا تبين أنها غير فعالة، ثم القياس و هكذا إلى أن يتم تحقيق الهدف المطلوب .

و تجدر الإشارة هنا، أن برامج تعديل السلوك تختلف في إجراءاتها و أهدافها، فمنها ما يستخدم لتشكيل سلوك جديد و البعض الآخر لمحو أو إطفاء سلوك سابق، في حين أن بعضها الآخر يستخدم لغايات تحسين سلوك ما و تطويره. فهي في معظمها تستند إلى إحداث تغيير في الظروف المادية و الاجتماعية التي تسبق السلوك أو تلك التي تتبعه أو إحداث التغيير في كلاهما، دون التعرض إلى تغيير في العمليات النفسية الداخلية التي يفترض أنها تعمل بمثابة دافع لمثل هذا السلوك) .**(عماد الزغلول،2003:98-99)**

2-برنامج التدريب على السلوك التوكيدي :

التدريب على تأكيد الذات مثل التدريب على إزالة الحساسية يقوم على مبدأ الكف المتبادل .وقد كان **اندرو سولتر (Andro Solter)** مؤلف كتاب العلاج بالانعكاس الاشراطي(**Reflex Conditioned Therapy**)أول المنادين بالتدريب على تأكيد الذات .والفكرة العامة في هذا العلاج هي انه إذا أمكنك أن تتعلم كيف تكون ميالا إلى التوكيد في موقف ما كنت تبد وفيه قلقا فان هذا التوكيد يعمل على أن منع استجابة القلق . و يمكن إجراء هذا التدريب على فرد واحد أو على مجموعة من الأفراد .ومع أن التوكيد هو إجراء إشراطي مضاد للقلق إلا أنه يعتمد اعتمادا كبيرا على أساليب الإشراط الإجرائي ومن الجوانب الرئيسية في التدريب على التوكيد إعادة التدريب أو التجريب السلوكي أو التدرب على أنماط السلوك الجديدة التي سوف تستخدم مستقبلا وتجريبها وهناك عدة فوائد لأسلوب تجريب السلوك أولها أنها تعطي المريض فرصة التدرب على أنماط السلوك الجديدة داخل بيئة تزوده بالحماية وثانيها أن السلوك الجديد يمر بمرحلة تشكيلية تشكيلا سليما طالما أن الاختصاص يكون موجودا أثناء التدريب ويشترك اشتراكا فعليا في تقديم التغذية الراجعة للمريض حول مدى ملائمة السلوك الجديد إذ يبدأ المريض بتمارين التوكيد البسيطة التي لا تشكل أي تهديد له ثم يتابع سيره في خطوات التسلسل الهرمي حتى يصل إلى التدرب على مهام أكثر صعوبة خطوة بعد أخرى .وقد استخدمت أساليب أخرى للتدريب على التوكيد مثل إعطاء التعليمات وعمل النماذج وقد طور **سولتر Solter** الذي يعتبر أباً للتدريب على التوكيد ست قواعد كان يطلب من مرضاه التدرب عليها:

1- عبر كلاميا عن مشاعرك بحيث يعرف الناس متى تشعر بالسعادة أو الملل أو الغضب.

2- أظهر انفعالات بصورة غير كلامية كأن تضحك عندما تكون سعيدا.

3- عبر عن اختلافك في الرأي إذا ما اختلفت مع شخص آخر.

4- استخدم ضمير المتكلم أنا كلما استطعت ذلك.

5- عبر عن موافقتك عندما يمتدحك الآخرون وعلى سبيل ا لمثال إذا قال لك أحد الناس كان ذلك خطابا رائعاً أجب قائلا نعم أنا اعرف انه كذلك فلقد أعددت له إعدادا كاملا. وشكرا لك على ملاحظتك ذلك.

6- ارتجل وعش اللحظة التي أنت فيها ولا تؤجل الاستمتاع بحياتك **(مصطفى ناصف،1978 :114)**

ويتكون البرنامج التدريبي للدراسة الحالية من ثلاثة أقسام رئيسية :

القسم الأول : الإطار النظري للبرنامج :

ويتضمن تقديم معلومات من الناحية النفسية عن توكيد الذات وأهمية المرحلة التي سوف يطبق عليها البرنامج وهي مرحلة المراهقة .

القسم الثاني : النظريات التي يستند عليها البرنامج التدريبي :

ويتضمن هذا الجزء النظرية التي ستعتمد عليها الباحثة في اختيار الأساليب التي ستتبع في تدريب العينة التدريبية

وهي نظرية التعلم الاجتماعي **لجوليان ب روتر G.B.Rotter**،والتي سيتم تناولها بالتفصيل في المبحث الثاني.

القسم الثالث : ويتضمن مراحل تصميم البرنامج :

ويتضمن مراحل تصميم البرنامج التدريبي من ناحية أهمية البرنامج، وأهدافه والمجموعة التدريبية والطريقة التي يقوم عليها البرنامج ومحتويات البرنامج وأهدافه العامة والخاصة وأسلوب تنفيذ جلسات البرنامج وتقييم البرنامج .وهذا الجزء سيتم التطرق له في الفصل المنهجي.

3-المفاهيم الخاطئة حول موضوع تعديل السلوك:

بالرغم من أهمية موضوع تعديل السلوك في تثبيت أشكال السلوك المرغوب فيها و تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها لدى المتعلم، و بالرغم من أهمية ذلك الموضوع في عدد من ميادين الحياة المختلفة الأسرة و المدرسة و العمل، و بقية المؤسسات الاجتماعية، لازالت الكثير من المعتقدات الخاطئة التي ترتبط بموضوع تعديل السلوك و منها:

3-1-اعتبار المعززات اللفظية أو الاجتماعية رشوه:

تقدم للأفراد للقيام بسلوك ما، و تصحيحا لذلك المفهوم الخاطئ فان الفرق كبير بين المعززات و الرشوة، إذ تقدم المعززات للمتعلم بعد قيامه بسلوك مرغوب فيه، و ذلك بهدف تشجيعه على تكرار ذلك السلوك و بنائه فيما بعد، أما الرشوة فإنها مثير مرغوب فيه تقدمه للفرد قبل قيامه بسلوك غير مرغوب فيه لتشجيعه للقيام بذلك السلوك، و على ذلك فعلى المربين و القائمين على برامج تعديل السلوك أن يدركوا الفرق بين كل من المعززات و الرشوة، و هدف كل منهما.

3-2-اعتماد التعلم على المعززات للقيام بالسلوك المرغوب فيه:

و يقصد بذلك أن ظهور السلوك المرغوب فيه يعتمد على مدى أو عدد أو نوع المعززات التي تقدم للمتعلم، ورهن ظهور ذلك السلوك بتقديم المعززات الخارجية، و في الوقت الذي لا تقدم فيه تلك المعززات فلا يظهر السلوك المرغوب فيه، و تصحيحا لذلك المفهوم الخاطئ، فللمعززات أيا كانت دور كبير في ظهور السلوك المرغوب فيه و خاصة في بدايات تعلم ذلك السلوك، و حتى يتم تقليل اعتماد المتعلم على تلك المعززات يجب على القائمين على برامج تعديل السلوك التقليل من تقديم تلك المعززات تدريجيا، و العمل على إيجاد معززات داخلية نابعة من ذات الفرد، لتعمل على استمرارية ظهور السلوك المرغوب فيه.

3-3-اعتماد برامج تعديل السلوك على أساليب جامدة غير مرنة في إحداث السلوك المرغوب أو تقليل ظهور السلوك غير المرغوب فيه:

و يقصد بذلك اعتماد برامج تعديل السلوك على أساليب مؤلمة للفرد أو اعتماده على أساليب مخالفة لرغباته، و تصحيحا لمثل هذا المفهوم الخاطئ، فان برامج تعديل السلوك تعتمد على أساليب قد تكون غير مرغوب فيها لدى المتعلم، و لكن مثل هذه الأساليب تفرض نفسها تبعا لظروف المتعلم إذ يضطر القائم على برامج تعديل

السلوك من تطبيق أساليب غير مرغوب فيها لدى المتعلم، و لكن توقف مثل هذه الأساليب عند ظهور السلوك المرغوب فيه، و يعني ذلك أن استخدامها مؤقت و مرهون بظهور السلوك المرغوب فيه و على ذلك يعد العقاب على سبيل المثال، أسلوبا مؤلما للمتعلم و لكن لابد من استخدامه مثل هذا الأسلوب لتصحيح السلوك غير المرغوب فيه، و بعدها فلا ضرورة لاستخدامه، و للعلم فان هناك العديد من المعايير و القواعد الأخلاقية التي تنظم برامج تعديل السلوك.

3-4-ظهور الآثار الجانبية السلبية على سلوك الآخرين:

و يقصد بذلك أن لبرامج تعديل السلوك آثارا جانبية على الأفراد الآخرين الذين لا يخضعون لبرامج تعديل السلوك فعند تطبيق أسلوب العقاب على بعض الطلبة بسبب من أشكال السلوك غير المرغوب فيها و التي تصدر عنهم، فان ذلك يؤثر سلبا على الأفراد الآخرين، و تظهر لديهم اتجاهات سلبية نحو مصدر العقاب، و تصحيحا لذلك المفهوم الخاطئ فان لبرامج تعديل السلوك آثارا ايجابية و سلبية في الوقت نفسه، فعندما يعزز سلوك المتعلم، فان سلوك الآخرين يتأثر بذلك التعزيز و خاصة حين يعمل المتعلم على تقليد السلوك المعزز، و في الوقت نفسه فان السلوك المعاقب، يعمل على تجنب مثل ذلك السلوك من قبل الآخرين، تجنبا للعقاب.

3-5-اعتبار موضوع تعديل السلوك موضوعا قديما يعرفه الجميع:

و يقصد بذلك اعتبار أساليب تعديل السلوك أساليب معروفة منذ القدم و يمارسها الأفراد أيا كانت مواقعهم، في الأسرة أو المدرسة و العمل و المؤسسات الاجتماعية، و ذلك بهدف إحداث أشكال السلوك المرغوب فيها و الابتعاد عن أشكال السلوك غير المرغوب فيها، فقد استحدثت المعززات و أساليب العقاب، منذ أيام الرومان و الإغريق و مازالت تستخدم في الوقت الحاضر في تعديل سلوك الأفراد، و تصحيحا لهذا المفهوم الخاطئ، فان أساليب تعديل السلوك المعروفة و المتمثلة في أشكال الثواب و العقاب قد استخدمت من قبل الآباء والمعلمين و المعلمات و لكنها لم تستخدم بطريقة علمية منظمة، كما تستخدم في الوقت الحاضر، و خاصة إذا ما أضيفت إلى تلك الأساليب أساليب جديدة تتمثل في تقديم أنواع المعززات الايجابية، و طريق تشكيل السلوك، و

النمذجة، و الضبط الذاتي، و في تقديم أنواع العقاب، بطرائق تعمل على زيادة فاعلية كل الأساليب ووفق جداول معينة تعمل على زيادة تلك الفاعلية، و تحقيق أهدافها(**فاروق الروسان،2010 :55-57**)

4-الأساس النظري لمفهوم توكيد الذات: تأكيد الذات لديها تاريخ طويل في مجال العلاج السلوكي،يعود تاريخها إلى العالم **سالتر** (**Salter1949**) **وولب** (**Wolpe1958**) الذي اعترف بأن بعض الأفراد في المجتمع لديه مشاكل معينة في الدفاع عن حقوقهم. ونتيجة لذلك، تم إدخال مهارة تأكيد الذات خلال العلاجات، في محاولة لمساعدة هؤلاء الأفراد العمل بصورة أكثر فعالية في تحقيق النجاح في الحياة اليومية (**Solaf A. Hamoud،2011: 42**)

فمنذو أن صاغ **بافلوف** (**pavlov**) نظريته المشهورة عن الاشتراط الكلاسيكي قام العديد من الباحثين بتوظيف مبادئ هذه النظرية في الخدمة النفسية ،ومن هؤلائي الباحثين **سالتر** (**Salter**) الذي ميز بين نوعين من السلوك الاستثاري مقابل السلوك الانكفافي ،وقد أوضح **سالتر**(**Salter**) أن الطفل يولد بشخصية استثارية تستجيب لمثيرات البيئة، فهو يتصرف من غير قيود مما يؤدي إلى تطور النمط الاستثاري في شخصيته إذا لم نعمل على كف هذا السلوك ،ويتم كف هذه السلوكات وغيرها من السلوكات السلبية بالمعاملة الايجابية والتي يتربى عليها الأبناء منذ الصغر.

جاء بعد ذلك **لازاروس**(**Lazarus**)وهو من بين الباحثين الذين اصلو مفهوم التوكيدية(**1966**) ،حيث بين أن السلوك التوكيدي يتكون من أربعة استجابات:قدرة الفرد على قول لا،والقدرة على فعل المتطلبات،والقدرة على التعبير على المشاعر الموجبة والسالبة،والقدرة على بدء واستمرار وإنهاء المحادثات،ثم جاء بعده **ولب**(**Wolpe**) بمصطلح التوكيدية الذي يقصد به حصول الفرد على حقوقه كاملة حرية التعبير الانفعالي دون خوف ودون المساس بحقوق الآخرين ثم عدل هذه النظرة للتوكيدية لتنسجم مع متطلبات الشخصية السوية،فعرفها مرة أخرى بأنها قدرة الفرد على انفعالاته كما تحدث في المواقف المختلفة ومع أشخاص عاديين ويظهر هذا التعبير في صورة سلوكية مقبولة اجتماعيا ومن خلال ما قدم ظهرت الأسس العلمية

للسلوك التوكيدي على يد **سالتر(Salter)** بالسلوك الاستثاري والسلوك الانكفافي من خلال تطبيق مبادئ الاشتراط الكلاسيكي للباحث **بافلوف**، ليأتي بعده **ولب** ليكون بذلك أول مؤسس للتوكيدية وذلك لكون السلوك الاستثاري يتضمن نوعا من العدوانية وهكذا أصبح مفهوم تأكيد الذات أكثر تحديدا(**فرحات احمد،2012 :57)**

ويروى **ولب(Wolpe)** أن مصطلح التوكيدية يحمل معنى فسيح فهو لا يشير إلى المسالك العدوانية بصورها المختلفة فحسب ولكن يشمل القدرة على التعبير الخارجي عن المشاعر الايجابية ،أما التعريف الدقيق فيوضح بأن تأكيد الذات لا يشير إلى أن يؤكد الشخص نفسه ويدرب نفسه على الاستجابات الايجابية والسيطرة وإعطاء الأوامر والتحكم في الآخرين فحسب بل وأن يكون قادراً على التعبير عن عواطفه الايجابية بشكل عام، كالتعبير عن الصداقة والود والإعجاب والشكر وغير ذلك. إذا فتأكيد الذات يعنى بشكل عام حرية التعبير الأنفع و إلى حرية الفعل سواء كان ذلك في الاتجاه الإيجابي (أي اتجاه التعبير عن الأفعال والتغيرات الايجابية الدالة على الاستجابة والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والود والمشاركة والصدق والإعجاب) ،أو في الاتجاه السلبي ، أي في اتجاه التعبير عن الأفعال والتغيرات الدالة على الرفض وعدم التقبل والغضب والألم والحزن والشك.(**محمد الطيب ، 1981 : 9)**

5-مفهوم المهارات الاجتماعية:

ومن المتغيرات ذات الصلة الوثيقة بالضغوط وآثارها ، مستوى السلوك التوكيدى لدى الفرد ، فقد برهنت نتائج العديد من الدراسات على أن السلوك التوكيدى يعد متغيرا مقاوما للضغوط ويحد من آثارها السلبية ،وأشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن مرتفعي السلوك التوكيدى يمتلكون مهارات اجتماعية تمكنهم من إدارة المواقف الضاغطة بفعالية وحددت العديد من الدراسات والتوجهات النظرية مجموعة من المهارات تبرهن على أهمية السلوك التوكيدى في المواجهة الايجابية عند التعامل مع المواقف الضاغطة منها :

-أن التوكيد في جوهره يعد اتصالا جيدا، يمكن الفرد من الاحتفاظ بعلاقات دافئة مع الآخرين تحد من

تعرضه لضغوط العلاقات الاجتماعية .

-مهارة الانفتاح على خبرات الآخرين.

- مهارة رفض المطالب غير المقبولة، مما يعنى قدرة الفرد على مقاومة ضغوط الجماعة أو الإذعان لمطالبهم أو التورط في أعمال لا يقبل ها الفرد فترتفع لديهم القدرة على قول لا مما يجنبهم العديد من الضغوط الاجتماعية **(طريف شوقي، 2003 :40)**والتي تمكنهم من التلقائية في التعبير المشاعر والأفكار وتشجع على بدء العلاقات مع الآخرين.

- مهارة الإفصاح عن الذات.

- مهارة الاستفادة من سبل المساعدة الخارجية المتاحة تمكنهم من التفاعل الإيجابي **(عبد الله جاد محمود،2006 :23)**

- ويختلف تعريف المهارة الاجتماعية ويتباين من عالم إلى أخر و يرجع هذا الاختلاف في الأداء بين العلماء والمتخصصين في التربية والصحة النفسية إلى اختلاف الموافق الاجتماعية وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناء على إدراك الفرد للموقف الذي يواجهه وذلك على اعتبار أن المهارة عبارة عن مجموعة من استجابات الفرد الأدائية التي يمكن قياس نتائجها من حيث السرعة والدقة والإتقان والجهد،بناء على نوع الاستجابة الذي يتطلب مستوى عقلي وانفعالي معين لمساعدة الطفل على مواصلة التفاعل الاجتماعي بنجاح ،وفيما يلي عرض لمجموعة من التعريفات للمهارات الاجتماعية :

-يعرفها محمد السيد عبد الرحمان بأنها قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ،والتعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية إزائهم وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف**(أمنة سعيد حمدان المطوع،2001 : 18)**

يعرفها جابر عبد الحميد جابر بأنها قدرة عالية مكتسبة على أداء نمط من السلوك الذي يستهدف التأثير في الآخرين والتصرف معهم**(جابر عبد الحميد جابر،علاء الدين كفافي ،1995: 356)**

يعرف كل من **رين وماركل (1879)**المهارات الاجتماعية بأنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتحرك بها استجابات الفرد للآخرين في موقف التفاعل وهذا المخزون يعمل بطريقة آلية ومن خلالها يستطيع الأفراد التأثير في بيئتهم بتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي أو تجنبها، والحد الذي عنده ينجحون في الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب النتائج الضارة دون إلحاق أذى بالآخرين هو الحد الذي عنده يصبحون ذوي مهارة اجتماعية ويقدمان وصفا لتلك السلوكيات يتضمن:

1- التعبير عن الذات (**الآراء، المشاعر، التقبل، الإطراء).**

2- تحسين صورة الآخر وتشجيعه (**تثمين قيمه، أرائه، ومدحه).**

3- المهارات التوكيدية **(التقدم بمطالب، إظهار عدم الاتفاق، رفض مطالب غير مقبولة) (حنان خضر أبو منصور،2011 :21-23).**

تعقيب:

وانطلاقا من التعريفات التي تم تناولها نلاحظ أن المهارات الاجتماعية تمثل مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المكتسبة والتي تمكن الفرد من رفض المطالب غير المقبولة، التعبير عن الذات، المبادأة بالتفاعل مع الآخرين،وكل هذه المكونات تمثل أيضا السلوك التوكيدي باعتباره مهارة فرعية من المهارات الاجتماعية،وبما أن علاقة هذين الأخيرين هي علاقة الكل بالجزء ارتأت الباحثة أن تتطرق بصورة بسيطة للمهارات الاجتماعية التي تعتبر مصدر التوكيد أولا ثم التطرق بعد ذلك لمهارة توكيد الذات.

6-مفهوم السلوك التوكيدي:

أولا - في اللغة :

التوكيد من فعل وكد، توكد وتأكد: توثق واشتد، التوكيد والأكيد الشديد، التواكيد والتأكيد السيور التي يشد بها القريوس، المتوكد القائم المستعد للأمر. **(ابن منظور،1993 :915)**

ثانيا- في اصطلاح العلماء:

يعرف **إبراهيم عبد الستار (1994)** تأكيد الذات بأنه قدرة على التعبير الملائم عن أي انفعال نحو المواقف

والأشخاص فيما عدا التعبير عن انفعال القلق نحو المواقف والأشخاص.(**إبراهيم عبد الستار،1994: 203**)

يشير **عبد الفتاح(1995)** أن مفهوم تأكيد الذات كان مقصورا على قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والاستياء والامتعاض تجاه موقف أو شخص آخر أو موقف ما من مواقف العلاقات الاجتماعية، إلا أن هذا المفهوم اتسع فيما بعد ليشمل كل التعبيرات المقبولة اجتماعيا، ومن أمثلة ذلك الرفض المؤدب لطلب غير مقبول، التعبير عن الضيق والسخط والاشمئزاز، التعبير الصادق عن الاستحسان والإعجاب، والتقدير و الاحترام، كذلك الصياح تعبيرات عن البهجة، وهذه كلها تعد أمثلة للسلوك التوكيدي.(**عبد الفتاح، 1995: 56)**

ويعرف **فرج (1998)** توكيد الذات بأنه مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلمة، ذات فعالية نسبية تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية (تقدير– ثناء) والسلبية (غضب – احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه والمبادرة ببدء ، والاستمرار في، وانهاء التفاعلات الاجتماعية الدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين.(**محمد طريف شوقي فرج ،2003 :142)**

ويعرف **حسيب(1999)**السلوك التوكيدي بأنه مجموعة من الاستجابات الصادرة عن الفرد في تفاعله اليومي مع الآخرين، والتي تعكس ما يتميز به من سمات شخصية ومهارات اجتماعية تساعده على التفاعل الإيجابي الناجح معهم. **(حسيب محمد حسيب ،1999 :41)**

يرى **حسيب (1999)** أن السلوك التوكيدي أحد أنماط السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي :

يجب التأكيد عليه في عملية التنشئة الاجتماعية.والتوكيدية هي توكيد الذات وثقة الفرد بنفسه واستطاعته عن الدفاع عن حقوقه ومصالحة بالطرق المشروعة والتعبير عن ذاته بين الأصدقاء والجماعات التي يتعامل معها .

وتعرف **قطان** التوكيدية بأنها تعبير الفرد عن تلقائيته في العلاقات العامة مع الآخرين أقوالا في أسئلة

وإجابات، وفي حركات تعبيرية وإيماءات وفي أفعال وتصرفات وفي غير تعارض مع القيم والمعايير والاتجاهات السائدة وبدون إضرار غير مشروع بالآخرين ولا بالذات.**(عبد الجبار عادل ،2002 :98)**

ولقد تزايد اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة بالتدريب التوكيدي لتنمية السلوك التوكيدي ولتأثيره على الحياة النفسية، بعد أن كان يدور حول مفهوم التوكيد وأبعاده، حيث تبين تأثير السلوك التوكيدي في تدعيم مفهوم الذات، وتحديد الأساليب السلوكية غير السوية في التعامل مع الآخرين، وضرورته في الحفاظ على حقوق الفرد و احترامه لذاته وشعوره بالرضا والثقة بالنفس،**(محمد محمد، 2003 :115)**

–تأكيد الذات هو أن تكون قادرا بالنهوض بنفسك، والتأكد من آرائك ومشاعرك وعدم السماح لأشخاص آخرين دائما أن يوجهوك على طريقتهم. وهذا لا يعني العدوانية.بحيث يمكنك أن تكون حازما دون أن تكون عنيفا أو وقحا.**(Chris Williams،2001: 3)**

–وان تعريف تأكيد الذات كبعد في كل التصورات التي تعكس رغبة الفرد الشخصية إلى الوقوف والتحدث عن مصالحه الخاصة والأفكار، والسعي إلى أهدافها ومقاومة إملاءات الآخرين**(2009:2، Daniel Ames)**

تعريف التوكيد حسب طريف شوقي فرج(1998) مهارة سلوكية لفظية وغير لفظية نوعية موقفية متعلمة ذات فعالية نسبية تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية **(تقدير –ثناء)** والسلبية**(غضب–احتجاج)** بصورة ملائمة ومقاومة للضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه والمبادرة ببدء والاستمرار في وإنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين**(طريف شوقي فرج،2003 :109)**

أما إبراهيم عبد الستار فيعرفه بأنه حرية التعبير الانفعالي وحرية الفعل على السواء سواء كان ذلك في الاتجاه الايجابي(أي في اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الانفعالية الدالة على الاستحسان والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والحب والود والمشاركة والصداقة والإعجاب) ،والاتجاه السلبي(أي في اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الدالة عن الرفض وعدم التقبل والغضب الحزن والشك والخوف و الأسى).**(إبراهيم**

عبد الستار،1998: 127-126)

تعريف لازاروس(Lazarus):هو القدرة على قول لا وطلب خدمة من الآخرين والتعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية وبدء الاستمرار في وإنهاء محادثة عامة

يعرفه جلازي(Galassi)وسع في التعريف ليشمل تسعة فئات:تقديم وتلقي المجاملات والتهاني،طلب خدمة،البدء والاستمرار في المحادثة،والدفاع عن الحقوق ورفض المطالب غير المعقولة،والتعبير عن الآراء الخاصة والتعبير عن المشاعر السلبية كالعنف وعدم الارتياح والمشاعر الايجابية بطريقة لا تنطوي على التهديد أو عقاب لأخر ودونما توتر أو خوف**(يزيد بن حسن الشهري،2005 :16)**

هو مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية الموجبة والسالبة التي يستجيب بها الفرد للأشخاص الآخرين**(الأقران، الوالدان، المعلمين)**في تفاعلاتهم الشخصية**(محمد السيد عبد الرحمن،1998 :156)**و تتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر، والآراء، و الدفاع عن الحقوق و تحديد الهوية،و حمايتها، و مواجهة ضغوط الآخرين. **(طريف شوقي محمد فرج،2003 :51)**

وتعني التوكيدية أيضا القدرة الفرد على إبداء أرائه وانفعالاته السلبية والايجابية ورفض المطالب الغير معقولة في ظل قيم المجتمع وعدم الإضرار بالآخرين**(عبد الرحمان بن عيد الجهني،2012 :87)**

-وتعني التوكيدية أيضا قدرة الطفل على المحادثة مع الآخرين والتعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الآخرين ،والإفصاح عن مشاعره الإيجابية (مدح) أو السلبية (غضب) حيالهم والدفاع عن حقوقه الخاصة، والمبادأة والاستمرار في إقامة التفاعلات الاجتماعية.وتتضمن مهارة المحادثة ومهارة التعبير عن الرأي في المواقف الاجتماعية المختلفة.**(محمود عكاشة وأماني فرحات ،2012 :12)**

تعقيب:

إذا فالسلوك التوكيدى يكون بمثابة مؤشر يوضح اقتراب الشخص من درجة السواء وعلى عكس ذلك

فالشخص غير التوكيدى والذي لا يستطيع التعبير عن مشاعره ببساطه وحرية هو شخص بعيد عن درجة السواء لأنه يرضي غيره والمحيطين به على حساب وحدة الذات.

أما التدريب التوكيدى فهو الأجراء العلاجي الذي يحاول أن يزيد من قدرة المريض على أن يندمج في سلوك اجتماعي أو هو طريقة مصممة للتدريب على الجرأة وتحسين وتقوية الذات فيما يختص بالعلاقات الاجتماعية الشخصية بين الأفراد ويقصد بها تمكين الفرد من الدفاع عن حقوقه والتعبير عن شعوره والتغلب على خوفه الاجتماعي.

7-مفاهيم مشابهة للتوكيد:

7-1العدوان:

مصطلح يتداخل معناه مع التوكيدية **(Assertiveness)** أو تأكيد الذات**(Self-assertion)** والعدوان حيث يعتبر البعض أن تأكيد الذات يحتاج إلى بعض العدوان حتى يستطيع الفرد تحقيق هذا التأكد، في حين يعتبره البعض الآخر سلوك يعبر به الشخص عن حقوقه، وموهبته، وقدرته، وأفكاره ولا يحمل هذا المصطلح أية دلالات إضافية يمكن أن تؤدي إلى انتهاك حقوق، و التأكيد لا يتضمن أي نية لإيذاء الناس ولكن بدلا من ذلك فهو سلوك ايجابي هادف**(Solaf A. Hamoud: 2011، 44)**

أما العدوان هو كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف للهدم أو التدمير نقيضا للحياة في متصل من البسيط إلى المركب ،**(عصام عبد اللطيف العقاد،2001 :99)** ،كما يتصف السلوك العدواني لدى الفرد بتجاهل احتياجات ورغبات ومشاعر الآخرين،كذلك يتسم بقيام الفرد بالتمسك بآرائه وحقوقه على حساب آراءه وحقوق الآخرين ،بل مع عدم إعطاء الآخرين الحق في أن يفعلوا مثله**(مدحت أبو النصر،2008 :125)**

ويرى **أدلرAdler** أنه مظهر للقوة بينما يعتبره **دولارد(Dolard)**وجمهرة من السلوكيين فعلا يمثل استجابة تهدف إلى إلحاق الأذى أو بديله بكائن ما، بينما يرى آخرون أنه تلك الاستجابة الناجمة عن الإحباط، إلا أن

فرويد(Freud) والتحليل النفسي بعامة لا يرى ضرورة لأن يكون العدوان ناجما عن الإحباط، إذ هو مظهر لغريزة الموت في مقابل الليبيدو كمظهر لغريزة الحياة، وهو بذلك مكون أساسي للدوافع الغريزية الأولية التي قد ترتد إلى الذات فتتكون المازوخية. **(طه وآخرون، 2003 :56)**

يرى كثير من الباحثين أن السلوك العدواني شأن أي سلوك إنساني– متعدد الأبعاد– متشابك المتغيرات، متباين الأسباب، بحيث لا يمكننا رده إلى تفسير واحد، وأهم مؤسستين تسهمان في تربية الطفل وتنشئته: هما الأسرة والمدرسة الابتدائية، فالأولى هي الحضن الاجتماعي الحاني الذي يغرس فيه بالقدوة والتوجيه والإرشاد والضبط والثواب والعقاب السلوك المرغوب والسلوك المرفوض في ضوء قيم الأسرة وثقافتها، والثانية تستكمل ما غرسته الأولى وتطوره وقد تعدله في ضوء ثقافة المجتمع الأكبر وقيمه.**(حافظ قاسم، 1993 :143-144)**

تعقيب:

من التعريفات السابقة يتضح أن العدوان سلوك يقوم به الفرد قاصدا ذلك للاعتداء على الأفراد بطريقة مباشرة مثل الاعتداء الجسدي أو التهكم والشتائم، أو بطريقة غير مباشرة مثل الاعتداء كل ما يخصهم من ممتلكات، وهو سلوك غير مقبول اجتماعيا وينجم عن اضطراب واختلال في أساليب التربية.

أسس التفرقة بين التوكيد والعدوان:

وإن الحاجة للتمييز بين التوكيد والعدوان تنبع من اعتبارات عملية، يشير إليها "**دجوفاني وأبشتاين (Epestein &Degiovanni)** بقولهما: " إن عدم وضوح التمايز بين كل من التوكيد والعدوان يؤدي إلى أنواع من الخلط والاضطرابات في كل من العمل الإكلينيكي والبحث " وخاصة في ظل شيوع برامج التدريب التوكيدي حيث توجد ضرورة لوجود تعريف سلوكي متمايز حتى تؤتي مثل هذه البرامج ثمارها على نحو فعال، وحتى لا تنطوي على تدريب الفرد على العدوان وهو ما قد يحدث في بعض الحالات مادام التمييز بينهما غير دقيق. **(طريف شوقي فرج، 2007: 87)**

كما يعتبر الأسلوب التوكيدي من أفضل الطرق لمواجهة التوتر عند توافر الإمكانية المنطقية للنجاح. **(مقدادي**

يوسف الطهراوي ، 2007 :37)

وتتمثل أسس التفرقة فيما يلي:

أولا: احترام حقوق الآخرين فالمؤكد يدافع عن حقه ولكنه يحترم حقوق الآخرين في نفس الوقت ويحقق أهدافه بدون الأضرار بهم في حين العدواني ينتهك حقوق الآخرين.

ثانيا: الإدراك الاجتماعي إن العدوان مستهجن اجتماعيا أما التوكيد فيحظي بقدر من التفضيل قد يكون أكبر للتوكيد المنخفض أو المرتفع تبعا لنوع الطرف الذي يصدره وخصائص الثقافة التي يصدر فيها.

ثالثا: العلاقة بين الحق الالتزام يعتبر التوكيد حقا من حقوق الإنسان أما العدوان فليس كذلك فالحقوق التي يسعى الفرد المؤكد للدفاع عنها لا تعتبر حقوقا إلا إذا سبقت بالتزامات معينة حين يوفي الفرد بها يكون مسموح له أن يطالب بتلك الحقوق ومن لا يوفى بتلك الالتزامات ويسعى إلى الحصول على الحقوق فإن سلوكه في هذه الحالة سيكون عدواني غير مشروع.

رابعا: الهدف من العنف في العدوان ،كأن ينوي الفرد إيذاء الآخرين أما التوكيد لو حدث فإنه إما أن يكون غير مقصود أو يراد به استخلاص حق مسلوب.

خامسا: استمرارية العلاقة فالعلاقة المتصلة بين الفرد والآخر موجودة في التوكيد أما العدوان فيعجل بإنهاء العلاقة. **(Anna Deltsidou ،2009: 124)**

7-2-قوة الأنا:

قوة الأنا هي الركيزة الأساسية في الصحة النفسية وقوة الأنا "تشير إلى التوافق مع" الذات "ومع المجتمع علاوة على " الخلو من الأعراض العصابية، والإحساس الإيجابي بالكفاية والرضا" .وقوة الأنا "هي القطب المقابل للعصابية حيث يرى كثير من العلماء أن هناك متصلاً يقع في أحد أطرافه قطب" الأنا "في حين يقع في الطرف المقابل قطب العصابية، وهذا يشير إلى أنها لا تعنى المرض النفسي، ولكن تعنى الاستعداد للمرض النفسي .فقد يحصل فرد ما على درجة عالية في مقاييس العصابية، ولكن لا يضطرب سلوكه، ولا يصاب بالمرض النفسي أو العصاب لأن حياته هو سارت هينة لينة، ولم يتعرض فيها لضغوط أو توترات شديدة

والعصاب بين العصابية، وهو الاستعداد للعصاب، وبين المواقف العصبية الضاغطة :وهى المناخ النفسي المناسب لنمو المرض .وكلما زاد نصيب الفرد من العصابية كانت كمية الضغوط اللازمة لإحداث العصاب قليلة والعكس صحيح فأصحاب التقديرات المنخفضة في العصابية وهم أصحاب التقديرات المرتفعة في" قوة الأنا "باعتبارها الطرف المقابل في المتصل (لا يصابون بالعصاب إلا إذا تعرضوا إلى ظروف بالغة العنف، وإذا كان صاحب الدرجة العالية على قطب" قوة الأنا "قد يصاب بالعصاب، فإن رصيده من" قوة الأنا "يساعده على التحسن والشفاء بسرعة .وهذه هي الفكرة الأساسية وراء تصميم مقياس" قوة الأنا ."ولمقياس" قوة الأنا " مهمتان رئيستان الأولى هي قياس" **قوة الأنا**"، أي قدرته على القيام بوظائفه أو" قوة الأنا "كمتغير في الشخصية .والثانية هي التنبؤ بمدى نجاح العلاج النفسي، حيث يمكن التنبؤ من خلال الدرجات على المقياس بمدى فاعلية العلاج وجدواه، وذلك بناء على قياس الاختبار" لقوة الأنا "الكامنة عند المريض، وكلما زادت درجة المريض على المقياس، زاد احتمال شفائه، وقصرت مدة العلاج .وعلى ذلك فإن مقياس بارون (**Baron**)لقوة الأنا "بجانب قياسه" لقوة الأنا "كمتغير في الشخصية يعد مؤشراً تنبؤياً لمآل العلاج النفسي(**علاء الدين كفافي،1982 :18**)

7-3-الثقة بالنفس:

ويذكر **سوذرلاند**(**Sutherland 2004**)أن مفهوم الثقة بالنفس يعنى القدرة على تبوأ الفرد وضع معين بطريقة صحيحة أو تخلص الفرد من أي نقص في المهارات اللازمة ليكمل مهامه مع مراعاة إمكانية اختلاف تلك المهام من النشاط الاجتماعي مثلما يحدث عندما يحاول الفرد الاقتراب من شخص ما ليس لديه معرفة سابقة به، أو مثلما يحدث في النشاط المهني كالقدرة على تحقيق مهام يحتاجها في العمل. (**حسيب محمد حسيب،2001: 54**)

كما أوضح **توماس** (**Thomas 2007**) أن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص بسبب الخوف من المخاطر أو الخوف من العواقب التي قد تحدث، ومن بين الحقائق التي يمكن رصدها عن الثقة بالنفس أنها ليست فطرية ولكنها مكتسبة. (**داود شفيقة،2010: 58**)

تعقيب:

وترى الباحثة أن الثقة بالنفس كأحد متغيرات الشخصية تعبر عن العلاقة التفاعلية بين التفكير العقلاني، والاتزان الانفعالي، أما التوكيدية هي توكيد الذات وثقة الفرد بنفسه واستطاعته عن الدفاع عن حقوقه ومصالحة بالطرق المشروعة والتعبير عن ذاته بين الأصدقاء والجماعات التي يتعامل معها،وبذلك نستنتج أن التوكيدية تحتوي الثقة بالنفس ضمن مهاراتها الفرعية.

8-خصائص السلوك التوكيدي:

أصبح مفهوم التوكيدية من المفاهيم المستقرة التي أثبتت فائدتها في العلاج النفسي السلوكي،كما تنوع استخدامها حيث أصبحت تشير إلى أكثر من معنى واختص بعضها على النحو التالي:

-توافق في السلوك الظاهري من أقوال وأفعال مع الباطن من مشاعر ورغبات وأفكار

-السلوك التوكيدي هو سلوك ايجابي من الناحية الاجتماعية.

-صاحب السلوك التوكيدي يدافع عن حقوقه الشخصية الفردية المشروعة سواء في الأسرة أو في العمل أو عند الاحتكاك بالآخرين من الغرباء أو الأقارب.

-التصرف وفق مقتضيات الموقف متطلبات التفاعل بحيث يخرج الفرد في هذه المواقف منتصرا وناجحا ولاكن دون الإخلال بحقوق الآخرين.

-التصرف مكن منطلقات نقاط القوة في الشخصية وليس من نقاط الضعف بحيث لا يكون الفرد ضحية لأخطاء الآخرين أو الظروف.

-التوكيدية تتضمن قدرا من الشجاعة وعدم الخوف من أن يعبر الفرد عن شعوره الحقيقي بما في ذلك القدرة على رفض الطلبات غير المعقولة أو الضارة بسمعة الإنسان وصحته.

-التحرر من مشاعر الذنب الغير معقولة الناتجة عن تأنيب النفس عن رفضنا لهذه المواقف لاستهجاننا للتصرفات المهينة

-القدرة على اتخاذ القرارات المهمة أو الحاسمة بسرعة مناسبة وبكفاءة عالية.

-القدرة على تكوين علاقات دافئة والتعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية من خلال تعاملنا مع الآخرين وفي الأوقات المناسبة

-القدرة على الايجابية والتعاون وتقديم العون.

-القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية وما تفرضه علينا أحيانا من تصرفات لا تتلائم مع قيمنا.

-المهارة في معالجة الصراعات الاجتماعية وما يتطلبه ذلك من تقديم ذلك أو الاستماع إلى شكوى أو التفاوض والإقناع والاستجابة للإقناع والوصول إلى حل وسط.

-انه وسيط بين الإذعان للآخرين بغباء وبين التسلط والاعتداء عليهم**(إبراهيم عبد الستار،1898 :393)**

ويرى الشناوي (1998) أن الباحثين يختلفون في تعريف السلوك التوكيدي لاكنهم يتفقون إلى حد كبير حول مجموعة من الخصائص هي:

-السلوك التوكيدي سلوك يتصل بالعلاقات الشخصية ويتضمن التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية

-السلوك التوكيدي سلوك ملائم من الناحية الاجتماعية.

-عندما يسلك الفرد بطريقة توكيدية فانه يأخذ في اعتباره مشاعر وحقوق الآخرين**(عبد الرحمان بن عيد الجهني 2012 :17)**

9-محددات السلوك التوكيدي:

و من الملاحظ أن الدراسات الخاصة بوصف السلوك التوكيدي، و أساليب تقويم فعاليته، و طرق تنميته نالت القسط الأكبر من العناية في حين لم يلق الجزء الخاص بمحدداته اهتماما مماثلا، على الرغم من أهمية تلك المحددات في تفسير نشأته و كيفية ارتقائه، فضلا عن إمكانية استثمارها – و بوجه خاص أكثرها إسهاما في تشكيله- و توظيف وعينا بدورها على نحو فعال في تصميم برامج التدريب التوكيدي التي تهدف إلى تنمية هذا السلوك.

و من المفترض أن تتجمع تلك المحددات في أربع فئات تتضمن ما يأتي:

- -محددات خاصة بالفرد
- -محددات خاصة بالطرف الآخر
- -محددات خاصة بالسياق الثقافي – الاجتماعي.
- -محددات خاصة بالسياق الموقفي- النوعي. (محمد **طريف شوقي،2003 :109)**

وهناك متغيرات متعددة تساهم في تشكل السلوك التوكيدي وهذه المتغيرات تشمل عدة فئات تحوي كل منها مجموعة من المتغيرات التي يجمعها عنصر معين وذلك من اجل الوصول إلى معرفة طبيعتها ودورها حيث أن محددات السلوك التوكيدي تصنف في فئات عده:

أولا-خصال الفرد:تعتبر خصال الفرد احد مكونات السياق التفاعلي الذي يحدث من خلاله السلوك التوكيدي،والذي يحتوي بدوره عددا من المتغيرات وهي:

متغيرات ديموغرافية:فالخصال العامة للفرد كجنسه وعمره وسلطته ومستوى تعليمه وحالته الاجتماعية والاقتصادية تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد درجة سلوكه التوكيدي.

متغيرات نفسية:تتعدد المتغيرات النفسية التي لها ارتباط وتأثير في السلوك التوكيدي ومن هذه المتغيرات

القلق العام والقلق الاجتماعي الذي يعتبرها المنظرون في السلوك التوكيدي إحدى الركائز النفسية لتفسير نشوئه(**عبد الرحمان بن عين الجهني ،2011 :208**).

القلق العام:

حيث يأخذ الدور الذي يؤديه القلق في حدوث التوكيد أهمية تاريخية يوضح من خلال أعمال "**ولبي**" ونموذجه في الكف المتبادل، الذي يقوم جزئيا على جهود **بافلوف وستالز** ويفترض وجود علاقة تبادلية بين القلق والتوكيد، حيث إن القلق المرتفع يؤدي كف السلوك التوكيدي، وبالمثل فإن القلق المرتفع يقلل من القلق، ويحدث ذلك من خلال مبدأ الكف التبادلي، والذي يشير إلى انه إذا أمكن حدوث الاستجابة التي تكف القلق (التوكيد) في وجود المنبهات التي تستثيره، فإن الرابطة بينهما ستضعف. (**يزيد الشهري،2005 :25-24**)

متغيرات معرفية:

لقد أسهمت الجوانب المعرفية ف تفسير السلوك الاجتماعي بدرجة كبيرة، وبالتالي في تطوير علم النفس، وجعله أكثر اقترابا من فهم السلوك بصورة واقعية، حيث يتمحور اهتمام الجوانب المعرفية على كيفية توظيف منحنى معالجة المعلومات في تفسير السلوك والتعرف على الطريقة التي يتشكل بها المشاعر والانفعالات من خلال المعنى الذي يضيفه الفرد عليها،

وكيف أن الأحداث يتم إدراكها وتفسيرها في ضوء تصورات الفرد، ومعارفه الاجتماعية حولها ويتعدد المتغيرات المعرفية التي تساعد في معرفة وفهم كيفية السلوك التوكيدي .(**يزيد الشهري، 2005 :26**)

توقع العواقب: و تشير إلى القدرة على الاستبصار بما سيحدث كنتيجة مباشرة لتنفيذ فعل معين،فالفرد يقوم بعمل موازنة لعواقب سلوكه المؤكد و من ثم يقرر ماذا سيفعل، و مما يعبر عن تلك الموازنة ما أشارت إليه إحدى الجامعيات من أنها تؤكد ذاتها لإدراكها إن الضرر الناتج عن التعبيرعن رأيها سيكون اقل من الضرر الناتج عن كبت مشاعرها و عدم التعبير عنها

ثانيا خصال الطرف الأخر:وقد تلعب المتغيرات المتعلقة بالطرف الأخر دورا في تشكيل السلوك التوكيدي

للفرد ومن هذه المتغيرات:

نوع الطرف الأخر:إن إدراك الفرد وتقويمه للسلوك التوكيدي لنوع الطرف الأخر الذي يصدر هذا السلوك من شانه أن يوجه استجابة الفرد اللاحقة،كما أن نوع الطرف الأخر يؤثر في طبيعة استجابة الفرد في المواقف التي يتفاعل معها وفيها.

سلطة الطرف الأخر:حيث تمارس سلطة الطرف الأخر دورا هاما في تحديد السلوك التوكيدي للفرد خصوصا حين يكون الفرد الأخر ممن يتعامل معهم بصورة مباشرة ومتكررة.

وفي دراسة أجراها **ميناتويا وسيدلاسيك (Minaitoya & Sedlacek)** وجد أن العينة كانت اقل توكيدا مع نماذج السلطة في حين كانوا أكثر توكيدا مع الأصدقاء.

الألفة بالطرف الآخر:طبيعة التفاعل بين الفرد والطرف الأخر أيضا التاريخ السابق للتفاعل له دور هام في تحديد السلوك التوكيدي مع الطرف الأخر حيث أن الألفة بالأحرى ومدى هذه العلاقة من حيث هذه العلاقة عميقة أو سطحية وأيضا من حيث وجهة العلاقة ايجابية حميمية أو سلبية فيها جفاء،آو من حيث التفاعل هل هو مكثف أو منخفض،كل ذلك من شانه أن يسهم في تحديد السلوك التوكيدي.

ثالثا-الخصائص الثقافية للتفاعل:تتفاعل مكونات الثقافة وتتعدد وتمارس تأثيرا إجماليا على السلوك التوكيدي فهي مسؤولة عن الفروق في التعبير عن السلوك التوكيدي عبر النوع والعرق والدين،وعن درجة تحمل السلوك المؤكد من الأخر وإدراك ما هو سلوك توكيدي،وتشكيل السلوك التوكيدي للأقليات ودرجة الفهم او سوء الفهم المتبادل عبر الثقافات،فتمارس الثقافة دورها في تشكيل مستوى السلوك التوكيدي من خلال أطراف متعددة كالأسرة والمدرسة والجماعة المرجعية والنظام السياسي والمؤسسة الدينية حيث تقوم هذه المؤسسات مهمتها في التنشئة التوكيدية **(عبد الرحمان بن عين الجهني،2011 :205)**

وفرة النماذج التوكيدية في الثقافة:

إننا نتعلم التوكيد من المحيطين بنا كما تتعلم الطيور بناء أعشاشها. ففي الغرب نجد أن ثقافتهم مليئة بنماذج مؤكدة ،على شاشات التلفزيون و في ساحات المحاكم و قاعات الدراسة، فانه يسهل على الفرد ملاحظة ذلك و من ثم تمثل ذلك السلوك. و حري بنا الإشارة أننا كأمة إسلامية يذخر تاريخها، وواقعها أيضا بنماذج توكيدية عديدة من الشأن الاقتداء بها ، وأول تلك النماذج رسولنا الكريم صلى الله عليه و سلم، الذي لنا فيه أسوة حسنة، حيث جاهر أمة كاملة باختلافه معها، و سيدنا عمر بن الخطاب صاحب القول الشهير يعجبني الرجل الذي يستطيع أن يقول لا بملء فيه، و الأحنف بن قيس الذي كان جالسا عند معاوية و عنده جمع من الناس، فدخل رجل من أهل الشام، فقام خطيبا، فكان الأحنف آخر كلامه أن لعن عليا رضي الله عنه، فاطرق الناس، و تكلم الأحنف، فقال ﴿يا أمير المؤمنين إن هذا القائل ما قال آنفا، لو علم أن رضاك في لعن المرسلين للعنهم، فاتق الله، و دع عليا، فقد لقي الله﴾. **(حجازي مصطفى ،2001 :338)**

رابعا- خصائص موقف التفاعل:

تتعدد المتغيرات التي تحدد مستوى السلوك التوكيدي في موقف التفاعل حيث أن هذه المتغيرات على التأثير على ارتفاع وانخفاض مستوى السلوك التوكيدي فنجد أن لطبيعة الموقف من حيث مستوى الصعوبة تأثير على مستوى السلوك التوكيدي فالمواقف الصعبة تؤدي إلى استجابة منخفضة التوكيد والمواقف السهلة تيسر صدور استجابة مرتفعة التوكيد **(عبد الرحمان بن عين الجهني ،2011: 78)**

-يرى **الأغا (1996،)**أن الاستجابة التوكيدية تتكون من :

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

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

الجوانب العاطفية : والتي تعني الانفعالات والأحاسيس ومستوى المشاعر، ونغمة الصوت وحجمه، والمسافة

النفسية.

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

10-الأهداف التي يسعى لها أسلوب تأكيد الذات:

من بين الأهداف التي يسعى أسلوب توكيد الذات إلى تحقيقها مايلي:

-مساعدة الأفراد الذين يعانون من مشكلة عدم توكيد الذات من التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم والمطالبة بحقوقهم حيث لا يلحقوا الأذى بالآخرين.

-أن يقوم هؤلائي الأفراد بسلوكات مقبولة اجتماعيا وان يقولوا لا إذا كانت المواقف تتطلب ذلك.

-مساعدتهم على الاختيار بين أشياء كثيرة وتعلمهم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي.

-زيادة مقدرة الفرد في المشاركة في السلوكات التوكيدية المختلفة.

-خلق شعور عضيم لدى الفرد بأنه موجود ومقبول اجتماعيا(**إبراهيم عبد الستار،1994 : 529)**

11-مقارنة بين التوكيدي والغير توكيدي:

جدول رقم(1) يوضح المقارنة بين التوكيدي والغير توكيدي:

صفات الشخص التوكيدي	صفات الشخص الغير توكيدي
يعبر عن اختلافه	قلما يختلف عن الآخرين
يعتذر علنا عن أخطائه	يعجز عن الاعتذار العلني
يتحدث بصوت واضح	يتجنب النظر في الآخرين

مبادئ	متقاعس
اقل توترا	متوتر
يعلق على متحدث عام	يتحدث بصوت خفيض
يشكر من يقدم له خدمة	يحتفظ برأيه لنفسه
يعبر عن غضبه بطرقة لائقة	يتنازل عن رأيه الصحيح
يطلب من الآخرين تغيير سلوكهم	يخجل من آن يشكر من قدم له خدمة
يبدأ حديث مع غريب	يكتم غضبه في نفسه
يبادر بإنهاء مقابلة	يصعب عليه إنهاء مقابلة
يوجه مسار الحديث في حوار عام	يصعب عليه بدء حديث مع أخر
يشكو من خدمة سيئة	لا يطلب تفسيرات
يطلب تفسيرات من الآخرين	يستسلم للتحيز ضده
يعرف قدر نفسه	يسكت عندما يساء إليه
يثني على الآخرين عند اللزوم	حقوقه منهكة
يتقبل النقد	لايجا هر برأيه
يعاتب الآخرين إذا اقتضى الأمر	يتجنب الثناء على الآخرين
يتمسك برأيه الصائب	متحفظ
يعترض على التحيز ضده	يسهل استغلاله
يرفض ما لا يقتنع به	يقبل ما لا يقتنع به
يسهل عليه التحدث مع الآخرين	لا يتحدث في جماعة
ينظر إلى وجه من يتحدث معه	لا يقترح خشية رفض اقتراحه
حواري	لا يبدأ حوار مع الأخر

(محمد طريف شوقي،2003 :83)

12-أنماط التوكيدية:

اتفق الباحثون على وجود عدة أنماط التوكيدية، تتفاوت في مدى فاعليتها، تبعا للمدى الذي يمزج الفرد فيه توكيده باستجابات أخرى، ذات طابع اعتذاري أو تبريري أو تفسيري، لكي تخفف من حدته، وتجعله أكثر قبولا، وتتمثل أبرز تلك الأنماط في:

أ. التوكيدية الأولية:

حيث يعبر الفرد بشكل مباشر عن مشاعره وأرائه، ويدافع عن حقوقه على نحو لا يتضمن استخدام مهارات اجتماعية أخرى مصاحبة للتوكيد، كالتعاطف، والإقناع.

ب. التوكيدية المتعاطفة:

هذا النمط من التوكيدية يتضمن إضافة عنصر ملطف للتوكيدية الأولية بما يجعلها مستساغة، مما يقلل من آثارها السلبية، هو نمط مطلوب في العلاقات التفاعلية لأنه يساعد الفرد المؤكد على أن يصبح أكثر قبولا من الآخرين،و نذكره بالآية القرآنية الكريمة ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِن تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ وَإِن تَسْأَلُوا عَنْهَا حِينَ يُنَزَّلُ الْقُرْآنُ تُبْدَ لَكُمْ عَفَا اللَّهُ عَنْهَا وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴾(سورة المائدة:الآية 101)

ج. التوكيدية التصاعدية:

حين يواجه الفرد موقفا، يتطلب التصرف على نحو مؤكد، فإنه يقوم أولا بإصدار استجابة مؤكدة بسيطة، تكفي لتحقيق هدفه بأدنى انفعال ممكن، وأقل قدر من العواقب السلبية أيضا، بيد أن عليه، في حالة عدم استجابة الآخر له، أن يصعد من تلك الاستجابة ويصبح أكثر حزما.

د. التوكيدية التصادمية:

يستوجب صدور هذا النمط من التوكيدية، عندما تتعارض كلمات الطرف الآخر مع أفعاله، أو مع حاجات

الفرد، حتى يشير بأنه تصرف بطريقة غير مناسبة.(**عبد الجبارعادل،2002: 39)**

13-التوكيدية في الإسلام:

حين ننظر إلى جوهر الدين الإسلامي لنقف على توجهه نحو التوكيد سنجد انه يتبنى اتجاها ايجابيا نحوه بوصفه وسيلة لدعم الغايات الإسلامية، و تفيض تعليماته بالأوامر التي تحض الفرد على أن يكون مؤكدا لذاته في مجالات عديدة بحيث يحث الإسلام الإنسان على عدم التمادي في الخطأ، ويرسخ القاعدة التي تقر بأن مراجعة الحق خير، ويرسخ القاعدة التي تقر بأن مراجعة الحق خير من التمادي بالباطل، وهناك متسع لمراجعة الذات ما دام ذلك يخدم الصالح العام أو الخاص،ويتجلى ذلك في قول الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام:"المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف"**(رواه مسلم)**،والقوة هنا لانعني بها القوة العضلية وإنما قوة تحكم الفرد في المواقف السلوكية التي يكون هو طرف فيها،حتى ولو كان احد الأطراف المشاركة الوالدان ،يقول الله تعالى: وان جاهداك على أن تشرك بي ما ليس لك به علم فلا تطعهما وصاحبهما في الدنيا معروفا **(سورة لقمان ،الاية15)**،ويقول الرسول الكريم ل﴿لا طاعة لمخلوق في معصية الله تبارك وتعالى﴾ **(رواه احمد في المسند)**،كما يحثنا الإسلام على الدفاع عن حقوقنا المشروعة من دون أن نلحق الأذى بالآخرين ،قال تعالى:﴿فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم واتقوا الله واعلموا ان الله مع المتقين﴾"**(سورة البقرة، الآية 194)**

كما نجد أيضا في ديننا الحنيف قبسات توكيدية تتعدى المهارة الاثنى عشر التي وضعها **شوقي طريف** ، وإنما يضع لنا لكل موقف ردة فعله التوكيدية والتي تتجلى في الأحداث المعروضة في القران والسيرة النبوية،كما يحث الإسلام أيضا على إبداء الرأي السديد من دون الخوف من عواقب ذلك الإبداء لقوله تعالى :﴿ "فأصدع بما تؤمر واعرض عن الْمُشْرِكِينَ﴾ **(سورة الحجر،الاية94)**،وان لا يخجل الفرد من إبداء مشاعره الايجابية للآخرين خاصة إذا قدموا له يد العون فالكلمة الطيبة صدقة،ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله**(رواه الإمام احمد في المسند).**

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم :﴿"إذا أحب أحدكم أخاه فليعلمه انه يحبه﴾**(أخرجه البخاري)**

ولعل من معاني قسوة القلب الذي تحذر منه النصوص الدينية، هو كسل مستوى الأداء العاطفي، وجمود المشاعر والأحاسيس الإنسانية، فقد روي عن رسول الله قوله : ﴿إن أبعد الناس من الله القلب القاسي﴾(**علي المتقي، 1985 :427)**

إن التفاعل العاطفي هو ميزة إنسانية يختلف بها عن الجمادات التي لا مشاعر لها، فإذا تجمدّت مشاعر الإنسان، تساوى مع الجمادات، يقول تعالى :﴿"ثم قست قلوبكم من بعد ذلك فهي كالحجارة أو اشد قسوة"﴾ **(سورة البقرة ،الآية74).** لذلك من المحبّذ أن يعبر الإنسان للآخرين عن مشاعره الإيجابية تجاههم، مما ينشّط أداءه العاطفي، ويسعد الآخرين، ويقوي علاقته بهم.

جاء في الحديث عن رسول الله أنه قال :"من قبّل ولده كتب الله له حسنة، ومن فرّحه فرّحه الله يوم القيامة"**(محمد بن الحسن، 1993: 475)**

وما روي عن الرسول عليه الصلاة والسلام في كيفية تعبيره عن مشاعره انه وعند وفاة ابنه إبراهيم عبر رسول الله عن مشاعر حزنه أمام المسلمين وقال" : إن العين تدمع، والقلب يحزن، ولا نقول إلا ما يرضي ربنا، وإنا بفراقك يا إبراهيم لمحزونون." **(محمد بن إسماعيل ، حديث رقم 1303.)**

وفي العلاقة مع الزوجة ورد عنه : " قول الرجل لزوجته إني أحبك لا يذهب من قلبها أبداً." **(محمد بن يعقوب، 1985: 569)**

وفي العلاقة مع الآخرين روي عنه: "إذا أحب أحدكم صاحبه أو أخاه فليعلمه، فإنه أبقى في الألفة وأثبت في المودة".

عن أبي هريرة رضي الله عنه عن الرسول صلى الله عليه وسلم :ليس الشديد بالصرعة وإنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب(**علي المتقي، 1985: 25)**

فإبداء المشاعر له وظيفة إيجابية في حياة الإنسان، وكبتها وقمعها حالة غير سويّة لها مضاعفات سلبية، وقد تفرض الظروف الخارجية على الإنسان ذلك، لكن البعض من الناس يمنعهم من إبداء أحاسيسهم، انخفاض المستوى التوكيدي في شخصياتهم، وضعف ثقتهم بذواتهم، وهذا ما ينبغي أن يعالج بالتثقيف والتوجيه

والممارسة العملية.

كما نلاحظ أن ديننا الحنيف لم ينسى الأطفال أيضا وأوصانا بان لانحقرهم وان نهتم بمشاعرهم وآرائهم، لان ذلك يفيدهم في مواجهة المشاكل، مستقبلا ،لذلك تنصح التعاليم الدينية، وأبحاث علماء التربية، بإتاحة الفرصة للطفل لكي يعبر عن ذاته من خلال اللعب والمرح، فقد ورد عن النبي أنه قال»:من كان عنده صبيٌ فليتصاب له**(محمد بن الحسن،1993: 486)**

لا تتمثل التوكيدية فقط في دفاع الفرد عن حقوقه، وحماية خصوصيته، بل إنها تساعد أيضا على بدء علاقة مع الآخر، وتوطيدها من خلال تعبيره عن مشاعر الودية نحوها،ومساندته وقت الشدة، ويحثنا الإسلام على إرساء دعائم مجتمع التراحم بين أتباعه،فيذوبون رقة فيما بينهم وتعاطفا ومودة، و لكنهم صناديد في مواجهة الباطل، قال تعالى: محمد رسول الله واللذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم ،ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم :﴿**إذا أحب أحدكم أخاه فليعلمه أنه يحبه**﴾ وفي هذا تشجيع على التعبير عن مشاعر المودة والحب نحو الآخرين، بل والشكر لهم، فكما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:﴿ **لا يشكر الله من لا يشكر الناس**﴾.إن في ذلك غمطا للحق وجحودا للآخرين، فالمسلم المؤكد يجب ألا يقتصر سلوكه على النقد، وان كان بناء، ولكن عليه أن يثني على العمل الجيد.**(مروان سليمان سالم الددا ،2007: 41-37).**

14-كيــف يمكن تنميــة السلــوك التوكيــدي:

حين نبحث عن جوهر العلم سنجد انه عبارة عن محاولات دءوبة للبحث عن المشكلات، و البحث فيها، للتغلب عليها. أي انه سلاح العلماء الماضي لتخفيف معاناة البشر، و تحسين حياتهم. و من هنا ابتكر علماء النفس التدريب التوكيدي بوصفه وسيلة ناجحة، نسبيا، لمساعدة من يصعب عليهم التعبير عن مشاعرهم، و المجاهرة بآرائهم و الدفاع عن حقوقهم و مواجهة ضغوط الآخرين لإكراههم و إغوائهم على أن يفعلوا ما لا يرغبون، أو الامتناع عن فعل ما يرغبون.

و يعرف **التدريب التوكيدي training assertion** بأنه:

"مجموعة متنوعة من الأساليب و الإجراءات البدنية و المعرفية و السلوكية الهادفة إلى تعديل معارف الأفراد سلوكاتهم، و تدريبهم على التعبير عن مشاعرهم، و آرائهم، و الدفاع عن حقوقهم، و مواجهة من يستغلونهم بطريقة ملائمة دونما انتهاك لحقوقهم(**Rimm;1995 ,Reber,1978,**).

و تتمثل الأساليب التي تستخدم في التدريب التوكيدي في :

*__أساليب بدنية__: و منها التدريب على الاسترخاء، و التحكم في الجوانب غير اللفظية للتوكيد.

*__أساليب معرفية__: التدريب على الحوار الداخلي الايجابي، و تغيير الأفكار اللاعقلانية.

*__أساليب سلوكية__: تمثيل الدور، و الاقتداء، و إعادة السلوك، و التلقين، و التدعيم.

و تتمثل ابرز أهدافه في:

*تقليل القلق المرتفع للفرد في مواقف التفاعل الاجتماعي **(إبراهيم عبد الستار،1998 :158)**.

*تعريف الفرد بمفهوم التوكيد و تمييزه عن العدوان، و تزويده بحصيلة من الخبرات التوكيدية.

*تعديل البنية المعرفية للفرد و تغييرها للأفضل مثل استبعاد حوار (من الأفضل أن احتفظ برأيي لنفسي أو إذا أصبحت مؤكدا سيبتعد عني الأصدقاء بآخر مثل "قد يستفيد الآخرون من رايى حين اعبر عنه أمامهم أو سيحترمني الناس بدرجة اكبر حين أصبح مؤكدا).

*التدريب على التلقائية في التعبير عن مشاعره و آرائه للآخرين.

*المبادأة في مجال العلاقات الاجتماعية حيث يستفسر، و يعتذر، و ينهى لقاء، و يبدأ حديثا.

*الشجاعة الأدبية المتمثلة في الاعتذار العلني، و الثناء على أداء زميل، و نقد الذات، و الآخرين.

* الصلابة النفسية من خلال تحمل الضغوط و مقاومتها(**عبد الحليم محمد و السيد وآخرون،2008،:142-**

.(152

ثانيا-المراهقة

1-تعريف المراهقة لغة:

إن كلمة مراهقة (**Adolescence**)مشتقة من الفعل اللاتيني(**Adolescere**) و معناها التدريج نحو النضج الجنسي و الانفعالي و العقلي، و هنا يتضح الفرق بين كلمة مراهقة، و كلمة **بلوغ** (**Puberty**)، فالبلوغ يقتصر معناه على النمو الفسيولوجي و الجنسي، و هي مرحلة تسبق المراهقة مباشرة، و فيها تنضج الغدد التناسلية، و يصبح الفرد قادرا على التناسل، و المحافظة على نوعه و استمرار سلالته.

أما المعنى اللغوي للمراهقة فهو المقاربة، فرهقته معناها أدركته، و أرهقته تعني دانيته، فراهق الشيء معناه قاربه، و راهق البلوغ معناه قارب سن البلوغ، و راهق الغلام معناه قارب الحلم، و صبي مراهق معناه مدان للحلم، و الحلم هو القدرة على إنجاب النسل(**جيلفورد بلوم ،2007 :329-330**)

و كثيرا ما تستخدم كلمتا المراهقة و البلوغ على أنهما مترادفتان، و في الحقيقة أن ثمة اختلافا في معنى اللفظين، فكلمة مراهقة تطلق على مرحلة تبدأ بالبلوغ، و تستمر حتى مرحلة النضج أي فيما بين حوالي سن **12-20** سنة.

وفي قاموس المصطلحات النفسية و التحليلية نجد أن (**English**) يعطي اعتبار للنمو الجسماني في تعريفه للفترة ،إذ يعرفها بأنها الفترة التي تبدأ من البلوغ الجنسي حتى النضج ،فهي مرحلة انتقالية يتحول خلالها الشاب إلى رجل بالغ أو امرأة بالغة(**سعد جلال،1999: 231**)

ترى **اليزبات هورلوك**(**Elisabeth Horlok**)أنها مرحلة تمتد من النضج الجنسي إلى أن يكتمل استقلاليته الفرد عن الكبار ترى أيضا انه من الصعب تحديد سن للمراهقة أكثر منه من تحديد سن الطفولة بالنظر إلى أن النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي يحدث في أعمار تختلف من فرد لأخر وفقا للمستوى العقلي للفرد

من جهة والفرص التي توفرها له البيئة التي ينتمي إليها من جهة أخرى،كما ترى أن سن الواحد والعشرون هو السن الذي يصل فيه الفرد إلى اكتمال النضج في نهاية المراهقة(**محمد عودة الريماوي،2003 : 163)**

و عبر **بياجيه** عن فكرة المراهقة بقوله أنها تعني العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار، و العمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هم أكبر منه سنا، بل هو مساو لهم في الحقوق على الأقل .(**محمود عقل،1998 :56).**

2-أهمية مرحلة المراهقة:

المراهقة تعني التدرج نحو النضج الجنسي و الجسمي و العقلي و الاجتماعي و السلوكي، و أن المراهقة تمثل فترة نمو تمثل بديتها البلوغ حيث يتحقق النضج الجنسي للفرد، و تتمثل نهايتها بالرشد حيث يتحقق النضج الانفعالي و الانفعالي.

و قد اختلف الباحثون حول طبيعة مرحلة المراهقة بالرغم من أن غالبية علماء النفس من أمثال **ستانلي هول(Hall Stanley)** و**اليزابيث هيرلوك(Elisabeth Herlok)** و **كيرت ليفين (K.Lewin)**قد اتفقوا على أن هذه المرحلة هي مرحلة مليئة بالمشكلات، و إن ظهور تلك المشكلات رهينة بتنقيط الشعور بالذاتية **(Identity of Self)**الذي يتم في سن البلوغ.

*فالمراهق في هذه المرحلة يسعى جاهدا للتخلص من اعتماده المالي على أبويه أو الآخرين من كبار.

*و يسعى إلى الاستقلالية بالرغم من حاجته الملحة إلى المساعدة.

*و يسعى إلى تحمل مسؤولياته لكنه رغم ذلك محتاج لأن يظل طفلا ينعم بالأمن و الطمأنينة.

*و عليه أن يحقق ذاته، يفكر لنفسه، و يحقق ميوله، و يشبع حاجاته، و لكن لابد أن يتطابق تفكيره و سلوكه مع المعايير الاجتماعية و التوافق مع الآخرين.

*و عليه اتخاذ قرارات حيوية تحدد مستقبل حياته، خاصة ما يتعلق منها بالتعليم و اختيار مهنته، أو ما يتعلق بالزواج و تكوين أسرة أو ممارسته بعض الهوايات أو تكوين بعض الصداقات.

*و يسعى لتحقيق الحرية و صاحب سلطة لكنه مع ذلك يجد نفسه متورط في صراعات انفعالية مع الأطفال الأصغر منه سنا داخل أسرته، و كذلك الوالدين و المدرسين و أعضاء المجتمع.

*و هو يريد و المدرسين و أعضاء المجتمع

*و هو يعاني من مشكلات لم تكن موجودة لديه في مرحلة سابقة و تختلف أيضا عما يواجهها الراشد إلى حد ما، و هو يسعى جاهدا لتحقيق حل مقبول لمشكلاته تلك تتناسب و معايير الجماعة.**(خليل ميخائيل معوض،1994: 300)** .

3-أهداف مرحلة المراهقة:

تتلخص أهداف مرحلة المراهقة في الجدول التالي:

الجدول رقم(2)يبين أهداف مرحلة المراهقة

	نمو من	نمو إلى
النضج الجنسي	*الاهتمام بأعضاء نفس الجنس	*الاهتمام بأعضاء الجنس الآخر
	*خبرات مع رفاق كثيرين	*اختيار رفيق واحد
	*الوعد الكامل بالنمو الجنسي	*قبول النضج الجنسي
النضج الاجتماعي	*الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له	*الشعور بالأمن و قبول الآخرين له

	*الارتباك اجتماعيا	*التسامح اجتماعيا
	*التقليد المباشر للأفراد	*التحرر من التقليد المباشر للأقران
التخفف من سلطة الأسرة	*ضبط الوالدين التام	*ضبط الذات
	*الاعتماد على الوالدين من اجل الأمن	*الاعتماد على النفس من اجل الأمن
	*التوحد مع الوالدين كمثال و نموذج	
النضج العقلي	*قبول الحقيقة على أساس أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة	*الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء
		*طلب الدليل قبل القبول
	*الرغبة في الحقائق	*الرغبة في تفسير الحقائق
	*اهتمامات و ميول جديدة و كثيرة	*ميول ثابتة و قليلة
النضج الانفعالي	*التعبير الانفعالي غير الناضج	*التعبير الانفعالي البناء
	*التفسير الذاتي للمواقف	*التفسير الموضوعي للمواقف
	*المخاوف الطفلية و الدوافع الطفلية	*المثيرات الناضجة للانفعالات
	*عادات الهروب من الصراعات	*عادات مواجهة و حل الصراعات
اختيار المهنة	*الاهتمام بالمهن البراقة	*الاهتمام بالمهن العملية
	*الاهتمام بمهن كثيرة	*الاهتمام بمهنة واحدة
	*زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد	*التقدير الدقيق لقدرات الفرد
	*عدم مناسبة الميول للقدرات	*مناسبة الميول للقدرات

استخدام وقت الفراغ	*الاهتمام بالألعاب النشطة غير المنظمة	*الاهتمام بالألعاب الجماعية المنظمة
	*الاهتمام بالنجاح الفردي	*الاهتمام بنجاح الفريق
	*الاشتراك في الألعاب	*الاهتمام بمشاهدة الألعاب
	*الاهتمام بهوايات كثيرة	*الاهتمام بهواية او اثنين
	*الاشتراك في العديد من الأندية	*الاشتراك في أندية قليلة
فلسفة الحياة	*اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة	*الاهتمام بالمبادئ العامة و فهمها
	*اعتماد السلوك على العادات الخاصة المتعلمة	*قيام السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة
	*قيام السلوك على أساس تحقيق السرور و تخفيف الألم	*قيام السلوك على أساس الضمير و الواجب
توحد الذات	*إدراك قليل للذات	*إدراك دقيق نسبيا للذات
	*فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات	*فكرة جيدة عن إدراك الآخرين للذات
	*توحد الذات مع أهدف شبه مستحيلة	*توحد الذات مع أهداف معينة

4-خصائص مرحلة المراهقة:

تتميز مرحلة المراهقة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر و جوانب الشخصية، و التقدم نحو كل من النضج الجسمي، و النضج الجنسي، و النضج العقلي، و النضج الانفعالي و الاستقلال الانفعالي و التطبيع الاجتماعي و اكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية و الاستقلال الاجتماعي و تحمل المسؤولية و

تكوين علاقات اجتماعية جديدة و القيام بالاختبارات، و اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم و المهنة و الزواج وتحمل مسؤولية توجيه الذات، من خلال التعرف على قدراته و إمكاناته و تمكنه من التفكير و اتخاذ قراراته بنفسه و التخطيط لمستقبله.

و تشير البحوث و الدراسات إلى أشكال و صور متعددة للمراهقة تتباين بتباين الثقافات و تختلف باختلاف الظروف و العادات الاجتماعية و الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها المراهقون في مجتمعاتهم.

فالمراهق يستطيع أن يشارك بمجرد بلوغه في مجتمع الراشدين البالغين و أن يباشر مسؤوليته خاصة و أن الحرف في مجتمعه تكون من النوع البسيط الذي لا يحتاج إلى تعليم أو تخصص بالمعنى الذي نفهمه و أن يستقل و يستطيع إشباع حاجاته الأساسية و يتزوج في سن مبكرة و إقامة الحفلات التي تمثل بالنسبة له خبرات سارة و ربما تكون خبرات مؤلمة.

أما المراهق المتحضر فان مشاركته في مجتمع الراشدين البالغين تتأجل حتى يتم تعليمه و حتى يتعلم مهنته و يتقن تخصصه كما يتأخر زواجه ولا يدخل عالم الكبار بالسهولة التي يدخلها المراهق البدائي.

و قد وصف **ستانلي هل(Hall Stanley)**المراهقة بأنها فترة عواصف و توتر شدة تكتنفها الأزمات النفسية و تسودها المعاناة و الإحباط و الصراع و القلق و المشكلات و صعوبات التوافق لتشكل بالنسبة لحياة المراهق مجموعة من التناقضات متعددة الجوانب.

و تتحدث **اليزابيت هيرلوك(Hurlok , 1980)** عن المراهقة على أنها نتيجة لعوامل كثيرة منها المثالية، و مشاعر النقص في الكفاءة و المكانة و نقص في إشباع الحاجات و الضغوطات الاجتماعية، و فشل العلاقة بالجنس الآخر، و مشكلات التوافق بحيث يؤثر كل ذلك في سلوكه من حيث:

***اضطراب السلوك:** مثل نقص التركيز، و التقلب السلوكي، و قصور النشاط العقلي و الجسمي، و اضطراب الكلام ، و الاندفاع و العدوان.

***الانفعالية** :و الإستثارية و الحساسية النفسية و الإنفجارات الانفعالية

***المشاكسة:** في إطار الأسرة

***السلوك المضاد للمجتمع:** مثل رفض النصح و التوجيه و مغايرة المعايير الاجتماعية في اللباس و الكلام و السلوك بصفة عامة.

***الوحدة:** مثل الشعور بالإهمال و الرفض من قبل الرفاق و حتى من أعضاء الأسرة الواحدة و الكبار

***نقص الانجاز:** و يرافقه الإهمال و نقص الدافعية و شؤون الأسرة و الأنشطة الاجتماعية

***لوم الآخرين:** و إلقاء التبعة عليهم و اتهامهم بأنهم سبب كل شقاء.

***التهرب:** كالهروب من المنزل و الزواج المبكر و الاستغراق في أحلام اليقظة، و ربما يصل الحال بالنسبة إليه إلى محاولة الانتحار و الانتحار الفعلي.

و يرى عدد من الباحثين **(Pikunas، 1976)** أن حياة المراهق تشبه إلى حد كبير حلم طويل في ليل مظلم تتخلله أضواء ساطعة تخطف البصر أكثر مما تضيء الطريق بحيث يشعر المراهق بالضياع لفترة تنتهي بان يجد نفسه و يعرف طريقه عندما يصل مرحلة النضج.

و المراهق في تلك الفترة الحرجة يجرب كل إمكاناته و قدراته دون تخطيط منه لكنه مع النضج و بالتدريج يبدأ في اختيار مستقبله و طريقة حياته بشكل سليم.

و تحدثت **مارجريت ميد (Mead،1983)** عما يصادفه المراهق من عواصف و توترات و شدة و ألم، و الذي يرجع في مجمله إلى عوامل الإحباط و الصراع المختلفة التي يتعرض لها في حياته داخل الأسرة و خارجها و في المدرسة و في المجتمع أي ينتمي إليه و هذا يعني بالضرورة إلى معاناة المراهق من القلق و التردد و التشاؤم و خفض مستوى النشاط و الحماس و التفاؤل و يرى الباحثون هنا أن المراهق إنما يبحث

في كل ذلك عن ذاته و يسعى لتحقيق ذاته، و أن هذه المرحلة ما هي مرحلة حب و نمو للشخصية و تكاملها، و مرحلة اكتشاف القيم و المثل .**(محمود عقل،1998 :58).**

5-التقسيمات الفرعية لمرحلة المراهقة:

يتحدث **حامد زهران (1999)**عن مرحلة المراهقة باعتبارها إحدى حلقات النمو النفسي تتأثر بالحلقات السابقة و تؤثر بدورها في الحلقات التالية لها، و يقسم مرحلة المراهقة إلى ثلاث مراحل فرعية هي:

*5-1-مرحلة المراهقة المبكرة :

و تستمر ما بين:**(12-13-14سنة)** و تمتد هذه الفترة من بداية البلوغ إلى ما بعد وضوح السمات الفسيولوجية الجديدة بعام تقريبا، و هي فترة تتسم بالاضطرابات المتعددة حيث يشعر المراهق خلالها بعدم الاستقرار النفسي و الانفعالي، و بالقلق و التوتر، و بحدة الانفعالات و المشاعر المتضاربة، و ينظر المراهق إلى الآباء و المدرسين في هذه الفترة على أنهم رمز لسلطة المجتمع، مما يجعله يبتعد عنهم و يرفضهم و يدفعه إلى الاتجاه إلى رفاقه و صحابته الذين يتقبل آراءهم ووجهات نظرهم و يقلدهم في أنماط سلوكهم من مأكل و مشرب و ملبس و طرق تعامل مع الآخرين.

و عادة ما ينشغل المراهق في بداية الأمر في البحث عن الاستقلال في المجالات الدينية، أو محاولة مصاحبة أفراد الجنس الآخر و عقد صداقات معهم، كما قد يلح في الحصول على حريته من الكبار و على التمتع ببعض الامتيازات، و يحاول المراهق جهده في التخلص من كل أنواع الرقابة المفروضة عليه من الأسرة و معارضة أي إجراء يحد من نشاطاته حتى يمكنه مقابلة متطلبات مجموعة من الرفاق، ورفع مكانته في نظر الآخرين، و تحديد مكان مناسب له في داخل المجموعة. و لا يشعر المراهق بالمسؤولية كثيرا في هذه المرحلة.

و بصورة عامة، فان مرحلة المراهقة المبكرة تعتبر فترة تقلبات عنيفة و حادة مصحوبة بتغيرات في مظاهر

الجسم ووظائفه، مما يؤدي إلى الشعور بعدم التوازن، و مما يزيد الأمر صعوبة ظهور الاضطرابات الانفعالية المصاحبة للتغيرات الفسيولوجية، ووضوح الصفات الجنسية الثانوية، و ضغوط الدوافع الجنسية التي لا يعرف المراهق كيفية كبح جماحها أو السيطرة عليها، و عادة ما تظهر الاضطرابات الانفعالية على شكل ثورات مزاجية حادة مفاجئة، و تقلب دوري ما بين الحزن و الفرح، و شعور بالضياع، و عدم معرفة ما سوف يحدث في الخطوة التالية.

و أحيانا يرفض المراهق محاولات التقرب التي يبديها والداه و مدرسوه بشيء من العنف و العدوانية، في هذه المرحلة، لأنهم يمثلون في نظره عادات المجتمع و تقاليده و قيوده، مما يقوي من توجهه نحو أقرانه و أعضاء مجموعته كبديل للوالدين، و كمصدر للقيم و الشعور بالأمن.

***5-2-مرحلة المراهقة المتوسطة** سيتم تناول هذا العنصر بشيء من التفصيل لأنه يصف عينة الدراسة الحالية .

مرحلة المراهقة المتأخرة :و تستمر ما بين: **18-19-20-21 سنة** و هي اقرب إلى المراهقة المبكرة منها إلى المرحلة المستقلة أو القائمة بذاتها .و تمتاز هذه المرحلة بشعور المراهق خلالها بالهدوء و السكينة، و بالاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم وضوح، و بزيادة القدرة على التوافق، و برغبة المراهق في تبني اتجاهات قائمة على فلسفة أن يعيش المرء و أن يترك غيره يعيش. و تتوفر لدى المراهق، في هذه المرحلة، طاقة هائلة و قدرة على العمل و إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين، و على إيجاد نوع من التوازن مع العالم الخارجي دون الاعتماد كثيرا على الصحاب أو الأقران .و بالرغم من بقاء جماعة الرفاق مهمة في حياة المراهق، إلا انه لا يعطيها نفس القدر من الاهتمام الذي كانت تحظى به سابقا، حيث يمكنه الآن الانفصال عن جماعته) أو شلته) و النظر إلى نفسه كانسان مستقل يشعر باستقلاله و فرديته. و مع ذلك، فان من أكثر الأمور التي نلاحظها في هذه المرحلة هو أن علاقة المراهق بالآخرين تكون غير عميقة و لا تستمر لفترات طويلة(**سامي محمد ملحم،2004 :341-351)**

5-3-مرحلة المراهقة المتوسطة (15-17سنة):

و هي فترة تستمر لمدة سنتين تقريبا، و هي اقرب إلى المراهقة المبكرة منها إلى المرحلة المستقلة أو القائمة بذاتها. و تمتاز هذه المرحلة بشعور المراهق خلالها بالهدوء و السكينة، و بالاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم وضوح، و بزيادة القدرة على التوافق، و برغبة المراهق في تبني اتجاهات قائمة على فلسفة أن يعيش المرء و أن يترك غيره يعيش. و تتوفر لدى المراهق، في هذه المرحلة، طاقة هائلة و قدرة على العمل و إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين، و على إيجاد نوع من التوازن مع العالم الخارجي دون الاعتماد كثيرا على الصحاب أو الأقران. و بالرغم من بقاء جماعة الرفاق مهمة في حياة المراهق، إلا انه لا يعطيها نفس القدر من الاهتمام الذي كانت تحظى به سابقا، حيث يمكنه الآن الانفصال عن جماعته (أو شلته) و النظر إلى نفسه كانسان مستقل يشعر باستقلاله و فرديته. و مع ذلك، فان من أكثر الأمور التي نلاحظها في هذه المرحلة هو أن علاقة المراهق بالآخرين تكون غير عميقة و لا تستمر لفترات طويلة.

5-4-أهم سمات هذه المرحلة:

من أهم سمات المراهقة الوسطى تميزها بتطور النمو الاجتماعي بشكل ملفت للنظر، و يبدو غالبا في المظاهر التالية:

-**1**الشعور بالمسئولية الاجتماعية.

-**2**الميل إلى مساعدة الآخرين و تقديم العون لهم.

-**3**الاهتمام بالجنس الآخر، و يبدو على شكل ميول و اهتمامات بتكوين صداقات أو إقامة علاقات مع أفراده.

- **4**اختيار الأصدقاء من بين الأفراد الذين يميل المراهق إلى إقامة روابط معهم.

-**5**الميل للزعامة

-6 وضوح الاتجاهات و الميول لدى المراهق.

5-5-مشاكل هذه المرحلة:

على الرغم من تميز الطفل في هذه المرحلة بالاتزان العقلي، إلا انه يشعر بشكل خاص بالقلق من جراء نموه المفاجئ و ما يسببه له من اضطراب انفعالي، بالإضافة إلى ما يصاحب ذلك من مشاعر جنسية مقلقة، و أحيانا ما يحمل بعض المراهقين على النكوص إلى مراحل عمرية سابقة بسبب تلك الاضطرابات، بحيث تنقلب اتجاهات الطفل إلى عكسها، فتتحول النظافة إلى اتساخ، و النظام إلى فوضى، و العادات الاجتماعية المنضبطة إلى عادات غير اجتماعية، مع تذبذب الحالة الانفعالية من الانبساط إلى الاكتئاب. كما قد يتغير الجو السائد بين الأبناء و الآباء فيتحول من علاقات متزنة إلى جو عدواني منفعل و مشحون بنوع من التوتر و النفور .**(سامي محمد ملحم،2004 :353-361)**

5-6-تأثير جماعة الرفاق على المراهق:

يبدو تأثير جماعة الرفاق عظيما في هذه المرحلة و بخاصة الأصدقاء المقربون ،و تؤثر جماعة الرفاق على المراهق حتى في طريقة كلامه، بحيث قد يفاجأ الآباء بسماع عبارات لم يسبق لهم سماعها من قبل أبنائهم ،و من المعروف انه في حالة مواجهة أي من أفراد الجنس البشري لموقف جديد فانه يلجا إلى استخدام المهارات التي سبق له أن تعلمها في مواقف مماثلة أو شبيهة بها و لا يختلف المراهقون في ذلك عن غيرهم. و عندما نرجع قليلا إلى مرحلة الكمون، فسوف نجد أن الطفل يحاول مواجهة مشاكله مع والديه عن طريق تحويل اهتمامه نحو أقرانه و جماعة الرفاق، و ذلك لأنهما **(الطفل و والديه)** يمثلان جيلين مختلفين من الصعب عليهما أن يمتزجا. و هذا ما يجعل الطفل ينظر إلى الكبار بشك و ريبة و لا يشعر بالثقة نحوهما. و لذا نجده يشعر بالراحة في مصاحبة و رفقة الآخرين من نفس الفئة العمرية، و لا يشذ عن هذه القاعدة سوى الأطفال المدللون. و يؤدي سلوك الصحبة مع الرفاق إلى تقوية الشعور بالذات لدى الطفل، مما يعمل بدوره على زيادة

الارتباط بينهم لدرجة قد تجعله ينضم إلى العصابات التي يشكلها بعض المراهقين أو إلى مجموعة لها كيان شرعي أو غير شرعي من اجل الشعور بالتشابه و عدم الاختلاف. و عادة ما تتميز مجموعات المراهقين بسمات متشابهة، مثل :

-**1**إتباع طقوس خاصة بالجماعة

-**2**شدة التماسك و التلاحم بين أفراد الجماعة.

-**3**معاداة أعضاء الجماعات الأخرى.

-**4**تمسك الأفراد بأساليب الجماعة و خاصة عدم الثقة في الكبار و في عاداتهم و آرائهم، حتى و لو أدى الأمر إلى عصيان الوالدين من اجل ذالك.

و تهدف طقوس المراهقين إلى تجاهل أهمية الكبار و منح المراهق أهمية اكبر مما يوجه إلى الكبار. و عادة ما يطلب من المراهق الذي يود الانتساب إلى إحدى المجموعات القيام بعمل ما يكلف به لإثبات إخلاصه للجماعة و لمبادئه حتى و لو كان ما يكلف به مخالفا لعادات و لتعاليمه، و من أهداف هذه الطقوس، بوجه عام معارضة عالم الكبار، و إظهار الرغبة في تغير ذلك العالم عن طريق التمرد و الثورة.

و تبدو حاجة المراهق للارتباط بجماعته في نواحي كثيرة مثل تقليد أفراد الجماعة في لباسهم، و في طريقة حديثهم، و في تصفيف شعرهم، و في المطالبة بنفس الحريات التي يتمتع بها غيره ممن هم في سنه، و في تقليد أفراد الجماعة في أذواقهم الموسيقية، و في ميولهم، و في تميزاتهم أو مخاوفهم.

و يرى علماء التحليل النفسي أن اتجاه المراهقين نحو الثورة ضد النظم الاجتماعية السائدة يعتبر شيئا ضروريا، لأنه يساعد المراهق بعدما يكبر و يتجاوز مرحلة المراهقة على محاولة تغيير تلك النظم و استبدال القديم و البالي منها بتقاليد حديثة و معاصرة و واقعية. هذا مع الإشارة إلى أن الثورة على التقاليد قد تنتج عنها آثار خطيرة عندما تقود المراهق إلى ظاهرة انحراف الأحداث.

و عادة ما تكون علاقات المراهق مبنية على التوحد مع الجماعة و على التشابه مع أفرادها في الميول و الاتجاهات و الأشياء الأخرى المفضلة و غير المفضلة لديهم.

فعندما ينضم المراهق إلى ناد أو جماعة عمل أو شلة ما فإنه لا ينجذب إلى برامجها أو نشاطاتها بقدر ما ينجذب إلى الأعضاء، و يهتم بعلاقته بهم و بمركزه وسطهم.

فالمراهق يعتمد إلى حد كبير على المجموعة كي تخبره "من هو؟"، كما تحقق له عضويتها الشعور بالانتماء، رغم ما قد ينجم عن ذلك من نتائج سلبية تتمثل في الانحرافات المتعددة، و تكوين العصابات التي يحاول المراهق أن يبرهن من خلالها على قوته و شجاعته، و قد ينحرف المراهق فيتعلم التدخين و تناول المسكرات و استخدام المخدرات بسبب عدم قدرته على مقومة ضغوط الجماعة .

و يلاحظ بأن اعتماد المراهق على تقبل الجماعة له غالبا ما يسيطر عليه و يدفعه بشدة نحو ضرورة الانقياد و التبعية للجماعة، و ذلك من اجل الشهرة و الحصول على حب الجميع و إعجابهم، فالمراهق لا يكتفي برأيه في نفسه و لكنه محتاج إلى من يخبره عن رأي غيره فيه أيضا .و يؤدي كل ذلك إلى هروب المراهق من نفسه و من الكبار ممن يحيطون به إلى الجماعة، حيث تتوفر له الصحبة الجماعية التي تحميه من الشكوك، و من الاضطراب و عدم وضوح الرؤية التي يعيش فيها غير أن الجماعة ليست ملجأ آمنا كما يظن المراهق أو يتوهم، لان مطالبها قد تتعارض أحيانا مع مفهومه لذاته أو توقعات الشخص من سلوكه. كما أن حياة الجماعة تؤدي في كثير من الأحيان إلى التدخل في خصوصيات الشخص نفسه مما يجعله يتصرف بطريقة مخالفة لما يمليه عليه ضميره. و مع ذلك فالجماعة تقدم للمراهق هوية هو في أمس الحاجة إليها، حيث يتم قبوله عضوا يتمتع بكامل حقوق العضوية **(سامي محمد ملحم ،2004 :361-363)**

و يرى **ماكدوجال(Mcdogal)**أن تكامل الشخصية يحدث نتيجة العوامل الآتية:

-**1عاطفة اعتبار الذات :**و هي تتكون من عاملين هما :

أ-انتظام ما لدى الفرد من عواطف.

ب-انتظام هذه العواطف في بنائها و تكاملها في وحدة توجهها عاطفة الذات.

-**2تأكيد الذات** :يميل الفرد إلى تأكيد أي تأكيد ذاته بدافع التقدير و الاعتراف و الاستقلال، و بدفع تأكيد الذات إلى تحسينها، و حاجته إلى التقدير تدفعه إلى السعي دائما لإحراز المكانة و القيمة الاجتماعية، و يعمل حافز توكيد الذات على إتباع الفرد للنجاح الذي حققه في مهام قيادته.

-**3اعتبار الذات** :و هو عبارة عن تقييم صريح للنقاط الحسنة و السيئة في الفرد.

فالفرد الذي يمتلك درجة عالية على اختبار الذات فإنهم يعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمين يستحقون الاحترام، و باعتبار أن الذات تؤثر على تحديد مستوى الطموح للفرد .**(فاروق السيد عثمان،2001 :145)**

5-7-التطور النفسي الاجتماعي:

إن الضغوط التي يواجهها المراهق و عمليات التوافق المستمر التي يقوم بها، و المشاكل التي يصادفها متعددة و متنوعة و عميقة و لا يستطيع أن يتعامل معها بمفرده. فهناك الصراع مع الآباء، و المشاعر المتضاربة نحو نفسه و نحو غيره، و الرغبة الجامحة لممارسة الاستقلال، مما يجعل المراهق محتاجا إلى قيم الجماعة و مؤازرة أعضائها .و لذا فمن الطبيعي أن يتأثر المراهق بنظرائه من نفس فئته العمرية لدرجة تجعله يقلدهم في الحديث و الملبس و في كثير من جوانب سلوكهم. كما قد يؤثر الصحاب أحيانا على سمات و اتجاهات أخرى مثل التعليم و نوع العمل الذي يود مزاولته. و يبدو من ارتباط المراهق برفاقه و كان مشاكل المراهقين ترجع برمتها إلى محاولة الآباء السيطرة عليهم و توجيههم و الحد من نشاطاتهم.

و يواجه المراهق في هذه الفترة كثيرا من عمليات التوافق المتتالية التي عادة ما تكون صعبة، مثل التغيرات الفسيولوجية، و النمو الجسمي السريع، و النضج الجنسي، و الاضطرابات ذات العلاقة بزيادة إفراز

الهرمونات الجنسية، مما يؤدي إلى خلق مجموعة من المشاكل التي تتعلق بمفهوم الذات و الهوية الجنسية، و العلاقات مع الآخرين. هذا بالإضافة إلى ما يفرضه المجتمع على المراهق من مطالب يتوقع حدوثها خلال فترة زمنية قصيرة مثل الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية، و إتقان عمليات الأخذ و العطاء، و اختيار نوع العمل الذي يرغب في مزاولته و التخطيط و الاستعداد له، واختيار فلسفة لحياته ذات إطار واضح يمكن الاعتماد عليه، و تحقيق الاستقلال الاقتصادي، و تكوين هوية.

و نظرا لان المراهقة هي المرحلة التي تتحدد فيها الاهتمامات بالجنس الآخر كما تغص بالمشاكل ذات العلاقة بالسيطرة على النفس، فعادة ما تكون محاطة بصراعات شديدة ذات قوى متعارضة، حيث تتعارض النزاعات الفطرية ضد عوامل الكبت بسبب الرغبة في تحقيق المتعة من جهة، كما تتعارض اتجاهات الفرد الاجتماعية مع ضرورات مراعاة الواقع الاجتماعي، من جهة أخرى(**سامي محمد ملحم ، 2004: 353**) .و تعمل تلك القوى و الصراعات المتجددة على زيادة اضطراب المراهق و حيرته.

6-الفروق بين الجنسين في فترة المراهقة:

يعتقد بعض العلماء السلوكيين أن الذكور والإناث يختلف كل منهما عن الآخر اختلافا حتميا وكامنا في الجانب السلوكي .ويؤكد بعض العلماء السلوكيين الآخرين فكرة وجود صفات الذكورة والأنوثة في كل من الذكور والإناث، ولكن بدرجات مختلفة، فلكي يحصل الأفراد على حياة مرضية، يقول هؤلاء العلماء يتوجب على الناس اكتساب أفضل السمات لكلا الدورين، وأظهرت دراسة قامت بها **سندار بام (Sandra Bem)** الطلاب ذوي السمات الأنثوية و الذكرية يميلون للمرونة وإظهار مشاعر الدفء والترقي وتأكيد الذات والاستقلال في العمل .أما الناس الذين يتناسبون والأدوار التقليدية للشكل النمطي للذكر أو الأنثى لا تبدو عليهم نفس درجة التكيف .يعتقد بعض العلماء السلوكيين أن ممارسة التطبيع الاجتماعي لأدوار الجنس التقليدية لها آثار ضارة على كل من النساء والرجال، فقد يبدو على الرجال حالات من القلق الحاد حول كونهم ذكورا حقيقيين .فبعض الذكور يلجأون إلى التدخين والعنف لمسايرة الأعمال السيئة المتعلقة بحقيقة

رجولتهم .كما الدور الأنثوي أمر فيه نوع من التقييد حيث تبدأ الإناث بتطوير مشاعر الشعور بالنقص (**ليندا دافيدوف،1984 :774**)

–تؤدي الفروق الفردية إلى اختلاف تأثير العوامل البيولوجية على كل من الجنسين في فترة المراهقة. و يؤدي هرمون **التستوستيرون** (**Testosterone**) إلى النضج الجنسي و ظهور السمات الثانوية لدى الرجال، بينما يؤدي هرمون **الاستروجين** (**Estrogen**)إلى النضج الجنسي و ظهور السمات الجنسية الثانوية لدى الإناث .و يوجد كلا الهرمونين بنسب متفاوتة لدى الرجال و النساء على السواء .و يؤدي نقص هرمون الذكورة إلى غياب مظاهر الرجولة لدى الذكور، و عدم نمو الأعضاء الجنسية الخارجية، و إلى رقة العضلات، و نعومة الصوت، و انعدام روح المنافسة لدى الشخص، و عدم ظهور شعر الوجه و الصدر، كما يؤدي نقص هرمون الأنوثة لدى النساء إلى عدم نمو الثديين أو استدارة الجسم، و تعطل مجيء العادة الشهرية، و انعدام ظهور بعض المظاهر الثانوية الأخرى المصاحبة لعملية البلوغ.(**سامي محمد ملحم ،2004 :369-371**)

لا يعتبر وقت حدوث البلوغ مهما بقدر حدوثه في وقت مبكر أو متأخر بشكل ملحوظ بالنسبة لسائر الزملاء، فالبلوغ المبكر بالنسبة للفتاة يجلب لها العزلة و الانسحاب ظنا منها أن ما حدث لها هو أمر فريد من نوعه أو لما يصاحب حدوث العادة من معتقدات سلبية ناجمة عن الثقافة التي تعيشها إلا أن الملاحظة تشير إلى أن هذه السلبيات تزول بعد فترة من العمر لتعود المراهقة إلى طبيعتها. أما البلوغ المبكر فتشير الملاحظة كما تشير الدراسات التي أجريت في ثقافات أخرى غير ثقافتنا على أنها ميزة تقوى من مفهوم المراهق لنفسه كرجل ناضج. و لعل أهم ما يرافق البلوغ المتأخر هو تأخر المراهق في نضوجه الجسدي عن سائر الرفاق هذا الأمر قد يسبب له متاعب انفعالية و اجتماعية مع رفاقه الذين اصبحو اكبر حجما و يتميزون باهتمامات جديدة مختلفة عن اهتماماته هو.

يبدأ المراهق بتجريب نفسه و اختبارها ضمن الحدود الجديدة التي انطلق إليها و قد يوقعه ذلك في صراعات كثيرة مع الأبوين خاصة حين يريد أن يمارس استقلاليته، و قد يوقعه ذلك في مشكلات مع

السلطة بشكل عام في بعض الأوقات إلا أن أهم ما يحتاجه المراهق في هذه الفترة هو معرفة كيفية تدبر الدافع الجنسي الجديد و إشباعه، هذا الدافع الذي يرافقه درجة كبيرة من حب الاستطلاع و الإحباط و القلق.و كثيرا ما يلبي المراهق حب الاستطلاع من خلال الحديث مع الزملاء، و قراءة الكتب، إلا انه غالبا ما يواجه باحباطات متكررة نتيجة عدم تمكنه من إشباع حاجته بطرق مرضية و هذا بالتالي يؤدي إلى مزيد من القلق و التوتر ينتهي بالمراهق إلى تبني طرق الإشباع المشروعة في ثقافتنا التي يعيش فيها. هذا و قد تمت الإشارة إلى بعض التغيرات الأخرى في حياة المراهق عند الحديث عن المراحل في النمو العقلي و الاجتماعي و الخلقي في الصفحات السابقة**(محي الدين توق،2005 :114-115)**

وقد يخطئ من يعتبر التعلق العاطفي أو عبادة البطل بأنها نزوات صبيانية،وإنما يطلب من القائمين عل تربية الفتاة أو الفتى معالجة هذه الأمور بحكمة وروية وتسامح وحسن توجيه ،وزال استخفاف بهذه الأمور قد تترك حرجا نفسيا عميقا يستمر مع الأبناء تاركا أثار سيئة على ميولهم الجنسية و العاطفية طيلة حياتهم.

6-1بعض العوامل المؤثرة في البلوغ:

يتأثر البلوغ الجنسي بعدة عوامل منها:

6-1-1حالة النشاط الغددي:

و يؤدي هرمون الغدة النخامية إلى تنشيط الغدد الجنسية التي تفرز هرموني الذكورة و الأنوثة، مما يؤدي إلى اكتساب السمات الثانوية المميزة لكل جنس و بدء الأعضاء الجنسية في القيام بوظائفها.

6-1-2الحالة الصحية العامة:

من الأمور الملاحظة هو أن اعتلال الجسم أو الإصابة بالأمراض يؤدي إلى التأثير على عمليات النمو بشكل سلبي مما يعيق عمليات النضج و يؤخر حدوثها.

6-1-3الاستعدادات الفردية:

يختلف الأفراد في سرعة الوصول إلى مرحلة البلوغ حيث يصلها بعضهم في سن مبكرة، بينما يتأخر بعضهم الآخر في الوصول إليها. و تتدخل عوامل كثيرة في ذلك، منها الهرمونات، و الحالة الصحية العامة، و بنية الجسم و غيرها، مما يؤدي إلى حدوث البلوغ مبكرا أو متأخرا.

6-1-4نوعية الغذاء:

يؤثر مستوى التغذية و جودة الغذاء على الحالة الصحية العامة، مما يؤثر بدوره على التبكير أو التأخير في حدوث عملية البلوغ(**علي فاتح الهنداوي،2002 : 267**)

7-هوية المراهق :

يمكن تعريف الهوية (**Identity**) بأنها ماهية الشخص أو الشيء مما يتسم به من مجموعة الصفات التي تميزه عن الآخرين، وتجعله متفردا بها، ومن ثم فإنها أي الصفات ،تشمل كل جوانبه أي الشخص أو الشيء وهي بالنسبة إلى الشخص تنتظم في مواصفات جسمية ونفسية واجتماعية، وفي تكامل ينم عن روح الهوية والشعور بها(**www.moqatel.com**) .

وإن اكتشاف الفرد لهويته و ذاته هو الهدف الأول لمرحلة المراهقة و من ثم العمل على ترسيخ هذه الهوية بحيث يصبح له كيانا مستقلا له خصائصه و ميزاته التي يعرف بها و تميزه عن غيره من الناس الآخرين، و التي ليس لدى الآباء فكرة كافية عنها أو تصور كامل لها، فالمراهق في نشاط دائم و دائب يهدف إلى إعادة تحديد هويته، و تشكيلها،إجراء تغيير عليها و، مع أن سنوات مرحلة المراهقة تتميز بحدوث أهم التغييرات على هوية الفرد و كيانه، إلا أن تشكيل هويته، و بناء شخصيته يبدأ منذ اللحظة الأولى التي يولد فيها، فمزاجه الخاص و سلوكه و شخصيته و تركيبه البيولوجي تتفاعل جميعها و تتأثر بما يحدث له في بيئته، و بنوع الغذاء

الذي يتعاطاه فيه، و بنوع المعاملة التي يلقاها من معلميه و مجتمعه المحلي و من أسرته و بخاصة من أبويه، و في أي مكان يلقاه من معلميه و مجتمعه المحلي و من أسرته و بخاصة من أبويه، و في أي مكان آخر يتصل فيه مع غيره من الناس، و يحتك بهم، و يختلط معهم، و هكذا فان كل ما يتعرض له الفرد في مرحلة مراهقته له أثره و على تشكيل شخصيته و طابع هويته و ما يتعرض له من عوامل بيئية و طبيعية و اجتماعية و ثقافية و أي نشاط مثمر و متميز يقوم به و يجد من المسئولين و المهتمين بشؤون التأييد و التشجيع.

أما من اتصف بالهدوء من المراهقين، و عدم ولوج باب المخاطرة و المغامرة و لم يلق سوى القليل من الرعاية الأبوية، فقد يجد الكثير من العنف و المشقة ليكتشف هويته بالنظر إلى داخل ذاته و إلى ما حوله و يعرف موقعه في مجتمعه و دوره فيه و يكون قادرا على تشكيل شخصيته و بناء كيانه و يصبح له من كل ذلك هوية خاصة به يعرف بها، و يتميز بها عن الآخرين.

إن تشكيل الهوية عند المراهق هي نقطة الاتصال بين اتجاهات عديدة تشترك معا وتلتقي عند نقطة معينة لتكون نقطة البداية في تشكيل هذه الهوية، و هذه الاتجاهات هي النضج الجسمي و زيادة القدرة على المعرفة، و ما حدث من تغير في التوقعات الاجتماعية. فعندما يصل المراهق مرحلة النضج و البلوغ يصبح مفكرا ناقدا أكثر من ذي قبل، و يقل اعتماده على والديه في كثير من الأمور، و بذلك يكون قد سار في رحلة الشعور بالذات و تشكيل الهوية الشخصية و هذه العوامل كلها تيسر له الانتقال إلى الهوية الشخصية وولوج الباب لتشكيلها و إكسابها صبغة و طابعا يختلف عن الهويات الأخرى في صبغتها و طابعها، و رحلة البحث عن الهوية هذه و العمل على تشكيلها تغطي مساحة واسعة و تكشف عن عديد من المجالات المتعددة و المعقدة التي تتعلق بهذه الهوية، مثل: كيف يفكرون؟ و ما اتجاهاتهم في التفكير؟ و ما الذي يؤمنون به من الذين يمنحون ثقتهم؟ و من الذي يحرمون منها؟ و مع من يتوافقون و مع من يختلفون و يتنافرون؟ و من الذي يتخذونه صديقا لهم ، و ما الصفات التي يشتركون فيها مع آبائهم؟ و أصدقائهم و تلك التي يختلفون فيها معهم؟ كيف يقضون وقتهم؟ و كيف يذهبون للمدرسة؟ و ما فكرتهم عنها؟ و ما فكرتهم عن الحياة؟ و كيف تسير؟ بهذا التحليل الذاتي ننقل المراهق من التفكير الجامد إلى التفكير العملي و لذلك نفتح أمامهم عالم التفكير المجرد و عالم الفرضيات ووضح

الاحتمالات، و التنبؤات و كذلك التوقعات، و إلى عالم التعليل و المنطق و الشرح و التوضيح.(**محمود عبد الرحمان عدس،2000 :149-151).**

و أحيانا يفشل المراهق في تحقيق المهام المطلوبة منه، مما يؤدي إلى تشكيل هوية غير ناضجة، و من الممكن أن تظهر هذه الهوية عندما لا يتمكن المراهق من اختبار البدائل بفعالية، و عندما يلتزم بهوية معينة في فترة مبكرة من حياته ،يحدث عادة عندما يتقبل المراهق معتقدات أو توقعات الوالدين قبل أن يملك الفرصة لاختبارها. و قد يعاني مراهقون آخرون من اضطراب الهوية **(Diffusion Identity)**و يجدون أنفسهم ملتزمين بأهداف أو قيم ضئيلة، و غير مبالين في البحث عن هوياتهم هم. كما قد يتبنى بعض الأفراد هوية سلبية معاكسة لما هو متوقع منهم أما المراهق الذي مازال في طور البحث عن هوية له فيصنف في طور التأجيل أو التوقف **(إيريك اريكسون،2010 : 126).**

و تحدث هذه الأزمة النفسية في سن المراهقة و تمتد حتى نهاية العقد الثاني من العمر. و في هذه المرحلة يحاول المراهق جاهدا أن يجيب على السؤال من أنا؟ و من أكون؟ إن أحسن المراهقين تكيفا يعانون من بعض مشاعر الاضطراب في الهوية و خاصة الذكور .و كثيرا ما يعبر عن مظاهر الاضطراب هذه على شكل عصيان و تمرد و خجل و شك ذاتي. و المراهق الذي يمر في هذه الأزمة بسلام يتعلم أدوارا ايجابية و لا يلجا إلى الجنوح، و يتعلم الانجاز بدل الشك المدفوع بمشاعر النقص. و في هذه الفترة تتميز الرجولة و الأنوثة و بشكل واضح ويتبني كل من الذكور و الإناث الأدوار المناسبة نتيجة التجربة المستمرة. **(محي الدين توق،2005،:108)**

وترى **مارشيا(Marcia**) أن المراهقين وهم في سبيلهم لمواجهة أزمة الهوية يستخدمون أربعة رتب:

أ- **مشتت الهوية:** الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة ولم يكونوا هوية بعد، ولا يدركوا الحاجة لأن يكتشفوا خيارات أو بدائل بين المتناقضات وربما يفشلون في الالتزام بإيديولوجية ثابتة.

ب- منغلقي الهوية: هم أشخاص لم يمروا بأزمة ولكنهم تبنوا معتقدات مكتسبة من الآخرين(أخذوها جاهزة

من آبائهم والمحيطين بهم) ولم يختبروا حالة معتقداتهم وأفكارهم ومطابقتها بمعتقدات وأفكار الآخرين، ويقبلون هذه المعتقدات دون فحص أو تبصر أو انتقاداها. ويوصف هذا الشاب بأنه غلق هويته مسبقا.

ج- **معلقي الهوية:** هم أشخاص مروا حاليا بأزمة، ولم يكونوا بعد هوية، أي أنهم خبروا بشكل عام الشعور بهويتهم، وبوجود أزمة الهوية، وسعوا بنشاط لاكتشافها، ولكن لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداتهم.

د- **منجزي الهوية** :هم الأشخاص الذين مروا بأزمة وانتهوا إلى تكوين هوية واضحة محددة، أي أنهم خبروا تعليق نفسي اجتماعي وأجروا استكشافات بديلة لتحديد شخصيتهم والالتزام بإيديولوجية ثابتة. ويلعب المجتمع دورا بارزا في التأجيل أو التعجيل بأزمة الهوية.

-إن الوالدين يدعمون عمليات نمو الهوية من خلال إمدادهم لأطفالهم بالأمان العاطفي التقبل، التعاطف، الرفقة (أما إذا كانت العلاقة بين المراهق ووالديه تتصف بالفقر أو الضعف العاطفي أو الرفض فهذا لا يحقق الأمان العاطفي الذي يحتاجه المراهق لاستكشاف هويته.

-إن التدليل والحماية الزائدة هي التي تغلق الهوية والمجتمع الذي لا يحقق جماعات ايجابية هو الذي يساعد في تحقيق النمو اللاسوي للهوية فالآباء الذين يتمتعون بمستوى ناضج من نمو الهوية يقدمون نموذجا يحتذى لأبنائهم المراهقين(**.محمد السيد عبد الرحمن ،291:1998**)

8-الاتجاهات المفسرة للمراهقة:

توزعت الدراسات والأبحاث التي تناولت المراهقة بين ثلاث اتجاهات رئيسية هي:

-الاتجاه البيولوجي النفسي.

-والاتجاه الثقافي الاجتماعي.

-والاتجاه العقلي.

8-1الاتجاه البيولوجي النفسي:

ويستند على التغيرات البيولوجية وعلاقتها بالنضج فالمراهقة كمرحلة نمائية تعرف تغيرات بيولوجية عميقة وواضحة تنعكس بشكل كبير على سلوك المراهق، وعلى نظرة الآخرين إليه.إنها ميلاد جديد يتسم بالحيرة والضغوط والتغيرات السريعة كما يرى(**هول**)، وهي إعلان بداية الوظيفة الجسمية التناسلية (**حسب أنا فرويد**)

8-2الاتجاه الثقافي الاجتماعي:

يركز هذا الاتجاه على النمطية الاجتماعية وأثر الأشكال الثقافية السائدة، فمراهق المجتمعات المتحضرة يحتاج إلى فترة زمنية ليست بهينة بغية التوافق مع عالم الراشدين كذات اجتماعية فاعلة ومندمجة، وتتقلص هذه المدة الزمنية كلما كان المجتمع أقل تحضرا، ولا تتطلب عملية التكيف والاندماج من المراهق مجهودا كبيرا وذلك تبعا لتشابه وتقارب توقعات المجتمع لكل من أدوار الأطفال والمراهقين والراشدين على حد سواء من حيث التحديد والوضوح (**بندكت 1938**).(**ميد 1970**) في حين أن أدوار المراهقين في المجتمعات المتحضرة فهي أكثر تحديدا وتعقيدا،الأمر الذي يجعل مرحلة المراهقة تطول أكثر، حتى يتسنى للمراهق الحصول على الدور المناسب، مما يمنح الأشكال الثقافية دورا وأهمية أقوى حدة وأكثر تأثيرا عن التأثير الفطري والنضج الجنسي في تحديد شخصية المراهق .

8-3الاتجاه العقلي:

يقوم هذا الاتجاه على منطق العقل الذي يخضع إلى معايير وأسس جديدة تختلف عن المعايير التي اعتمدتها المرحلة السابقة، ويؤثر بدوره على خبرات المراهق وقدراته وفعالياته المختلفة. وهكذا تتظافر كل من جهود النمو العقلي المتمثل في التفكير الإجرائي الشكلي، والنمو الاجتماعي، وكذا تبلور مفهوم الذات لدى المراهق لمساعدته في مواجهة وحل المشاكل التي تعترضه في حياته(**library.iugaza.edu.ps**)

8-4تفسير اتجاه التعلم الاجتماعي المعرفي للمراهقة :

تهتم نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي بتأثير الأفراد المحيطين على تشكيل نزعة لدى الشخص لان يقوم بسلوكيات معينة أو لا يؤديها. وإن الاهتمام المباشر بالمراهقين ظهر في أعمال **باندورا** (**Bandura**) و

والترز(Walters) اللذين قاما بعدد من الدراسات طبقا فيها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي أو كما أطلقا عليها مصطلح الاتجاه الاجتماعي السلوكي **(Sociobehavioristic)** في دراسة العدوان عند المراهقين فقد كان **باندورا و والترز** من اشد المهتمين بمرحلة المراهقة، و مع ذلك فمن غير الجائز اعتبار مساهمتهما نظرية في المراهقة في إطار الحدود الضيقة للكلمة. و في واقع الأمر، فان إحدى مساهمات نظرية التعلم الاجتماعي تبدو في النظر إلى مرحلة المراهقة أنها مرحلة نمائية متمايزة لها خصائصها الفريدة، و تقتضي مجموعة من التفسيرات النظرية الخاصة بها. و في هذا المجال يلتقي أنصار نظرية التعلم الاجتماعي مع فكرة النسبية الثقافية التي طورها **الانثروبولوجيون**. كما يرى هذا الاتجاه أن مبادئ التعلم التي تساعد في تفسير نمو الطفل يمكن أن تنطبق بنفس الطريقة على نمو المراهقين و الراشدين، نظرا لعدم وجود اختلافات نوعية بين الأطفال و المراهقين و الراشدين، إما الذي قد يختلف عبر مستويات الأعمار فيكمن في الاتجاهات الاجتماعية الثقافية و التوقعات و الضغوط. و من المتوقع أن تختلف التوقعات الاجتماعية الثقافية من هذه الفئات، و أن يكون المراهقون متأثرون بنماذج مختلفة عن النماذج التي يتأثر بها الأطفال. و نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي تعتبر نظرية انتقائية جديدة مختلفة. و بينما طورت هذه النظرية البناء النظري الخاص بها حيث اعتبرت مفاهيم النمذجة و الملاحظة و التقليد الأهم لديها، إلا أنها مازالت تستند ببساطة إلى أبنية نظرية التعلم السلوكية و التعزيز على وجه الخصوص. حتى إن مفهوم **سكنر** في التعزيز المباشر تم توسيعه ليتضمن أبعادا اجتماعية هامة و هي التعزيز بالإنابة **(Reinforcement Vicarious)** والتعزيز الذاتي**(Self Reinforcement)** و بناء على ذلك فان اهتمامات منظري التعلم الاجتماعي تجاوزت العلاقة المحدودة بين المثير و الاستجابة، ليتضمن مساهمات العلاقة التفاعلية بين الأم/الطفل و الطفل/ الأم في نمو الشخصية، و كذلك أهمية النماذج و العمليات العقلية، و تقليد النماذج في عملية التعلم، هذا بالإضافة إلى أهمية علاقة الفرد بالجماعة الاجتماعية و التأثير المتبادل الحاصل.

اهتم **باندورا (Bandura)** لتطبيق نظرية التعلم الاجتماعي على المراهقين، حيث أكد بان الأطفال يتعلمون من خلال ملاحظة سلوك الآخرين و تقليدها و تلك العملية تعرف بالنمذجة **(Modeling)** . يقوم الأطفال

خلال مراحل نموهم بتقليد نماذج مختلفة في بيئاتهم الاجتماعية، و يعتبر الوالدان ابرز الراشدين الهامين في حياة المراهقين، و بذلك فمن الأرجح أن يعمد المراهقون إلى تقليدهم، كما يقلدون الإخوة و كذلك الأعمام و العمات في العائلات الممتدة و بذلك فان **باندورا (Bandura)** يعتبر أن التعلم بالملاحظة هو المظهر الرئيسي لعملية التعلم، فمن خلال الملاحظة نستطيع أن نشكل أفكارا حول سلوك الآخرين، و من ثم فمن المحتمل أن نعمل على تبنيها لأنفسنا، فعلى سبيل المثال، قد يلاحظ الولد الهيجان العدواني لدى والده و أسلوب تعامله مع الآخرين بطريقة غير ودية. فعندما يكون هذا الوالد مع أصدقائه فسوف يتعامل معهم بطريقة عدوانية، مظهرا نفس خصائص سلوك والده.(**Santrock ،2003**)و قد وجد **باندورا**(**Bandora**)بان والدي الأطفال العدوانيين هم أنفسهم عدوانيين نحو أبنائهم، حيث يستخدمون التأديب الجسدي و العزل، و الحرمان من الامتيازات كطرق لضبط سلوك أولادهم بالمقارنة مع الآباء الآخرين. و بالتالي يقوم الأطفال بنمذجة هذه السلوكيات العدوانية عند التعامل مع الأطفال الآخرين. و تعتبر أعمال ما هذه النظرية هامة جدا في تفسير السلوك الإنساني، خاصة في مجال التأكيد على أهمية ما يفعله الكبار، و نماذج الأدوار التي يمثلها الكبار لأنها أكثر أهمية في التأثير على سلوك المراهق و توجيهه من الأقوال التي يرددونها على مسامعهم، فالمعلمون و الآباء بإمكانهم تشجيع الاستقلالية، و الإيثار، و القيم الأخلاقية، و الضمير الاجتماعي عندما يظهرون هم أنفسهم هذه الفضائل.

فالموعظة قد لا تكون ذات قيمة ما لم تكن مسنودة بالقدوة، لو قال شخص كبير ﴿من الأفضل أن تساهم﴾ فان الطفل سوف يتأثر أكثر بما يفعله هذا الكبير، فلو شارك الكبير، فسوف يشارك الطفل بصرف النظر عما يتحدث عنه الكبير **(رغدة تنريم،2006 :54-56)**.

9-العوامل المحددة لشكل المراهقة:

ليس من الضروري أن يمر كل المراهقين بالخصائص التي تميز هذه السن فالمراهقة خبرة شخصية اجتماعية

تختلف خصائص النمو فيها من فرد لآخر، ومن مجتمع إلى أخر ويمكن تحديد العوامل الأساسية التي تشير إلى شكل هذه المرحلة كالتالي:

1 – عوامل تتعلق بسرعة التغيرات الجسمية والاجتماعية والانفعالية، يترتب عليها ظهور حاجات واهتمامات جديدة إذا حققها المراهق كما ينبغي مرت مراهقته بسلام.

2 – عوامل تتعلق بغموض البيئة الجديدة للمراهق، فإن استطاع أن يكتشفها ويحقق قدراً من الانسلاخ عن أساليبه الطفلية ويستبدلها بأساليب أرقى في تعامله أمكنه أن يعيش مراهقة هادئة متكيفة.

3 – عوامل أسرية تتعلق بأساليب المعاملة الوالدية، فإن كانت متوازنة بعيدة عن التساهل والإهمال والتسلط أدى ذلك إلى أن تكون مراهقته متكيفة.

4 – عوامل تتصل بالرفاق والراشدين، فإن كانت مواقفهم قائمة على التفهم والمساعدة على تخطى المشكلات بتهيئة أجواء التعاون والتفكير الجماعي وإشباع الحاجة إلى الجماعة مرت المراهقة دون مشاكل تذكر.

5 – عوامل تتعلق بكثرة الإحباطات التي قد يواجهها من أسرته أو من المجتمع، كأن تكون الأسرة نابذة له ولمتطلباته، أو عدم توفير المجتمع فرصة عمل مناسبة له، وإذا اشتدت الإحباطات فإنها تبعث في نفسه اليأس والقنوط فيلجأ إلى تحقيق أمانيه عن طريق أحلام اليقظة أو استخدام الحيل الدفاعية كالإسقاط والتبرير.

6 – عوامل تتعلق بخبرات المراهق السابقة كتدريبه على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس، وتنمية القيم الدينية عنده، وتوفير فرص التوجيه والإرشاد المناسب له، ومروره بالخبرات السارة.

كل تلك العوامل تساهم في صنع مراهقته، لكنها لا تعمل منفردة وإنما في تفاعل دينامي، و معاناته من الاضطرابات في هذه المرحلة ترجع إلى الفترات الحرجة في حياته، والتغيرات النفسية والاجتماعية).

والتكوين النفسي له بسبب ظروف تنشئته وخبرات طفولته(**عقل محمود عطا حسين،1993 :33)**

10–مشاعر المراهق وكبف نوجهها:

أكدت الدراسات النفسية أن مشاعرنا المكبوتة في أيام الطفولة تحاول أن تجد لها مخرجا أما في مراهقتنا أو

شبابنا،وتكبت هذه المشاعر بسبب ما يتلقاه الطفل من حرمان وعقاب عندما يحاول التعبير عن مشاعره،ومن بين هذه المشاعر ما كان موجها أصلا ضد الآباء(**على شكل الشعور بالكراهية والرغبة في العدوان**)إلا انه بسبب التقاليد وحاجة الطفل لوالديه،فان المراهقين يتهيبون من إظهار هذه المشاعر المكبوتة ضد أبائهم ومن ثم فانه يواجهون ما يخرج من مشاعر إلى أهداف إلى غير مسارها الأصلي فتظهر هذه المشاعر المقنعة بجلاء أثناء فترة المراهقة ،حيث يكون المراهق قد قل اعتماده على والديه فمن السمات الأساسية في هذه المرحلة محاولة المراهق لإشباع الدافع للاستقلال ولاشك أن خصائص النمو نفسها في مرحلة المراهقة تؤكد هذه النزعة،ذلك أن المراهق لم يعد الطفل الصغير الذي كان يستقبل من والديه أوامرهم ونواهيهم وإطاعتهم ويقبل ما يفرضونه عليه من عقاب ونقد مما كان يقدم عليه في مرحلة الطفولة،وإنما ما طرا عليه من تغيرات،وما طرا عليه من نضج،أصبح يميل إلى الانعزال عن مجال الأسرة والرغبة في إنشاء علاقات وروابط عاطفية جديدة غير تلك التي كانت تربطه بوالديه أيام طفولته وقد تمتد هذه الروابط إلى الرفاق الذين في سنه أو يكبرونه سنا وقد تمتد أيضا إلى الكبار من المدرسين والأبطال في المجتمع ،ويترتب عن وجود مشاعر مكبوتة أن يتهيب المراهقون من إظهارها والشعور بالذنب بسبب المشاعر العدوانية اتجاه أبائهم وكثيرا ما يؤدي هذا الشعور إلى معاقبتهم لأنفسهم فبدلا من أن يتركوا هذه المشاعر تتجه خارج نطاقهم فإنهم يتركونها ترتد لتصيب أنفسهم فيكرهونها فيترتب عن هذا الإحساس الجديد شعور الشخص بأنه ناقص وبأنه شيء تافه وما ذلك إلا لون من ألوان التعذيب النفسي.

إن هذه المشاعر تجعل أبنائنا المراهقين يكرهون أنفسهم إذا فنحن نحسن عملا إذا ساعدنا أبنائنا وبناتنا على أن يدركوا ما يشعرون به من مشاعر الضيق أمر طبيعي وخاصة مشاعر ضيقهم ضدنا نحن الآباء(**مصطفى فهمي،1990 :166**) .

11-المراهق والسلوك التوكيدي:

إن مرحلة المراهقة مرحلة عمرية جديرة بالعناية،إذ هي مرحلة اكتشاف الذات ونمو الوعي بالذات(**اكتشاف الذات**) يعتبر من أهم خصائص هذه المرحلة من وجهة النظر النفسية حيث يصبح المراهق في هذه المرحلة شديد الاهتمام بنفسه وبالناس من حوله وبآرائهم نحوه،فيبدأ برؤية العالم كله وخاصة ذاته بعينين جديدتين(**فؤاد البهي السيد،1998 :250**) والمتعارف عليه أن لكل إنسان دوافع وحاجات أساسية تلح عليه من اجل التعبير عنها وإشباعها ولاكن القيود الاجتماعية في كثير من الأحيان تحول دون ذلك،وتكون هذه المشاكل أكثر عند المراهق فالمراهق له حاجات يسعى لإشباعها كالحاجة إلى تكوين أصدقاء ولاكنه لايعلم كيف يكونهم وكذلك الحاجة إلى تأكيد الذات والاستقلال ومسايرة سلوك الرفاق والتنافس معهم،وحتى يتمكن من إشباع هذه الحاجات لابد أن يكون شخصا له مهارات اجتماعية عالية ومستوى توكيدي عالي أي انه ترعرع في أسرة تمارس تنشئة توكيدية مع أبنائها في مختلف المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية فالفرد الذي يتبنى فلسفة توكيدية توجه سلوكه اليومي مفاداها".كن مؤكدا تكن حيا فنحن نعيش لنؤكد ذواتنا ونؤكد ذواتنا لنعيش حياة نستحقها كبشر لنا كرامة أثبتها الله لنا وحبانا إياها(**طريف شوقي فرج،2003 :38-39**)

فالحاجات التي يسعى المراهق إلى إشباعها تعتبر ثمرة لارتفاع التوكيد عنده وحسب طريف شوقي فان إقامة علاقات شخصية وثيقة ومواجهة المواقف الحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة وشيوع المشاركة الاجتماعية والتمتع بالصحة النفسية كلها منافع يثمرها التوكيد المرتفع عند الفرد وكلها محصلة عمليات تشغل المهارات التوكيدية مكانة بارزة فيها(**فرحات احمد،2012 :286**).

ويرى **محمد السيد(1998)** إن المهارات التوكيدية عند المراهق لابد أن تشمل على:

المبادأة بالتفاعل:ويعرفها على أنها قدرة المراهق على بدا التعامل من جانبه مع المراهقين الآخرين لفظيا وسلوكيا كالتعرف أو مد يد العون لهم أو زيادة أو تخفيفي ألامهم أو إضحاكهم

التعبير عن المشاعر السلبية:ويعرفها على أنها قدرة المراهق على التعبير عن مشاعره لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات المراهقين الآخرين التي لا تروق له

الضبط الاجتماعي الانفعالي:ويعرفه بأنها قدرة المراهق على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع المراهقين الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم

التعبير عن المشاعر الايجابية:يعرفها على أنها قدرة المراهق على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير بالرضى عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث وكل ما يحقق للمراهق ولمن يتعاملون معه(**،بلقاسم عوين،2012 :59**)

الثقة بالنفس:يذكر **سوذرلاند(Sunderland2004)** يعني القدرة على تبوأ الفرد لوضع معين بطريقة صحيحة،أو تخلص الفرد في أي نقص في المهارات اللازمة ليكمل مهامه مع مراعاة إمكانية تلك المهام مع النشاط الاجتماعي مثلما يحدث عندما يحاول الفرد الاقتراب من شخص ما ليس لديه معرفة سابقة به،أو مثلما يحدث في النشاط المهني كالقدرة على تحقيق مهام يحتاجها في العمل(**داود شفيقة،2010 :28**)

خلاصة:

فى بيئاتنا العربية ، يوجد أكثر من سبب يجعلنا نشجع على تنمية التوكيدية بصفتها طريقاً للصحة النفسية . فتنميتها تساعد على تجنب كثير من جوانب الإحباط ، والجوانب المنفردة التي ترتبط بطبيعة العلاقات الاجتماعية في بلادنا . وهنا قد أجد ضرورة إلى أن أشير إلى وجود نمط من الناس يخلقون نوعاً من العلاقات التي يسميها علماء النفس بالعلاقات المسمومة هذا هو النوع المجادل ، الذي يتبرع للمنافسة في كل كبيرة أو صغيرة ، ويحاول جهده أن يسفه من رأيك ، ويقلل من مجهوداتك ، وبعبارة أخرى يبني رأيه على النقد والمنافسة ، وهدم الآخرين أو الإقلال من شأنهم . هذا النوع من الأشخاص الذي يخلق جواً من العلاقات المسمومة قد يكون سائق تاكسي ، أو زميلاً في العمل ، ربما حتى رئيسك ، أو حتى أقرب المقربين غير هؤلاء من أشخاص أوقعتك الظروف معهم في علاقات مسمومة من هذا النوع ، ما دمت مدرباً على التعبير عن مشاعرك الإيجابية والسلبية وأن تكون قادراً على إعلانها بصوت مسموع(**إبراهيم عبد الستار،1998**)

المبحـــــث الثانـــي:مصدر الضبـــط

- مدخل

أولا:مصدر الضبط:

1. مفهوم مصدر الضبط
2. سمات فئتي الضبط الداخلي والخارجي
3. تفرقة مفاهيمية مركز الضبط وبعض المفاهيم
4. المفاهيم المشابهة للضبط
5. أنواع مصدر الضبط
6. بعض العوامل المؤثرة في تحديد مصدر الضبط
7. مرغوبية الوجهة الداخلية للتحكم مقارنة بالوجهة الخارجية
8. مصدر الضبط في المجال الدراسي

- ثانيا:الضبط في النظريات السيكولوجية:

1. دافع الكفاءة أو الجدارة
2. الدافعية الداخلية
3. العزو السببي

4. الاغتراب

5. العجز المتعلم

6. وجهة نظر العلوم العصبية وعلم النفس التجرىبي في الحاجة إلى التحكم

7. نظرية التعلم الاجتماعي كمقاربة لتعديل السلوك

7-1.الأصول التاريخية لنظرية التعلم

7-2.مبادئ أساسية في التعلم

7-3.المفاهيم الأساسية لنظرية التعليم الاجتماعي

7-4.مسلمات النظرية

7-5.تطور الشخصية

7-6.مصادر التعلم الاجتماعي

7-7.التطبىقات التربوية

7-8.أوجه القصور و النقص

7-9.وجهة الضبط نحو المزيد من التعقيد

7-10.علاقة ميدان التعلم بميدان تعديل السلوك

- خلاصة

مدخل :

تبدو معظم نظريات التعلم مختلفة فيما بينها فهناك الارتباطية والإجرائية والمجالية ونظريات النماذج ، إلا أن هناك قاسم مشترك واحد على الأقل يجمعها، فهي جميعاً تحاول – كل بطريقتها الخاصة – الكشف عن المبادئ والقوانين التي يتعلم بموجبها الأفراد، فهي تبحث في الجوانب المتشابهة في السلوك الإنساني.

أما نظريات الشخصية فأنها تهتم بالاختلافات الفردية، وكيف ولماذا يستجيب الأفراد استجابات مختلفة عندما يوضعون في ظروف الإثارة نفسها ، وهل يمكن توظيف هذه الاختلافات الفردية في التنبؤ بالسلوك ؟.

ونظرية التعلم الاجتماعي لـــ **جوليان بي روتر** **G. B.** Rotter نشأت من التقاليد الواسعة لكل من نظريات التعلم ونظريات الشخصية، فهي تبحث في:

كيف يتعلم الأفراد الاستجابات في مواقف معينة ؟

لماذا تختلف استجابات بعض الأفراد في المواقف المتشابهة ؟

ما هي المتغيرات التي تسهم في إظهار هذه الاختلافات من خلال البحث في المفاهيم الآتية: **(التعزيز، التوقع، الدافعية والحاجة، الموقف النفسي)**.

ولكون موضوع هذا الفصل مصدر الضبط العام فهذا سبب رئيس لتبني الباحثه لنظرية **روتر** في التعلم المعرفي الاجتماعي، لأنه أكثر من كتب في هذا الموضوع .

أولا- مصدر الضبط:

1-1مصدر الضبط لغة:

لقد تم ترجمة**Locus of Control** إلى عدة صيغ منها مركز الضبط(**لفاروق عبد الفتاح وعلي الديب**)موضع الضبط(**صلاح الدين أبو ناهية**)وجهة الضبط (**صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي**)محل الضبط (**صلاح الدين الشريف،أبو العزايم محمد**)محل التبعية(**السيد عثمان مختار السيد،ثريا حسن**) ،كل هذه المصطلحات تشير إلى معنى واحد هو المركز أو الوجهة أو المحل الذي يسند إليه أو يلحق به الفرد نتائج سلوكاته أو قدراته أو خيارته (**نوال بنت محمد عبد الله زكري،2008 : 143**)

كما يصنف مصطلح مصدر الضبط ضمن المفاهيم المعرفية ويرجع في الأصل إلى نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر (1945)**.

وقد شرح **روتر (Rotter)**هذا المفهوم على أنه الضبط الداخلي الخارجي في التعزيز ،فالشخص الذي يعتقد بأن التعزيز الإيجابي هو نتيجة لما يقوم به من سلوكات يتمتع بوجهة ضبط داخلية(**Internal locus of (Control** ،في حين أن الشخص الذي يعتقد بتحكم عوامل خارجية في تعزيزه، فانه يصنف ضمن أصحاب وجهة الضبط الخارجية(**External locus of Control**) .

ويهتم هذا المفهوم باختلاف الأفراد في إدراكهم لمصادر تدعيم سلوكاتهم ،فقد يأتي التعزيز لبعض الأفراد من داخل أنفسهم مثل استنادهم على القدرة أو الجهد أو المهارة الشخصية، بينما يأتي من الخارج لدى البعض الأخر مستندا على الحظ أو الصدفة أو نفوذ الآخرين وغير ذلك ، ويرى **روتر Rotter** أن هذا المفهوم يظهر من خلال معتقدات الأفراد وما يترتب عليها أو ما يتوقف عليها من سلوكات (**أيمن غريب قطب ناصر، 1994 :94**)

بالرغم من ارتباط مفهوم الضبط **روتر (rotter)**بعد نشره في الدراسات النفسية، حيث وضع له مقياسا اسمه وجهة الضبط الكلاسيكي(**1966**)،ولاكن في الحقيقة أن **ليفكورت (lefcourte1966)** قد سبق **روتر** في تناول الموضوع في نفس السنة، بوضع ورقة عمل حول مصدر الضبط،وان كانت الجذور الحقيقية لهذا المفهوم ترجع إلى علماء النفس في الخمسينيات ،هذا وقد كان مفهوم وجهة الضبط ينظر إليه كنموذج إدراكي للشخصية(**cognitive model**)،وقد قدم **ليكفورت (1976)** تعريفا له حيث قال

،بأنه يشير إلى التوقعات الداخلية المعممة،في حين ربط الضبط الخارجي بالتعزيزات الخارجية(**إبراهيم محمود أبو الهدى،2011 :28**)

ونظرا لأهمية هذا الموضوع (**وجهة الضبط**) فقد حاول مجموعة من السيكولوجيين إلى جانب **روتر Rotter** تقديم مفاهيم متعددة لهذا المصطلح بمقاربات مختلفة ،اختلفت في بعض جوانبها عن مفهوم الذي قدمه **روتر** ومن هذه المفاهيم:

1-2مفهوم وجهة الضبط لدى بعض العلماء:

1-2-1مفهوم وجهة الضبط لدى فيرز:

إن موضوع وجهة الضبط هو إدراك الفرد لنتائج المهمة التي يقوم بها ،فإذا أدرك الفرد أن نتائج المهمة لايمكن التنبؤ بها أو أن النتائج تعود إلى الحظ أو الصدفة، فإن الفرد في هذه الحالة يكون ذا موضع ضبط خارجي، أما إذا أدرك الفرد أن نتائج المهمة التي يقوم بها تعتمد على مدى إنجازه فإنه في هذه الحالة يكون ذا موضوع ضبط داخلي (**أحمد عبد الرحمان إبراهيم ،46:1986**)

كما يعتقد **فيرز(fairas)** أن مركز الضبط سمة عامة تظهر إلى حد ما في نمط ثابت خلال الموقف في كل من القياس والقدرة على التنبؤ بالاتجاهات والسلوك (**فاطمة حلمي حسن ،14:1984**)،كما أن التعزيز حسب **روتر** ليس بسيطا كما تراه النظريات الميكانيكية، كما أنه يعتمد على اعتقاد الفرد في انه هل توجد علاقة سببية لسلوكه و الثواب الذي تحصل عليه أم لا ، فالإدراك هنا كعملية معرفية يتوسط القيام بالسلوك والحصول على التعزيز ،ويختلف الإدراك من فرد لأخر كما يختلف من ذات الفرد حسب المواقف وبهذا تمثل وجهة الضبط الداخلية الخارجية للتعزيز أحد المتغيرات النفسية الهامة التي تساعد على تفسير إدراك الفرد لأسباب حصوله على التعزيز(**بشير معمرية ،38:1994**)،لأن التعزيز هو أساس تكرار السلوك ، فالسلوكات المعززة تعد بمثابة خبرة تجعل الفرد يتوقع التعزيز ويسعى إلى التكيف مع الموقف الجديد بنفس الأسلوب الذي تكيف به مع موقف مشابه،وبذلك يصل الفرد إلى تعميم توقعاته للتعزيز ويصل إلى تصور البيئة المحيطة به ومختلف المواقع تصورا محدد تلعب فيه الخبرة الدور الرئيسي ،فالخبرة أساسها التعزيز والتعزيز أساس التوقع والتوقع أساس السلوك كما أن السلوك يرتبط باعتقاد الفرد في سببيته.

1-2-2مفهوم مصدر الضبط لدى ماريا روب(Maria rupp 1974):

إن الاعتقاد في سمات الفرد الشخصية هو الذي يحدد (**التدعيمات**) ، فإذا عقد الفرد أن صفاته وسماته الشخصية هي التي لها القدرة على التأثير في الأحداث الهامة في حياته ،يكون ذا تحكم داخلي ،أما إذا نسب التدعيم إلى الحظ أو الصدفة (**مثل الحوادث المفاجئة**) فيكون ذا تحكم خارجي .(**تهاني عبد العزيز عبد اللطيف** ،22:1985)

1-2-3مفهوم مصدر الضبط لدى فرج طه(1993):

يعتقد فرج بأن وجهة الضبط مصطلح يشير إلى وجهة نظر الفرد في العوامل المؤثرة على سلوكه أو على عوامل مستقلة أو مسؤولة عنها ، وإذا كان الفرد يرجع هذه العوامل إلى الشخصية ،وبالتالي فهو مسؤول عنها، أو الظروف الخارجية (وبالتالي يكون هذا قدره الذي لامفر منه ولا يرجع لمسئوليتة الشخصية)، فهناك من يعزو فشله إلى قصور في قدرته وإستعدادته وسماته الشخصية ، في مقابل من يعزو فشله إلى سوء حظه أولما أوما يحيط به من ظروف و ملابسات لاذنب له فيها ،ولا إسهام له في إيجادها. (**مجدت أحمد محمود** ،30:2005).

إن القارئ لهذه التعاريف لا يجد فيها اختلافا عن التعريف العام الذي قدمه **روتر** بل يجد توافقا كبير بينها .وقد أوضحت **ماركس**(**Marks**) أن الأفراد ذو الضبط الداخلي أكثر قابلية لتغيير سلوكهم بعد أي تعزيز سواء أكان إيجابيا، أم سلبيا مقارنة بذوي الضبط الخارجي، وحتى يحدث تغيير السلوك لذوي الضبط الداخلي يجب أن يكون التعزيز ذا قيمة لدى الفرد، ويرتبط تغيير السلوك بمقدار زيادة، أو نقص تلك التعزيزات. أما الأفراد ذو الضبط الخارجي فمن غير المحتمل أن يغيروا سلوكهم، وذلك لاعتقادهم بعدم تأثر السلوك بهذه التعزيزات. ونجد أن الأفراد يعزون النتائج المترتبة على سلوكهم في النجاح، أو الفشل إلى عوامل ذاتية كالقدرات الخاصة والمهارات، أو إلى عوامل خارجة عن الضبط كالحظ، والصدفة، والقوى الخارجية الأخرى، فالأفراد ذو الضبط الداخلي يعزون نجاحهم، أو فشلهم إلى مسؤوليتهم الذاتية؛ بينما الأفراد ذو الضبط الخارجي يعزون نجاحهم، أو فشلهم إلى عوامل وقوى خارجية (**محمد سليمان بني خالد** ،2009: 512)

1-2-4مفهوم مصدر الضبط لدى كراندال(Crandall 1973):

هو أن يتصور الأفراد أن الأحداث الإيجابية التي تحدث في حياتهم تكون نتيجة جهودهم الخاصة، بينما

الأحداث السلبية تكون نتيجة الحظ و القدرة و الصدقة ،وأن الضبط الخارجي هو أن يتصور الأفراد أنهم مسئولون عن الأحداث المأساوية (السلبية) في حياتهم أما الأحداث الإيجابية فتكون نتيجة لكرم الآخرين أو من القدر.

1-2-5مفهوم مصدر الضبط لدى صلاح الدين أبو ناهية(1985):

لقد حدد صلاح الدين مفهوم مصدر الضبط من منظور أن وجهة الضبط متغير متعدد الأبعاد حيث يقول أن :

أ-الضبط الشخصي (الداخلي):

يعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث (الإيجابية و السلبية) في بيئته أو عالمه الخاص وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها،كما يشير إلى شعوره بالتمكن والفاعلية للسيطرة على بيئته واعتقاده بأن هناك عدل و إنصاف في البيئة المحيطة بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث في البيئة

ب-الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء:

ويعني اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الأحداث في بيئته أو عالمه الشخصي ويشعر بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة .

ج-الضبط الخارجي عن طريق الصدفة و الحظ:

ويعني اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية كالصدفة أو القدرة هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته الخاصة وأن تلك الأحداث غير مرتبطة بأفعاله الخاصة أو صفاته الشخصية (**أحمد عبد الرحمان إبراهيم، 1986: 48**).

ومركز الضبط في نظر **سرور (2004)** بناء شخصي يشير إلى إدراك الفرد وقدرته على الضبط في الأحداث كما تحدد داخليًا في سلوكه مقابل القضاء والقدر والحظ أو الظروف الخارجية بالصدفة أو قوى خارجية، (**فاطمة احمد علي أنور و احمد محمد الحسن شنان،2011 :8**)

1-2-6مفهوم مصدر الضبط لدى روتر(Rotter):

لقد استند **روتر** في طرحه لهذا المفهوم إلى افتراض مفاداه أن الأفراد تنمو لديهم توقعات عامة تبعا لمدى استطاعتهم الضبط في الأحداث البيئية .حيث يوجد أفراد يدركون أن أفعالهم وطريقة عملهم ولخصائصهم

الشخصية الدائمة نسبيا ،تؤثر في شكل معيشتهم وطريقتها فهم يعتقدون بأنهم أسياد على أقدارهم ويتحملون مسؤولية ما يحدث لهم هؤلاء يطلق عليهم فئة الضبط الداخلي، بينما الأفراد الآخرون يدركون أن أسلوب معيشتهم و طريقتها لاحول ولا قوة لهم فيها ،فهم يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوى خارجية لايستطيعون التأثير فيها وهؤلاء يطلق عليهم فئة الضبط الخارجي.

كما استند **روتر** أيضا بصفته عياديا إلى النتائج التي حصل عليها من عمليات العلاج النفسي للمرضى ،ومن نتائج الدراسات حول عملية تعلم الأداء والانطفاء فالتحليل العيادي للمرضى بين أن هناك من يكتسبون من التجارب الجديدة ويغيرون سلوكهم ،بينما آخرون لايتأثرون بها ويهملونها ويرجعون أسباب حالتهم إلى الحظ أو الصدفة أو الآخرين.

وتواتر استخدام مفهوم "**مصدر الضبط** "بين تلاميذ **روتر** إلا أن المصطلح الأكثر شيوعا هو مصدر الضبط للسلوك والذي يشير غالبا إلى إدراك الفرد لصدر الضبط للسلوك والأداء وكان **روتر** يستخدم مصطلح الضبط الداخلي – الخارجي للتعزيز بدلا من مصطلح مصدر الضبط **(فاطمة حلمي حسن، 1984 :16)**

وبينما يشير مفهوم مصدر الضبط إلى الجهة التي يعزي إليها السبب في تفسير السلوك ،هل يرجع إلى الشخص نفسه أو إلى مصادر أخرى خارجة عنه ، يشير مفهوم إدراك مصدر الضبط إلى مدى قدرة الفرد على ضبط ما يصدر عنه ،وإدراكه أن ماينالله من تعزيز يرتبط بعوامل متأصلة في شخصيته أو يرجعها لعوامل خارجية عنه توجد في بيئته ولا يستطيع ضبطها ، **(بشير معمرية،2011: 87)**

تعقيب:

من خلال استعراضنا للتعاريف التي تناولت مصدر الضبط يتبين لنا أنهم يختلفون فيما بينهم حول تقسيم مصادر الضبط،ففي حين نجد أن **كراندال (Crandall)** قدمت تعريفا له فيه تخصيص و حصر لكلا من وجهة الضبط الداخلية و الخارجية ،فالداخلية مربوطة بالأحداث السارة و الإيجابية على الفرد ،في حين أن وجهة الضبط الخارجية متعلقة بالأحداث الغير السارة التي تعود بالسلب على الفرد ،كما أنها أكدت على أن الإختلاف في وجهة الضبط هو اختلاف في الدرجة لا إختلاف في النوع ،في حين نجد أن **صلاح الدين أبوناهية** قام ببناء تعريف له خصائص تنطلق من فكرة أن وجهة الضبط متعدد الأبعاد ،على عكس **روتر** ومجموعة من العلماء الآخرين، الذين بنو تعاريفهم من منطلق أن وجهة الضبط أحادي

البعد(داخلي-خارجي)

2-سمات فئتي الضبط الداخلي والخارجي:

ولقد وظف **روتر(1966)**مفهوم مصدر الضبط في تفسيره للفروق الفردية في السلوك وإدراك المواقف البيئية بقول: إن وجهة الضبط هي إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، إنه ترجمة لاعتقادات الفرد أن سلوكه وما ينجم عنه من نجاح أو فشل يستند إلى مصادر قد تكون داخلية أو خارجية." لذا افترض **روتر(1966)**وصنف الناس إلى فئتين الأولى من ذوي الضبط الداخلي وهم أفراد يعتقدون أن نتائج سلوكهم من نجاح أو فشل يتم إسناده إلى ذواتهم من حيث ارتفاع أو نقص في الإرادة ، كما يتميزون عن غيرهم بالثقة والاتزان الانفعالي والتوافق مع الذات والمجتمع والطموح والسعي وراء تحقيق التفوق، كما إن لهم مستوى عالي من النشاط المعرفي ويبذلون جهودا للسيطرة على البيئة ، وهم اقل قلقا وأكثر ميلا للانجاز وتحمل للمسؤولية إلى جانب كونهم أكثر اندماجا في العلاقات الاجتماعية كما أنهم يستجيبون أحسن للمواقف الضاغطة. **(موسى رشاد ،1989 :61).**

وكما يرى **جبريل موسى(1996)** أنه في واقع الأمر لا توجد أنماط نقية من فئتي " الضبط الداخلي-الخارجي، فقد يكون الفرد داخلي الضبط في بعض المواقف وخارجي الضبط في مواقف أخرى، والمقصود بذلك أنه من الخطأ أن نقع في الاعتقاد بأن كل فرد يجب أن يكون إما داخلي الضبط أو خارجي الضبط، وإنما الصواب أن لكل فرد خط على متصل يمتد بين النهايتين: نهاية فئة الضبط الداخلي ونهاية فئة الضبط الخارجي، **(نجاح عبد الرحيم محمد عثمان ،1999: 37).**

وحسب تعريف **روتر** فإن الناس يقسمون إلى فئتين :

2-1-فئة الضبط الداخلي: وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم ،بحيث تقول أمال **عبد السميع أباضه (1999)** "إذا استشعر الفرد وأدرك العلاقة السببية بين الأفعال والنتائج المترتبة عليها(التدعيم) وأن هذه الأفعال والأحداث تقع متسقة مع قدراته وسلوكه الشخصي أو سماته المميزة والدائمة يسمى هذا اعتقاد في الضبط الداخلي" **(بدوي عائشة وزكزر مفيدة :2006 :41)**

ويعرف البعد الداخلي بأنه مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو

شر، وهي ترجع في الوقت نفسه، إلى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته وتحكمه في بيئته، حيث أن الشخص في هذا البعد يعتقد بأنه هو المسئول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من نجاح أو فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وإرادة وتصميم، أو إلى نقص فيها.(**أفنان نظير دروزة ،2007: 443).**

ولقد أثبتت الأبحاث التي أجرها السيكولوجيين أن فئة الضبط الداخلي يتصفون بالخصائص التالية :

ا- يعتقد أصحاب الضبط الداخلي أنهم يستطيعون تحديد ما سوف يحدث لهم وبالتالي فهم يستطيعون الهيمنة على قدراتهم ومصيرهم .(**رشاد عبد العزيز موسى،1994 :321).**

ب-هم أكثر دافعية ولديهم القدرة على الاستفادة من الفرص و المعلومات ،بالإضافة إلى ذلك ترتبط الدافعية لديهم بعدد من المتغيرات كالضبط الذاتي و الفاعلية في مواجهة الموقف .

ج- يركزون إهتمامهم بشكل اكبر على تعزيزات المهارة في الأداء وعلى كفائتهم الداخلية التي تحقق لهم الوصول إلى الأهداف المرجوة ،فقد تبدو الكفاءة الذاتية في النظرة المتفائلة لمتطلبات الحياة و المهارات التي تساعد على إدارة الضغوط و الاستفادة بقدر الإمكان من الموارد المتاحة .

د- هم أكثر ثقة بأنفسهم ولديهم مفاهيم إيجابية عن الذات ، وقد ربطت بعض الدراسات بين وجهة الضبط وتقديرات الذات .

ه-لديهم قدرة أكبر من المهارات المهنية و الكفاءة التدريبية وهم أكثر كفاءة عقلية وتحصيلا أكاديميا **(مجدة أحمد محمود،2005: 21).**

ويذكر الباحثون أن المصدر الذي يعزو إليه الأفراد من الفئتين أسباب حصولهم على التعزيز ليس واحدا بل متعدد،فإذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بالعالم الداخلي للفرد، فان مصادره المحتملة هي:

الذكاء و القدرات العقلية:فالفرد يعتقد انه يستطيع فهم البيئة و ضبط أحداثها لصالحه و هو المسؤول عما يناله من ثواب أو عقاب.

المهارة و الكفاءة: و الاستفادة من الخبرات السابقة للسيطرة على البيئة

السمات الانفعالية و المزاجية:فالفرد يكون اعتقادا حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث البيئية و ينال التعزيزات المرغوبة و هذه الخصائص: الثقة بالنفس،الاكتفاء الذاتي الطموح، المثابرة،الجدية(**بشيرمعمرية،2011 :87)**

2-2-فئة الضبط الخارجي:

وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم تحت قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها، **(أحمدعبد الرحمان إبراهيم ،46:1986)**،ويعرف البعد الخارجي بأنه مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وترجع في الوقت نفسه إلى عوامل خارجية فوق طاقته، وخارجة عن إرادته، ولا دخل له فيها، وليس له سيطرة عليها، أو الضبط بها، مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين**(محمد سليمان بني خالد،2009 : 321)**.

أما أصحاب الضبط الخارجي فيتصفون بالخصائص التالية:

ا- يلقون مسؤولية وقوع الأحداث على عوامل خارج أنفسهم مثل القدر ،الحظ أو الصدفة أو هناك من نتائج الدراسات التي تفيد بأن الضبط الخارجي يرتبط بدرجة عالية بالمعتقدات الغيبية

ب- هم أكثر سلبية وعدم المشاركة في انفتاح وأقل تفاعل .

ج- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة فهم يرجعون الأحداث الإيجابية أو السلبية إلى مادون الضبط الشخصي .

د-لديهم استعداد للقلق و الاكتئاب والاستجابة العصابية للضغوط **(مجدة أحمد محمود، 2005 :32-31)**

و يرى **روتر** أن هناك أنواعا مختلفة لمؤشرات مركز السيطرة الخارجي:

1- قد يكون مرتبط بالحظ و الصدفة و القدر: و هو أن الدنيا معقدة جدا بحيث لا يمكن التنبؤ بها، و لا بأحداثها، وذلك لان الأحداث قد تختلط على الفرد نفسه ، فلا يفهمها و لا يستطيع التنبؤ بها و الضبط فيها.

2-القدر: و يتمثل في عدم مقدرة الأفراد على تغيير مسار الأحداث المقدرة لهم سلفا.

3- قوى الآخرين: أي أن هناك آخرين أكثر قدرة و تأثيرا من الشخص ذاته.

و بين **روتر** وتلاميذه أن هذه الأنواع لمركز السيطرة الخارجي قد تبدو مختلفة و لكنها مرتبطة يبعضها البعض، و يحدث التوجه نحو مركز السيطرة من خلال موقف، أو وضع نفسي تتفاعل فيه خصائص الفرد مع الحدث حيث ينقسم الأفراد تبعا للدرجة التي عندها يتحملون المسؤولية الشخصية عن ما يترتب على الموقف.

و بناءا على ذلك فالاعتقاد بالمركز المسيطر يعتمد بشكل أساسي على مدى إدراك الفرد للعلاقة بين السلوك والاستجابات في البيئة، و على مدى شعوره بالمسؤولية اتجاه الأحداث، فجوهر مركز السيطرة هو الاعتقاد بوجود علاقة بين الفعل و النتيجة، حيث يقسم الأفراد تبعا للدرجة التي عندها يقبلون المسؤولية الشخصية لما يحدث لهم.

فعندما يعتقد الفرد أن الناتج الايجابي أو السلبي هو نتيجة منطقية للفعل و السلوك الخاص به فان هذا الفرد يوصف بأنه من ذوي مركز السيطرة الداخلي، في حين إن الفرد عندما يعتقد أن الناتج الايجابي أو السلبي للفعل أو السلوك يعود للأحداث و غير مرتبطة بفعله الخاص بل يرجع إلى قوى خارجية عن ذاته، فان هذا الفرد يوصف بأنه من ذوي مركز السيطرة الخارجي.

هذا و قد أشار **(روتر)** إلى أن الأفراد و ذوي مركز السيطرة الداخلي العالي، يمكن أن يكونوا من المبتكرين و المجددين في مجال السياسة و الفكر و الفن. **(خليل عبد الرحمان المعايضة،2007 :62-64)**

تعقيب:

من خلال ما قدمناه تبين أن أصحاب الضبط الداخلي و الضبط الخارجي يختلفون في وجهة النظر على مدى القدرة على التحكم في السلوك وضبطه ،بل وتحمل مسؤولية الفعل والسعي إلى تغيير ماينبغي تغييره. وان وجهة الضبط على أنها اعتقاد الفرد في مدى قدرته على التحكم في سلوكه وإدارته وفق النتائج المرغوب تحقيقها ، ومدى شعوره بالمسؤولية الاجتماعية نحوى جميع أفعاله وتصرفاته أو عدم شعوره بها وتيقنه أوعدم تيقنه من قدرته على تغير سلوكاته كل ذلك مرهون بإرادة الفرد وهدفه الأدنى.

3-تفرقة مفاهيمية بين مركز الضبط وبعض المفاهيم المشابهة:

3-1العزو السببي:

بعد فحص المراجع المتوفرة لدى الطالبة تبين أنه يوجد خلط كبير في تعريف مصدر الضبط، حيث نجد أن الكثير منهم يعرفونه على أساس الإعزاء ،وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن **سناء محمد سليمان** ترى بان مركز الضبط يشير إلى الجهة التي يعزى إليها السبب في سلوك الإنسان.(**محمد سليمان، 1988: 63**).و ترى **أمل الأحمد (2001)** أن الفرد يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة إما إلى

أسباب داخلية شخصية وبذلك يكون مركز الضبط لديه داخليا أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا إن الأفراد ذوي الضبط .(**أمل الأحمد، 2001: 09**)

إضافة إلى تعريف **الجبوري (1996)** في قوله أن داخلي الضبط هم الذين يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم في حياتهم إلى قدراتهم ،أما ذوي الضبط الخارجي فإنهم يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم إلى أمر مستقل خارج عن تأثيرهم كالحظ (**نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، 1999: 18**)

كما نشير إلى أن دراسة **إبراهيم محمد يعقوب و نصر يوسف مقابلة (1994)** المعنونة بمركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين ،قد تناولت دراسات حول موضوع الاعزاء باعتبارها دراسات سابقة بالرغم من أن الموضوع الجوهري هو مركز الضبط.

ولذلك كان لزاما الإشارة إلى التفرقة بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي ولو بشكل بسيط، فمن الناحية اللغوية نجد أن لكل منهما مفردته الخاصة،فمركز الضبط يقابله**Locus of control** وصاحب هذا المصطلح هو"**جوليان روتر J.Rotter** أما العزو السببي يقابله **Attribution** بحيث بدأ ظهور هذا المصطلح في نظرية العزو مع أعمال **جون أتكينسون (1957) ثم فريتز هيدر Heider (1958)**، وتم تطويره في وقت لاحق من قبل **برنارد فينر (1980.)**

(Russ Hill www.teachinternalcontrol.com). بمعنى أن مركز الضبط كمفهوم ولد قبل مصطلح العزو السببي.

فمن بين أوجه التشابه بينهما هو أن مركز الضبط عند **روتر** ينقسم إلى فئتين وهما:

فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، وهاتين الفئتين تعتبران كصورة أخرى للغزو السببي الشخصي والغزو السببي غير الشخصي على التوالي. أما من ناحية أوجه الاختلاف بين المفهومين فيكمن من خلال اعتماد الغزو، بحيث يتم البحث عن التفسير السببي للأحداث بعد وقوعها. سواء كان يرجع لأسباب شخصية أو غير شخصية، ومنه تتكون لدى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في استجابته لها. كما يبين كل من **نويسر وآخرون** أن مركز الضبط هو اعتقاد عام مستقر قبل التوصل إلى النتيجة، فهو ليس متصل بوضعية ما.(**زهيه خطار، 2001: 81**) أما العزو السببي فهو يتعلق بالطرق التي من خلالها يقدم الناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة

اليومية. وإرجاع الحدث لأسباب شخصية أو غير شخصية يكون مغطى بالدافع الذاتي، حيث يميل الفرد إلى تفسير نجاحه إلى ذاته والفشل إلى عوامل غير شخصية. **(عثمان يخلف، 1992: 256)**

في حين نجد أن مركز الضبط يركز على اعتقاد الفرد عن مدى إمكانيته في التحكم في الأحداث حيث لا يكتفي بتقييم هذه الأحداث فقط، وإنما يشمل مدى قدرته أو عدم قدرته في التحكم فيها فهو بذلك يحدد مسؤوليته أو عدمها اتجاه ذلك مسبقا بناء على الخبرات السابقة والتوقع حول موقف نوعي معين أو في مجموعة من المواقف.(**نبيل بن زينة، 2005 :64)**

3-2الفعالية الذاتية:

يقصد **باندورا**(**Bandura 1978**)بالفعالية الذاتية إلى مدى توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين، بمعنى أن الذين يتمتعون بفعالية عالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة، لذلك يعرف **باندورا** توقع الفعالية بأنه الاعتقاد بأن المرء يستطيع أن يصدر بنجاح السلوك المطلوب لتحقيق النتائج **(جابر عبد الحميد، 1990 : 442)**

هذا ويوجد فرق بين مركز الضبط والفعالية الذاتية، إذ هذه الأخيرة تعود إلى الحكم الذي يقيمه الفرد عن قدرته من عدمها في أداء سلوكيات معينة.بينما يركز مركز الضبط على الاعتقاد أن النتائج تتحدد إما بنشاط وجهد الفرد، وإما بقوى أخرى تمتلك هذا الضبط. كما أن مركز الضبط الداخلي ليس مرادفا للفعالية العالية، ولا مركز الضبط الخارجي هو مرادف للفعالية المنخفضة.إذ يرى **روتر Rotter** أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يعتقدون أن الأحداث تخضع لأسباب يمكن ممارسة إمكانية الضبط فيها. بينما يرى **باندورا** أن الأفراد ذوي الفعالية العالية يعتقدون أنهم يمتلكون القدرة السلوكية التي تستطيع أن تؤثر على قوى البيئة، وبالتالي تحديد نتائج الأحداث.

وخلاصة القول، فإن لمعتقدات الأفراد حول فعالياتهم عدة نتائج ، فهي تؤثر في سلوكياتهم ، كمية الطاقة التي يستثمرونها في بذل الجهد ، مستوى مثابرتهم أمام الصعوبات والإخفاقات، تلاؤمهم في مواجهة التحدي ، الطبيعة المسهلة أو المعوقة لنمط تفكيرهم ، مستوى القلق والاكتئاب الناتجين عن مشكلات الوسط ومستوى نجاحهم(**Bandura، 1999: 54**)

التطير:

إن الاستسلام للأحداث والوقائع وعدم القدرة على الضبط في وقائع الحياة يجعل الفرد يعيش القلق، ومع توالي الأحداث الصادمة والاحباطات المتتالية يتحول هذا القلق إلى اكتئاب،فيصبح الفرد جبري مستسلم ،ولذلك فانه يحاول مواجهة المستقبل بالأساليب وأدوات الضبط الزائف ومن بينها التطير،وهو محاولة معرفة الزمن الأتي من أحداث سارة أو مبغضة من خلال مؤشرات وعلاقات مؤشرات خارجية تأخذ شكل النذائر في حالة توقع الفشل أو الخطر أو البشائر في حالة توقع السعد والنجاح ،وغالبا ما يبني الفرد مستقبله وسلوكه على أساس هذه العلامات ويفسر الأحداث التي تقع له سواء أكانت سارة أو مبغضة بهذه البشائر(**الفال**) أو النذائر (**النحس**) مثلما نجد البعض يصم الناس بنذير شؤم ويبتعد عن التعامل معهم مخافة تعرضه للمصائب،فيما يلاحظ على البعض احتفاظهم بأشياء أو قيامهم بطقوس معينة أو حركات أو سلوكيات ارتبطت فيما مضى بواقع أحداث النجاح والربح لاعتقادهم أنها من بشائر الربح جالبة للنجاح والخير والصحة مبعدة للفشل والشر والمصائب،وكل هذه اعتقادات خرافية يلجا إليها الفرد محاولا الضبط الزائف في مستقبله بعيدا عن الأساليب الموضوعية (**حجازي مصطفى، 2001 :23**)

3-3التحكم المدرك:

يعتبر مركز الضبط استعداد سابق لأنه اعتقاد معمم ينسحب على جميع الوضعيات، فإذا كان الفرد ذو مركز تحكم داخلي فيعتقد في قدرته على التحكم في الوضعية الضاغطة، والعكس صحيح مع أصحاب الضبط الخارجي. حيث أن الوضعية قد لا تؤثر كثيرا على مركز الضبط الذي تبقى اعتقادات الفرد بشأنه أكثر ديمومة ومعممة.

أما التحكم المدرك فإنه مسار تقييمي لمختلف الموارد الذاتية والاجتماعية والوضعية الضاغطة لتتحدد بعد ذلك لدى الفرد قدرته من عدمها في التحكم في العامل الضاغط. إذا يعتبر مركز التحكم استعداد مسبق واعتقاد دائم ومعمم، أما التحكم المدرك فهو صيرورة تفاعلية مؤقتة وخاصة.(**عبد العزيز حدار،2006 :125**)

3-4القدرية: إن الجبرية تعد من أهم مكونات التفكير اللاسنني التي تعرقل الفرد في التحكم في ذاته ومصيره والأحداث الحياتية .ذلك استنادا للاعتقاد بالإسناد السببي للقدرة الإلهية لجميع الأحداث التي تقع له .فكل ما يحدث للفرد هو مكتوب عليه ومفروض، لذلك ليس له أي حرية أو إرادة اختيار .

فمصيره وحياته، حاضره ومستقبله وأحداث الحياة الضاغطة والصادمة هي بإرادة القدرة الإلهية ومن قدرها وتقديرها .انطلاقا من هذا المفهوم ينبغي للفرد أن يستسلم للقدر ولأحداث الحياة، لأنه فاقد التحكم فيها، وتوجيهها كما يشاء .فالجبرية أو القدرية كدفاع تبرز حين يصل عجز الإنسان مداه، وتنعدم قدرته على توجيه الأحداث والتأثير في الظروف وهي تضمين محاولة ذاتية للسيطرة على المصير من خلال القول إن هذه هي طبيعة الأمور .والقدرية قانون ينظم الاعتباط، ومن خلال ربطه بحكمة خفية تريد للإنسان أن يشقى وأن يعاني، أو أن يرزأ بماله وذويه وصحته ومكانته .هذه الحكمة تتجاوز فهمه وتفوق استيعابه، ولابد له من تقبلها كجزء من طبيعته كإنسان ومن ثم تتحول الجبرية أو القدرية إلى ميكانيزم دفاعي تبريري لتخفيض حدة القلق والتوتر الناتجة عن الفشل والأحداث الحياتية الضاغطة والصادمة والإحباطات المتتالية ، فمفهوم القدر الخاطئ أو الجبرية تعمل على تجنيب الفرد الصراع الداخلي الذي ينتابه من جراء عدم قدرته على تحقيق الذات من خلال السيطرة والضبط في الذات والمصير والحياة بتخلصه من مسئوليته الذاتية فيما يحدث له .فالطمأنينة التي تصاحب هذا القبول تنبع في الحقيقة، بالإضافة إلى سلاح الإيمان، من التحلل من المسؤولية الذاتية، وبالتالي مشاعر الذنب المتفاقم التي تصاحب بالضرورة الفشل الحياتي .فعلى المستوى اللاواعي، كل مصيبة تحل بالمرء تعاش بعقاب على ذنب اقترف، أو خطيئة ارتكبت .اللاوعي يضع الإنسان أمام مسئوليته باستمرار، وهو يثقل كاهله بهذه المسؤولية دون رحمة أو مهادنة .وتلك وضعية يصعب على الإنسان احتمالها لأنها تخل بتوازنه النفسي إخلال عنيفا .فما يكون منه إلا أن يتهرب من مجابهتها بذاته وتحمل مسئوليتها بإسقاط الأمر على إدارة عليا أو قوة خفية أو وضعه على حساب قوانين الحياة(**حجازي مصطفى ، 2001 : 163)**

4-مفاهيم مشابهة للضبط :

جدول رقم(2) يبين المفاهيم المشابهة للضبط:

المفهوم	باللغة الفرنسية	باللغة الانجليزية	مكوناته	صاحبه
مركز الضبط	Locus de contrôle	Locus of control	الضبط الداخلي الضبط الخارجي	Rotter1966

Rehm1977	التحكم الذاتي التقييم الذاتي التعزيز الذاتي	Self – control	Auto contrôle	الملاحظة الذاتية
Bandura 1978	توقع الإنجاز توقع النتيجة	Self efficacy	Efficacité personnelle	الفعالية الذاتية
Paulhus 1979	التحكم الذاتي التحكم البينشخصي التحكم الاجتماعي السياسي	Perceived control	contrôle perçu	التحكم المدرك
Burger1979	تحكم الدافعية	Desire of control	Désire de contrôle	الرغبة في التحكم
Kobasa197 9	التحكم الالتزام التحدي	hardiness	Endurance	التحمل أو الصلابة
Rappaport 1984	التحكم الشخصي الاستقلالية	Empowerment	Capacitation	التأهيلية أو التمكين
Rutter1985	الوعي بالتقدير الذاتي الوعي بالفعالية الذاتية	Resiliency	Résilience	الجلد أو المقاومة

			أساليب المواجهة	
السلوك المخطط		Comportement planifie	الفعالية الذاتية التحكم المدرك المعيار الاجتماعي	Adjzen 1987
روح التماسك	Sens de coherence	Sens of coherence	الالتزام الحاجة إلى الفهم	Antonovsky1 987

(عبد العزيز حدار،168:2006)

5-أنواع مركز الضبط :

إذا كان كل من **بولهوس ولفنسون(1981Levenson، 1973Paulhus)** قد تناولا مفهوم التحكم المدرك وعلاقته بجميع مجالات حياة الفرد، فإن العديد من المنظرين اهتموا بالتحكم المدرك في مجال معين من الحياة اليومية سواء تعلق الأمر بالمهنة أو الصحة أو الدراسة إلى غير ذلك .ومن هنا يمكن تصنيف التحكم المدرك إلى صنفين أساسيين :

أولا-التحكم المدرك العام : ويقصد به إدراك الفرد لتحكمه وسيطرته على جميع مجالات حياته:

1- إدراك التحكم في الأفكار والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات والإرادة والانفعالات وكذلك الإنجاز وهو ما يسمى **بالتحكم الذاتيPersonal Control**

2- إدراك التحكم في العلاقات البينشخصية والتفاعلات الثنائية مع الآخرين من خلال المهارات الاجتماعية . العلائقية ، أو ما يسمى **بالتحكم البينشخصيInterpersonal Control**

3- إدراك القدرة على فهم القضايا الاجتماعية والسياسية الكبرى وإدراك مدى التحكم فيها، أو ما يسمى بالتحكم الاجتماعي و السياسي **Socio- Political Control .**

ثانيا- التحكم المدرك الخاص : ويقصد به إدراك الفرد لقدرته في التحكم في مجال أو مستوى معين من مجالات حياته الخاصة الصحية أو المهنية أو الدراسية أو العلاقات الاجتماعية ولهذا ينقسم إلى عدة أصناف منها:

1-التحكم الصحي المدرك :

لقد طبق مفهوم التحكم المدرك في مجال الصحة أو بالمعتقدات المتعلقة بالصحة، وتم ربط هذا المفهوم بعلاقته بالاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب وغيرهما، والأمراض العضوية كالسرطان، السكري، الضغط الدموي، الإدمان وغيرها.

ويتمثل التحكم الصحي المدرك في المعتقدات المكتسبة لدى الفرد حول العوامل المسؤولة عن الحالة الصحية كما يدركها الشخص.(**Bruchon Schweitzer،2002 ، 312**)

2-التحكم المهني المدرك :

يعرفه **كراسك وجونسون وآخرون**(**Johnson1979 et Karasek 1989 al**) بأنه اعتقاد الفرد أنه يتمتع باستقلالية معينة (اتخاذ القرارات) وبحرية معينة في عمله (مرونة التوقيت، تنوع المهام) وذلك في المجال المهني. لقد تطور هذا المفهوم ضمن ما يعرف بنموذج الطلب – التحكم للباحث كراسك الذي درس الضغط المهني. ويأخذ هذا النموذج بعين الاعتبار متغيرين أساسيين في الوضعية المهنية وهما : شدة العمل أو متطلباته التي تعد أحد مكونات الضغط المهني المقيمة ذاتيا من قبل العامل، ودرجة الاستقلالية ، من مرونة التوقيت، تنوع المهام، واتخاذ القرارات.ويعتبر هذا النموذج أن التوتر المهني ينشأ نتيجة الطلب السيكولوجي العالي مع تحكم منخفض، لذلك يعد عاملا مسببا في الإصابة بأمراض القلب.

3-التحكم المدرسي المدرك :

ويقصد به اعتقاد التلميذ أو الطالب في قدراته على التحكم في كل جوانب العملية التعليمية والتربوية من حفظ وفهم واستيعاب واكتساب للمهارات والمعارف واجتياز الامتحانات بشكل عام بنجاح. **(عبد العزيز حدار،2006 : 144)**

6-بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط :

ويقول **بيلر** (**Biller1969**)" يتفق عدد كبير من السيكلوجيين على أهمية ما يتعرض له الطفل من تنشئة اجتماعية في إدراكه لمصدر قراراته وسلوكاته وانجازاته وبالتالي في تكوين اعتقاده في الضبط الداخلي

أو الخارجي"، وهذا ما أكدته دراسة **ديفز وفيرس**،(Phaires 1966α DAVIS 1971)، **نويكي وستريكلاند**(Nowicki α Stricklan)**تولور وجالويس** (Tolor α Jalowiec)**نويكي وسيجال** (Nowicki α Segal 1973)، إضافة إلى دراسة **ولسن وارمي** (Walsson αRamy 1974)، بان الأفراد الذين يتصفون بالضبط الداخلي في إدراكهم لمصدر قراراتهم غالبا ما يكونون من أسر تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة، في حين أن الأفراد الذين يتصفون بالضبط الخارجي يصفون آبائهم بأنهم يبالغون في عقابهم سواء أكان عقابا بدنيا أو انفعاليا ،أو أن ويحرموهم من حقوق كثيرة ينالها غيرهم **(سهير أحمد كامل،1992: 06)** ، فأساليب المعاملة الوالدية تؤثر في تحديد مركز الضبط بصفة كبيرة، وتعتبر الأساليب الإيجابية التي يتخذها الوالدان في تعاملهما مع الطفل أساسيا على الدفئ والتقبل، والحماية المعقولة والشعور بالأمن، والنقد الموضوعي والتفاعل الإيجابي **(صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1989: 60).**

وفي نفس الوقت نجد أن الأساليب السلبية التي يتخذها الوالدين في تنشئة الطفل وفي التفاعل معه تعتمد أساسا على: الرفض، السيطرة العدوانية، النقد، التسلط، العقاب، ترتبط بالضبط الخارجي. وعليه، يمكن حوصلة ما تم رؤيته في أن تحديد مركز الضبط لدى الفرد يتأثر بتعامل الوالدين في مرحلة الطفولة، وتعد ثقافة وقيم المجتمعات أحد العوامل التي لها دور في تحديد مركز الضبط المجتمعات التي تركز على قيم معينة أن لدى الأفراد فيؤكد **زوZoe (1981)** أن الأصالة في الشخصية تدفع أفرادها إلى أن يكونوا ذوي ضبط داخلي. كما أن وجهة الضبط الداخلي تزداد وتتدعم لدى الأفراد الذين ينشئون في مجتمعات تعودهم على الاستقلال وتشجع فيهم القدرات الفردية(**إبراهيم عبد الله، 1997: 10)**، وهذا ما أوضحته دراسة **محمد مقصودة (1981)** إضافة إلى دراسة **لكونتر كرمبين ماهلر Cunter Mahler، Kromben (1980)**التي أجراها على طلاب المدارس اليابانية والأمريكية والألمانية " لمركز الضبط، حيث طبق عليهم مقياس **دونكن** ،وباستخدام تحليل التباين فوجدا فروقا دالة إحصائيا في مركز الضبط، حيث تبين أن الطلاب الأمريكيين أكثر اعتقادا في الضبط الداخلي وأقل اعتقادا في الضبط الخارجي من نظائرهم الطلاب الألمان واليابانيين، كما توصل **كيو** إلى أن المراهقين الأمريكان يميلون إلى الضبط الداخلي بدرجة أعلى ،ومن العوامل الشخصية التي لها تأثير في عملية تحديد مركز الضبط هو عامل السن حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة بنجا**PINJA (1974)** ،ودراسة **لاوو**

Lao(1979) أن مركز الضبط يتأثر ويتغير باختلاف مراحل العمر، فالضبط الداخلي يبدو منخفضا في مرحلة الطفولة، ثم يزداد مع التقدم في العمر في مرحلة المراهقة ثم في مرحلة الشباب والرشد **(صلاح الدين محمد أبو ناهية،1987: 189)** ، علما أن مركز الضبط الداخلي لا ينمو عند الأفراد الذين يدركون أنهم منبوذون من خلال ما تلقوه من تنشئة اجتماعية من طرف الوالدين ولا يحدث لهم أي تغيير بتقدمهم في العمر.

ولقد توصل "**روتر** وآخرون إلى أن الضبط الداخلي يزداد مع تقدم عمر الأطفال ، حيث وجد انه يزداد الضبط الداخلي لدى الأطفال بالصف السادس عنه لدى أطفال الصف الخامس والرابع ومعنى ذلك أنه بتقدم عمر الطفل يزداد ضبطه الداخلي للأحداث، وتحمله لمسؤوليته اتجاهها نظرا لتفتح ادراكه، وزيادة قدرته على الضبط فيه.

كما أن عامل نمو مفهوم الذات له أثره في تحديد مركز الضبط، فنمو هذا العامل يجعل الفرد يكون صورة إيجابية عن ذاته، وبالتالي يكون لديه اعتقاد بأنه المسئول عن الأحداث التي تحدث له بغض النظر عن طبيعة هذه الأحداث وهذا ما يسمى بفئة الضبط الداخلي، هذا ما أوضحه كل من**("كيرنيس ، ويروكنار، وكارنك)** ،أن الأفراد ذو تقدير الذات العالي يميلون إلى تكوين صورة إيجابية لذاتهم وينسبون مسؤولية النجاح لأنفسهم ،والعكس حيث يميل الفرد ذو التقدير السلبي لذاته المنخفض إلى الاعتقاد بعدم تحمل مسئوليته اتجاه الأحداث التي تحكمها قوى خارجية وبالتالي يعتقد في فئة الضبط الخارجي لكونه يحمل صورة فاشلة عن ذاته.

وبصفة عامة، فإن اعتقاد الفرد في فئة الضبط الداخلي أو الخارجي يتشكل من تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية،ومن العلاقة الديناميكية بين الفرد والعالم خلال الخارجي، ومن تقويم الآخرين له، وما يعتقدونه عنه،ومن خلال خبرات النجاح والفشل والتوقعات التي يعيشها الفرد كما أنها تتأثر بالمعززات البيئية والأطراف الهامة بالنسبة له**(نبيل بن زينة ، 2005 :74)**

7-مرغوبية الوجهة الداخلية للتحكم مقارنة بالوجهة الخارجية:

لقد أثبتت الأبحاث أن الأشخاص ذوي مركز الضبط الداخلي مرشحين أكثر للنجاح في الدراسة، والتوقف عن التدخين نهائيا، والمواجهة المباشرة للمشاكل الزوجية، والحصول على أرباح مالية أكبر

وهذا ما يجعلهم أكثر تفوقا في الحياة لأنهم يأخذون بزمام أمورهم، ويقتنعون بأن مجهودهم هو الذي سيغير وضعهم ويساهم في تحقيق أهدافهم. وبالتالي يعتبر مركز الضبط الداخلي ميزة إيجابية ،إذ أن العديد من الدراسات قد سجلت ارتباطا إيجابيا **(من 0.20 إلى 0.30)** بين مركز الضبط الداخلي والصحة العقلية والتوظيف النفسي ،ونذكر مثلا أن ذوي مركز الضبط الداخلي لديهم عموما إنجازات أعلى، وهم أحرى باتخاذ إجراءات وقائية صحية، كما أنهم أقل عرضة للضغط وأقل اكتئابا من ذوي مركز الضبط الخارجي كما أن الداخليين أكثر يقظة في التعامل مع المحيط ومؤشراته التي يستعملونها لتوجيه السلوك، ويتميزون بثقة في النفس، وتقدير عال للذات وهم أكثر مواجهة، وبتقدير جيد ودقيق للضغط، ويتمتعون بصحة جسدية أفضل إذ أنهم أقل عرضة للإصابة بالصدمات القلبية وارتفاع الضغط الدموي.(**Duane Schultz 1993 ،442**).

وقد قام **فيرز Phaires(1976)**بدراسة للفروق السلوكية الفردية تبين أن ذوي مركز الضبط الداخلي يبذلون جهدا أكبر، وأن لديهم قدرة على مراقبة نتائج سلوكهم، ولديهم دافعية للإنجاز أقوى من ذوي مركز الضبط الخارجي الذين لديهم انفعالات وإحساسات أدنى.

إن هذه الدراسات وأخرى عديدة تشير إلى ارتباط الصحة النفسية بإدراك التحكم في المواقف التي يمكن التأثير فيها، أي أن الوجهة الداخلية في الضبط مرغوب فيها اجتماعيا ونفسيا وصحيا.

وقد وجدت بعض الأبحاث أن الذكور يميلون إلى أن يصبحوا داخلي الضبط أكثر من الإناث، وأن الأشخاص يميلون إلى وجهة الضبط الداخلية كلما تقدموا في السن، وكذلك كلما ارتفع منصبهم في هرم المنظمة، وقد أشارت دراسات أخرى إلى أن الداخليين لا يعتقدون في تحكمهم بمصيرهم فقط، ولكن أيضا في إمكانية تأثيرهم في محيطهم في وضعيات متنوعة. وأشارت أيضا إلى أن البيئة العائلية المتميزة بالدفئ والحماية والتوازن تُشجع على تكوين مركز تحكم داخلي، بينما تؤدي المحدودية في القدرة الاجتماعية أو الموارد المادية إلى تطوير أنماط خارجية لمركز الضبط **(214 :1996، Gackenbach)**

ولكن من المهم التحذير من الرؤية المبسطة التي تجعل من الداخلية سمة جيدة ومن الخارجية سمة سيئة، لأن هناك تفاصيل مهمة وأكثر تعقيدا يجب اعتبارها:

– حيث يمكن للداخليين أن يعانوا من مشاكل صحية و من اللاتوازن، لأن الاتجاه الداخلي يشجع على

الكفاءة وعلى اغتنام الفرص والرقابة الذاتية والمسؤولية، وفي حالة الإخفاق يمكن لذوي مركز الضبط الداخلي أن يصابوا بالإحباط والعصبية و القلق و الاكتئاب، فهم يحتاجون إلى أن يكونوا واقعيين اتجاه حقل تأثيرهم ومدى تحكمهم.

– كما يمكن للخارجيين أن يكونوا أكثر سعادةً و استرخاءً في حياتهم. وذلك لأنهم يحمون أنفسهم وتقديرهم لذواتهم بإسناد مسؤولية الأحداث السلبية إلى مصادر خارجة عن نطاق تحكمهم، متفادين بذلك العتاب واللوم الذاتي والشعور بالذنب وغيرها من المشاعر السلبية المرتبطة بالاكتئاب.

وبالرغم من هذه الاحتمالات فإن الدراسات النفسية تشير في مجملها إلى حقيقة متماسكة وهي أن ذوي الوجهة الداخلية في الضبط يكونون أفضل في الكثير من الحالات و المواقف.

ونذكر هنا بضرورة التساؤل حول ما إذا كانت الظروف البيئية **(مشجعة أو مثبطة)** هي السبب في الاعتقادات المرتبطة بمركز الضبط، أم أن الاعتقادات حول الضبط هي المسببة للظروف**(مشجعة أو مثبطة)** ؟

اعتبر بعض الباحثين مركز الضبط كسمة في الشخصية أي أنه خاصية دائمة، إلا أن البعض الآخر أقر بكونه خاصية مُتعلَمة بشكل كبير وبالتالي فهو قابل للتغيير. وقد أثبتت دراسات كثيرة أن مركز الضبط هو استجابة للظروف، وطورت تقنيات وتدخلات نفسية وتربوية تُشجِع الفرد على اكتساب وجهة داخلية في الضبط وقد تُدمَج هذه التدخلات في التناولات العلاجية ،وهذا ما قمنا بتبنيه أثناء تطبيق البرنامج. **(لمياء المهداوي، 121:2009).**

8–مركز الضبط في المجال الدراسي :

يعتبر مركز الضبط متغيرات هاما يساعد في عملية تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به في العديد من المواقف ولقد صرح **كولمان وآخرون Colemane α All (1966)** أن مركز الضبط هو أحد المحددات الهامة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ ، على أساس إن إحساس التلاميذ بالضبط على بنيتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي متغير أخر**(عبد الرحمن وهشام إبراهيم ، 1997: 14)** ،ويمكن تفسير ذلك بأن التلميذ يقضي معظم أوقاته في الدراسة ويرتبط وينشغل بها أكثر من أي مجال أخر ، إضافة إلي أن المدرسة من أهم اهتماماته الأساسية وعليه أصبح مركز الضبط أحد عوامل الأكثر

تأثيرا في التحصيل الدراسي للتلاميذ .

ويرى **على الديب(1987)** أن التلاميذ الأكثر تحكما داخليا أكثر تفوقا دراسيا ولذلك فهم يبذلون أقصى جهد ممكن للتفوق وهم أكثر تحملا للمسؤولية ، وأنهم يضعون خططا ويلتزمون بها للوصول إلى أهدافهم. **(على محمد الديب، 1987: 39)**

وهذا يعني أن الطلبة الذين يعتقدون في فئة الضبط الداخلي يتفوقون في دراستهم لإيمانهم بأن لهم القدرة على تحقيق أهدافهم ،ومن أجل ذلك يبذلون الجهود اللازمة ويضعون خططا لبلوغ طموحهم الدراسية لأنهم على يقين بأنهم المسؤولون على نتائجهم الدراسية. كما أشارت دراسات **روتر وميلر الأعسر (Rotter 1978 et Mulary)** ،أن التلاميذ ذوي فئة الضبط الداخلي يتميزون بمستوى جيد في الدراسة لأنهم أكثر تحصيلا وتفوقا في دراستهم مقارنة بتلاميذ فئة الضبط الخارجي **(على محمدالديب ، 1985 :59)**.

وفي نفس السياق يشير **ماكيشي (MacKeachie 1976)** إلي أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يبذلون الجهد في مواقف التحصيل، بحيث يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم بينما لا تبذل مجموعة الضبط الخارجي جهدا مماثلا لأن أفرادها لا يتوقعون أن جهدهم سوف يكون له أثار على النتائج **(زهية خطار،2000: 87)**.

و لقد وضح **كراندال 1965** أن التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع أدائهم. وهذا قد يرجع إلى إدراكهم القوي بإمكانياتهم وقدراتهم في تحقيق التفوق الدراسي وبذلهم قصارى جهودهم للوصول إلي ذلك ، بينما التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الخارجي يتميزون بانخفاض أدائهم التحصيلي لكونهم يرون أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم الدراسية ، وهذا ما قد يحول دون استغلال مهاراتهم وخصائصهم الشخصية في التفوق الدراسي .

قد قام **جولد (1968Gold)** بدراسة العلاقة بين الحاجة إلي الانجاز والضبط الداخلي – الخارجي، وانتهى إلي نتائج تشير إلي أن الأفراد ذوي الاعتقاد بالضبط الخارجي يتسمون بتوقعات منخفضة للنجاح في حين يتسم الأفراد الذين يعتقدون بالضبط الداخلي بتوقع عالي للنجاح والتفوق (**أمل الأحمد،1968 : 242)**.ونتائج هذه الدراسة تشير إلى أن التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الخارجي يتصفون بتوقعات منخفضة للنجاح نظرا لادراكاتهم بأن هناك عوامل خارجية تتحكم في هذا النجاح ، ولذلك تجدهم لا يسعون بصفة جدية لبلوغ النجاح الدراسي، وفي ذات الوقت يتميز التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي بتوقع عالي للنجاح لأنهم

يخططون لهذا النجاح ويبذلون كل ما بوسعهم لتحقيق ذلك لإدراكهم بأن مصادر النجاح والفشل تكمن داخل دواتهم.(**بن زاهي منصور،2012 :39)**

ثانيا–الضبط في النظريات السيكولوجية:

سوف تستعرض الباحثة مجموعة من النظريات السيكولوجية التي تناولت عملية ضبط الأفراد للأحداث للبيئية و محاولة السيطرة عليها، و ذلك بهدف تعميق الفهم لمفهوم مصدر الضبط و تأصيله من خلال مناقشة معاني و أنماط الضبط أو السيطرة على البيئة في هذه النظريات ،لإبراز العلاقة بين مفاهيم هذه النظريات و مصدر الضبط و صولا إلى فهم شامل و عميق لهذا المفهوم.

1–نظرية **دافع الكفاءة أو الجدارة**:يرى **و.وايت (RW white1959)** أن جميع البشر يولدون و لديهم دافع أولي نحوى السيطرة على البيئة ،و أطلق عليه دافع الكفاءة،و في رأيه أن افتراض هذا الدافع يساعد على تفسير أنماط كثيرة من السلوك مثل إبداء الأطفال لعلامات الفرح والابتهاج عندما يحركون لعبهم فتحدث صوتا، فالذي يفرحهم في هذه الحال حسب **وايت** هو شعورهم بالقدرة على التأثير في البيئة ، انه إدراك الطفل بان نشاطه يمكن أن يجعل البيئة تستجيب له بطريقة يقع زمامها في يده هو ،كما تظهر فائدة افتراض هذا الدافع في أنماط سلوكية أخرى هادفة للطفل مثل إصراره على الوقوف بمفرده و المشي وركوب الدراجة . إثر كل سلوك يتعلمه لأنه يشبع دافعه إلى الكفاءة و السيطرة **(محمد عماد الدين إسماعيل ، 1989 :16)**

إن دافع الكفاءة **لوايت** يشير إلى أننا جميعا في حاجة إلى أن نتعامل بفاعلية و كفاءة مع البيئة ولا فرق هنا بين بيئة مادية و بيئة اجتماعية .وأننا لا نستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا عرفناها . فالنشاط الاستطلاعي والاستكشافي للبيئة وغيره من النشاطات الأخرى التي يقوم بها الفرد لمحاولة معرفتها و السيطرة عليها ،هي كلها بالدرجة الأولى نشاطات معرفية تكيفيه الهدف منها تحقيق الكفاءة وفي هذا المعنى يقول **وايت** :إن الكفاءة أو الجدارة تعني الملاحقات المستمرة الصعبة للأحداث في البيئة من قبل بعض الأفراد ،والتي تجعلهم يشعرون بالرضا عن الذات أكثر من أولئك الذين يميلون إلى ممارسة حياتهم بأكبر قدر من البساطة**(صلاح الدين أبوناهية ، 1984 :61)**.

ويرى **وايت** أن الفرد في مسعاه لتحقيق الكفاءة والسيطرة على البيئة يمر بمرحلتين هما:

أ-مرحلة تحقيق دافعية التأثير .

ب- مرحلة تحقيق دافعية الكفاءة .

ودافعية التأثير حسب **وايت** ،اسم لنوع من الدافعية تحرك الفرد إلى البحث و الممارسة التي تهدف إلى إنتاج تأثير على البيئة و يرى أن هذا الدافع يلاحظ في سلوك الأفراد منذ الطفولة، وقد أستشهد على ذلك بنشاط الطفل في اللعب الذي لايقضي فيه أكثر ساعات يومه ،ويعبر فيه عن رغبته في التحكم في البيئة وإبداء جدارته في السيطرة عليها .وكلما كبر الطفل كلما زادت محاولاته للتأثير على البيئة ،مما يجعله ذا خبرة و معرفة من خلال هذا التفاعل المستمر . فالمجتمع يطلب منه أداء بعض الواجبات بمفرده، وعليه أن ينجز و يحقق أهدافه في الحياة.وهنا يجد المرء نفسه أنه لا بد أن يكون جديرا وذا كفاءة فالتحول من دافعية التأثير إلى دافعية الكفاءة ، عملية وظيفية .لأن الفرد يصبح ذا فاعلية في تفاعله مع البيئة **(لطفي محمد فطيم وأخر،76:1988).**

ومع أن **وايت** لم يجد السمات أو الخصائص المصاحبة للميل إلى الكفاح من أجل الجدارة و الكفاءة . إلا أنه يشير إلى أن تحقيق دافعية الكفاءة يتم عندما يتوصل الفرد إلى السيطرة على البيئة من خلال مقاييس ذاتية وموضعية معينة ،فالطفل الذي يشعر أنه ذو كفاءة في تفاعله مع البيئة من خلال اللعب .والتلميذ الذي يحرز التفوق في تحصيله الدراسي ويشعره ذلك بالسرور و البهجة والمهندس الذي يساهم في إضافة الجديد الجيد إلى ميدان عمله فيشعره ذلك بالنجاح و التفوق .هؤلاء جميعا يقودهم دافع الكفاءة ويستخدمون قدراتهم و إمكاناتهم للوصول إلى التفوق و النجاح ويحصلون على التعزيزات المناسبة مثل :الرضا عن الذات ،ولكن **مادي (1976 maddi)**يشير في هذا الإطار إلى بعض خصائص الفرد أثناء الكفاح من أجل الكفاءة منها :أنه أكثر ميلا إلى فعل ما يفضل ويريد ، ويفعل ما يعتقد أنه مؤشر للكفاءة . فيشعره ذلك بالنجاح والتفوق هؤلاء جميعا يقودهم دافع الكفاءة ويستخدمون قدراتهم وإمكاناتهم للوصول إلى التفوق والنجاح ويحصلون على التعزيزات المناسبة مثل الرضا عن الذات.

وتتضح الآن العلاقة القوية بين السعي وملاحقة الأحداث في البيئة باستمرار في محاولات ا للسيطرة عليها لتحقيق الذات والشعور بالرضا **(تحقيق دافع الكفاءة)** وبين الفعالية والتمكن والتحكم في البيئة والسيطرة عليها **(ضبط داخلي)** .

وأشار **روتر 1966** إلى وجود هذه العلاقة بين مفهوم الضبط الداخلي ومفهوم الكفاءة كما أورده **وايت**

خلال احد بحوثه بان الأفراد الذين تميزوا بالتنقيب والبحث والاستكشاف ومحاولة السيطرة على البيئة كانوا من المعتقدين في الضبط الداخلي ،ودعمت هذا الافتراض بعض البحوث حيث أوضحت **لاو(lao 1970)** أن سلوك الكفاءة يرتبط ارتباطا موجبا دالا بالضبط الشخصي **(الداخلي)** كما توصل **رايت واخرون (wright α al)**إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الداخلي أو السيطرة على البيئة، حيث تميز ذوي الضبط الداخلي بالسيطرة على البيئة والعمل بسرعة لتحسين ظروف المعيشة داخلها **(تهاني عبد العزيز عبد اللطيف ،1985)** ،ومما سبق يمكن تسجيل النتيجة الآتية وهي أن دافع الكفاءة يعتبر احد الخصائص التي يتميز بها الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الداخلي .

2- نظرية **الدافعية الداخلية** :

تدعى نظرية **ادوارد ديسي (decie،1980)** بنظرية الدافعية المعرفية وينظر من خلالها للإنسان على انه كائن باحث نشط ينقب ويبحث بإصرار ومثابرة ويعالج المثيرات الجديدة بفعالية، وهو بطبيعته عضو فعال في البيئة التي يعيش فيها يسعى للانجاز وتحقيق الآثار كنتائج لنشاطه، فالناس حسب النظرية مخلوقات نشطة وليسوا أعضاء سلبيين خاضعين لقوى داخلية أو خارجية وتعتمد نظرية **ديسي** على عنصرين أساسيين :

الأول : تفترض أن لدى الناس القدرة على تقرير ما يريدون أن يفعلوه هذه القرارات تنتج من تفسير الأفراد للأحداث البيئية وتجهيز المعلومات المتوفرة لديهم عن البيئة والتعامل معها من خلال قدراتهم المعرفية كالذاكرة والتفكير والتخطيط لقرير ما يجب فعله.

الثاني : تفترض أن الناس مشتركون في عدة أنماط سلوكية من اجل الشعور بالكفاءة وتحقيق الذات حتى يشعروا أنهم وكلاء سببين ومتحكمون في تفاعلاتهم مع البيئة .

ويرى **ديسي** أن الأنماط السلوكية المدفوعة داخليا تقوم على أساس حاجة الأفراد أن يكونوا أكفاء وفعالين، ويرغبون في الشعور بفعالياتهم وقدراتهم على الضبط الذاتي لدى قيامهم بالسلوك ،فالفرد عندما يكون مدفوعا داخليا حسب **ديسي** يكون في انهماك عميق ومتواصل ورغبة في النشاط والفعل، حيث يبدو أن النشاط يغذيه ويدفعه إلى العمل خاصة عندما يكون سبب السلوك الشخص في الكفاءة والجدارة وليس إكراها من الخارج.

وبعد عرض نظرية **ديسي** في الدافعية الداخلية التي ترى أن الأفراد المدفوعين داخليا يسعون لتحقيق

الكفاءة والتمكن والاستطاعة وتحقيق الذات والسيطرة على الأحداث، نلاحظ أن هذه صفات يتسم بها الأفراد ذو الضبط الداخلي الذين يتميزون بالتمكن والكفاءة ومحاولة السيطرة على البيئة وتطويعها لخدمتهم ،ومن هنا يمكن القول انه عندما يكون السلوك مدفوعا داخليا فان الاعتقاد في مصدر الضبط يكون داخليا أيضا ،وقد دعمت هذا الافتراض نتائج بحث أجراه **هسلر (hesler)** حيث أوضحت الدراسة أن هناك ارتباطا ذو دلالة إحصائية بين الفعالية الشخصية والاعتقاد في الضبط الشخصي (الداخلي) . كما أشارت هذه الدراسة إلى أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم يمارسون تأثيرا كبيرا على بيئاتهم بواسطة قدراتهم لديهم ضبط داخلي مرتفع ،ويتميزون بفعالية شخصياتهم وكفاءتها العالية لتحقيق الكفاءة وتحقيق الذات ،وهكذا يمكن القول أن الدافعية الداخلية هي احد الخصائص التي يتوفر عليها الأفراد ذو الاعتقاد في الضبط الداخلي **(بشير معمرية،2011: 46)**

3-نظرية الغزو السببي :

و تهتم نظرية العزو بما يستطيع الفرد أن يدركه من أسباب ينسب إليها الفعل و السلوك، و لا تبحث هذه النظرية عن القوى الداخلية أو الذاتية أو الأسباب المسؤولة عن حدوث ذلك السلوك، بل تعطي هذه النظرية أهمية للأسباب التي ينسب الفرد بها سلوكه إلى محكات خارجية، فالتعزيز الداخلي يعتبر مؤشرا لحدوث السلوك و ليس سببا له.

و تؤكد نظرية العزو على دور المعرفة، حيث تشير المعرفة إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي بحيث يطور و يختصر و يتخزن لدى الفرد في تنظيمه المعرفي وتتضمن العمليات المعرفية كل من الإدراك و التذكر و التخزين و التفكير، فالعزو يتسم بالمنطقية و العقلانية في تفسير السلوك.

و تفترض نظرية العزو أن الأفراد يجاهدون لشرح و فهم و التنبؤ بالسلوك المتوقع، و تستلزم هذه العملية قدرا من تدفق المعلومات عن السلوك المراد تفسيره، كذلك معرفة نسبية الفاعل لسلوك أو البيئة أو كليهما معا. لذلك فان نظرية العزو تؤكد أن المعرفة ليست فقط مركزا للعملية النسبية و لكن أيضا كمؤثر في السلوك.**(فاروق السيد عثمان،2005: 133)**

قال **هيدر(heider)**بهذه الفكرة من خلال كتابه سيكولوجية العلاقات المتبادلة عام **1985** الذي اهتم بصورة رئيسة بوصف صورة فينومينولوجية للأفراد عن أنفسهم وعن الآخرين، أي انه قدم تحليلا

وصفيا فينومينولوجيا للخصائص العامة للتفاعل الاجتماعي وكان السؤال الرئيس من وجهة نظره لفهم السلوك الإنساني يدور حول سببية حدوثه، وافتراض أن كل فرد يخضع لقوى بيئية قوية وهذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة مثل: الضغوط من قبل الآخرين ،المعايير الاجتماعية ،الأزمات الاقتصادية والاجتماعية ، حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطا على الفرد كأنها توقفه أو تكبحه، بالإضافة إلى أن كل فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عما يتميز به الآخرون مما يسمح لتلك القوى والضغوط أن تعمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة والطبائع وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان "القوى البيئية والقوى الشخصية كما يبدو من المعادلة التالية : حدوث سلوك = **(قوى بيئية *قوى شخصية)**

.

أي أن السلوك هو وظيفة أو معتمد على كل من القوى البيئية والقوى الشخصية فحسب هذه المعادلة تكون العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية إضافية أو جمعية، فإذا كانت أي من القوتين **(البيئية أو الشخصية)** قوية فالسلوك يمكن حدوثه حتى لو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الصفر، وحسب **هيدر** فان القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد أو تملك القرار أو التحكم في سلوكهم فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط ،فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط ويقاومون قراراتها ويظهرون أنهم أكثر إصرارا وعنادا وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم وبعضهم يبدون على العكس من ذلك حيث يظهرون الاستسلام والرضا والقبول وبالواقع .

يظهر من هذا الشكل أن القوى الشخصية لا تستطيع أن تؤثر في الحدث السلوكي إلا إذا توفرا الدافع والقدرة لان غيابهما سيختزل القوى الشخصية إلى الصفر، وينقسم عامل الدافع إلى القصد الذي يشير إلى ما يريد الشخص أن يفعله والجهد الذي يشير إلى أي درجة سيحاول الفرد فعل السلوك ،أما مفهوم الاستطاعة فيشير إلى العلاقة بين القدرة من ناحية والقوى البيئية فالفرد يمكنه أن يقوم بالفعل السلوكي إذا حاول **(عند ئذ يكون السلوك غير شخصي).**

بعد هذا العرض نصل إلى النقطة التي تهمنا في هذا النموذج ونقصد بها فكرة السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية ،فالسببية الشخصية حسب **هيدر** يظهر تأثيرها في تلك المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة للقصد والجهد أي ذلك الفعل السلوكي الذي يقصده الفرد ويحدث بتأثير جهده الخاص وسماته الشخصية، كما أنها من ناحية أخرى تشمل اعتقادا راسخا لدى الفرد بوجود علاقة بين

الفعل السلوكي في البيئة وبين شعور الفرد بالمسئولية الشخصية لما يحدث، وتسمى العزو السببي الشخصي ،أما السببية غير الشخصية فتشير إلى المواقف التي لا يقصد فيها الشخص أن ينتج فعلا سلوكيا معينا بل أن الفعل السلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادته، أي أن أسبابه قوى خارجية في البيئة وليس للفرد فيها أي قصد، وبالتالي فهو يعتقد بعدم وجود علاقة بين السلوك والاستجابات البيئية وتسمى هذه الحالة بالغزو السببي غير الشخصي ، وهنا تبرز علاقة مفهوم الضبط لدى **روتر** بنظرية الغزو السببي لدى **هيدر** فإذا كانت السببية الشخصية تشير إلى الفعل السلوكي الذي يكون للفرد فيه قصد واعتقاد بوجود العلاقة بين مجهوده الشخصي والاستجابات البيئية، وإذا كان الضبط الداخلي يشير إلى إدراك الحوادث الايجابية أو السلبية كنتيجة منطقية للأفعال الخاصة بالفرد تم عزوها إلى ضبطه الشخصي، فانه يمكن القول أن العزو السببي الشخصي ما هو إلا صورة أخرى للضبط الداخلي أين يعتقد الفرد في العلاقة الموجودة بين فعله السلوكي ونتيجة هذا الفعل ،أما السببية غير الشخصية فتشير إلى السلوك الذي يحدث بواسطة تأثير قوى خارجية في البيئة أما الضبط الخارجي فيشير إلى اعتقاد الفرد بسيطرة القوى الخارجية في البيئة على الأحداث وأنها غير مرتبط بسلوكه الخاص، كما يرجعها أو يعزوها إلى ما وراء الضبط الشخصي وعليه يمكن القول كذلك أن الغزو السببي غير الشخصي هو مظهر أخر من مظاهر الاعتقاد في الضبط الخارجي أين يعتقد الفرد في عدم وجود علاقة بين سلوكه ونتائج هذا السلوك .

كما يقرر **وينر(weiner1974)** بأنه تأثر في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من **هيدر وروتر** حيث افتراض أن الناس يعزون نجاحهم وفشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية، وأوضح أن العناصر السببية للفعل السلوكي هي =**القدرة +الجهد +الصعوبة +المهمة +والحظ**، وقد صاغ هذه العناصر في المعادلة التالية :الناتج السلوكي = **د (ق + ج + ص +ح)** وفي محاولته لإيضاح عمل هذه المعادلة قرر أن الناتج السلوكي **(نجاح أو فشل)** له محددات ترتبط بانجاز الفرد هذه المحددات، تتمثل في تقدير الفرد لإمكاناته أو مستوى قدراته وكمية الجهد المبذول ودرجة صعوبة المهمة واتجاه الحظ ،ذلك انه من المفترض أن الناتج السلوكي يعزي إلى المصادر السببية أي أن التوقعات المستقبلية للنجاح والفشل تبنى على أساس مستوى القدرة المفترض والى صعوبة المهمة المدركة وكذلك تقدير الجهد الذي سيبذل والحظ المتوقع .

وإذا حاولنا أن نربط بين وجهة نظره ووجهتي نظر كل من **هيدر وروتر** في تفسير العزو السببي للناتج

السلوكي نشير إلى أن القدرة والجهد يصفان خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي الذين يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم أو جهودهم ،وبهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية أما عزو الناتج السلوكي **(نجاح أو فشل)** إلى صعوبة المهمة أو الحظ هو من خصائص الأفراد ذوي الضبط الخارجي ، وبذلك تكون أسباب السلوك خارجة عن ضبط المسؤولية الشخصية وفي سبيل توضيحه لخصائص المتغيرات الأربعة لنظريته وربطها بمفهوم مصدر الضبط **لروتر**، يشير إلى أن القدرة وصعوبة المهمة لهما خواص ثابتة بينما الجهد والحظ متغيران نسبيان، وهكذا فالعناصر الأربعة في نظرية **وينر** ومفهوم مصدر الضبط يمكن دمجهما وتصنيفهما في بعدين أساسيين هما :بعدي الاستقرار ومصدر الضبط.

ونصل في الأخير إلى القول بأنه عندما يكون الفرد داخلي الضبط فانه يعزو أسباب سلوكه إلى قدراته وجهده سواء في حالة النجاح أم الفشل أما إذا كان الفرد خارجي الضبط فانه يعزو أسباب سلوكه إلى صعوبة المهمة أو الحظ

4-نظريةالاغتراب:

تمت الإشارة إلى مفهوم الاغتراب في الفلسفة لدى **هيجلHegel** وفي الاقتصاد لدى **ماركس** وفي علم الاجتماع لدى **اريك فروم Eric Fromm**، ورغم اختلاف هؤلاء في منطلقاتهم الفكرية في توظيف هذا المفهوم لتفسير السلوك الإنساني إلا انه يوجد بينهم إجماع على انه من ناحية وعدم القدرة على ضبطها من ناحية أخرى ،لكن **سيمان (m' seeman 1959)** ربط بين مفهوم الاغتراب الذي يشير به إلى انعدام السيطرة أو الضعف وبين توقعات الضبط مستخدما مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر** كالتوقع وقيمة التعزيز، ويرى **سيمان** أن انعدام السيطرة أو الضعف يدرك كتوقع أو احتمال لدى الشخص بان سلوكه الخاص لا يستطيع تقرير حدوث النتائج أو التعزيزات التي يبحث عنها، وحلل مفهوم الاغتراب إلى خمسة أبعاد هي :العزلة الاجتماعية- العجز -اللامعنى – اللامعيارية –واغتراب الذات .

وأكد أن العامل الأساسي الذي يمكن وراء الاغتراب هو الشعور بعدم القدرة على التحكم في نتائج السلوك والأحداث ،كما يكمن الاغتراب عند **سيمان** في عدم قدرة الفرد على تحديد مسار الأحداث أو تحديد النتائج التي تنشأ نتيجة هذه الأحداث، فعندما يكون الفرد عاجزا ولا يستطيع ضبط نتائج سلوكه فانه يرجع الصعوبات التي يواجهها لمصادر غامضة وخفية ومجهولة .

أن استخدام **سيمان** لمفاهيم مثل انعدام السيطرة والعجز كتوقعات يشير إلى أن الاغتراب مرتبط ارتباطا وثيقا بفكرة الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز، كما انه بالرغم من أن مصدر الضبط والاغتراب لا يستخدمان عادة لفهم نفس الأشياء إلا أنهما مرتبطان جوهريا ،حيث يستخدم مفهوم توقعات الضبط على أن له علاقة بإحساس الفرد بالتأثير على الأحداث.

وبعد عرض هذه الأفكار حول الاغتراب ومصدر الضبط ينبغي تسجيل النتائج التالية :

الأولى :تبني **سيمان** في تناوله لمفهوم الاغتراب نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر** التي تجعل مفهوم الضبط احد التوقعات المعممة التي انبثقت عنها .

الثانية :ارتباط كل من مفهوم مصدر الضبط والاغتراب بالنظام الاعتقادي للفرد، فالضبط الخارجي يعني اعتقاد الفرد بان القوى الخارجية هي المسؤولية على تقرير التعزيز أو تحقيق الأهداف والاغتراب هو إرجاع الصعوبات التي تعترض الفرد لمصادر غيبية أو مجهولة .

الثالثة :أن توقع الفرد بان سلوكه الخاص لن يقرر حصوله على التعزيز أو المكافاءة هو ما يسميه **سيمان** انعدام السلطة أو الضعف ،وهو ما يطلق عليه **روتر** الضبط الخارجي ،ودعمت بعض البحوث هذه العلاقة بين مصدر الضبط الداخلي – الخارجي والاغتراب حيث تبين أن الأفراد المعتقدين في الضبط الداخلي كانوا اقل اغترابا عن عملهم مقارنة بالأفراد المعتقدين في الضبط الخارجي فالاغتراب هو احد الخصائص التي يتميز بها ذو الاعتقاد في الضبط الخارجي.

5-العجز المتعلم :

يعد **مارتن سيلجمان1975 (m- seligman)**من رواد نظرية التعلم الاجتماعي وخاصة في علم النفس المرضي ،وإليه يرجع الفضل في ادخلا مفهوم **العجز المتعلم** إلى ميدان علم النفس من خلال أبحاثه التي أجرها على الحيوان ،فقد أجرى التجارب على الكلاب مستخدما الصدمات الكهربائية لاختبار كيف تتعلم الكلاب تجنب الصدمة ،وقد وجد بعد عدة تجارب أن الكلاب التي لم تكن لديها طريقة للسيطرة على الصدمات أظهرت عجزا واستلاما وتقبلت الصدمة وبدلا من أن تقفز إلى مكان الأمان رقدت على ارض المعمل وهي تئن، لقد فشلت في تعلم استجابة هروبية وفسر **سيلجمان** ذلك بالافتقار إلى السيطرة على الصدمة حيث أنها تعلمت العجز وعدم الحيلة في تجنب موقف مؤلم وبغيض ،أما بالنسبة للإنسان

فقد وجد أن بعض الأفراد في حالة مواجهتهم للأحداث الصعبة والخارجة عن سيطرتهم آو ضبطهم الشخصي يستجيبون بممارسة العجز ويبدو سلوكهم في هذه الحالة لا يتناسب مع الأحداث الواقعة عليهم وبدلا من القيام بسلوك قد يساعدهم على استعادة السيطرة على الأحداث في بيئتهم فإنهم يتميزون بالسلبية ويتقبلون التهديدات النفسية والعقاب وما يحدث لهم ويشعرون انه ليس هناك ما يستطيعون فعله ويبدون كأنهم فقدوا الرغبة في الحياة وبعضهم يعتبر أن حياته قد انتهت وعند محاولة إقناعهم بان لديهم مهارات عالية يحتاجها الجميع فإنهم غالبا ما يقابلون ذلك بالمقاومة والاعتذار والتبريرات تعكس إحساسهم العميق بالعجز.

ودعمت دراسة **هيروتو Hiroto** هذا الافتراض حيث قام بتجربة مستخدما ثلاث مجموعات من الأفراد:

الأولى : أفراد مجموعة السيطرة تعرضوا لصوت مرتفع واستطاعوا إيقافه بالضغط على زر خاص .

الثانية : أفراد المجموعة المفتقرة إلى السيطرة تعرضوا لنفس الصوت المرتفع ولكن لم يستطيعوا السيطرة عليه.

الثالثة : أفراد المجموعة التي لم تتعرض لأي تدريب .

بعد هذا تم اختبار الأشخاص في صندوق نقل الإصبع ويتطلب هذا الموقف استجابة نقل الأصبع من جهة لأخرى من اجل تجنب الصوت المرتفع ،فأوضحت النتائج أن المجموعتين الأولى والثالثة تعلمتا بسرعة كيفية تجنب التعرض لصوت مرتفع ،أما المجموعة الثانية المفتقرة إلى السيطرة فشلت في تعلم التجنب كما لوحظ أن معظم الأفراد في هذه المجموعة جلسوا في حالة سلبية وتقبلوا الأصوات المزعجة أي أصيبوا بحالة العجز وقلة الحيلة فالعجز بهذه الصورة استجابة لموقف مؤلم سبقت مواجهة على نحوا لم يمكن السيطرة عليه ،بحيث يتعارض مع تعلم الهروب والتجنب ويعكس اعتقاد الفرد في فاعلية الاستجابة فالشخص العاجز يعتقد أن استجابته سوف لا تكون فعالة في إنهاء الأحداث البغيضة والمؤلمة لأنه طور توقعات معممة باستحالة الضبط للأحداث البيئية ،بينما الشخص غير العاجز يعتقد أن استجابته سوف تكون فعالة في إنهاء مثل هذه الأحداث لان هناك أفرادا تعلموا من تجاربهم عبر مواقف الحياة المختلفة أن استجاباتهم يمكن أن تبدل وتغير الأحداث البيئية والسيطرة عليها ، وعندما يكتسب الإنسان العجز فان الذي يحدث له هو:

الأولى : نقصان الدافع للسيطرة على النتيجة (نتيجة سلوكية)

الثانية : الاعتقاد بان الإنسان لا يستطيع السيطرة على النتيجة

الثالثة : الخوف من عدم القدرة على السيطرة (**عبد الله عسكر**) وهكذا نجد بعض الأفراد والمجتمعات لا يمكنها الهروب من بعض الوضعيات السيئة التي تعيش فيها كالفقر والحرمان والخضوع لأنهم تعلموا أنهم غير قادرين على السيطرة على بيئاتهم ويضيف سيلجمان بان الفرد المتصف بالعجز تتميز شخصيته بثلاثة عيوب هي :

الأول: الفشل في المبادأة الملائمة في حضور المثير المزعج

الثاني: عدم القدرة على التعليم بان الفرد يمكنه أن يسيطر على أحداث في بيئته(**بشير معمرية،2011 :35-39)**

6-وجهة نظر العلوم العصبية وعلم النفس التجريبي في الحاجة إلى الضبط :

يصعب الاعتراف بوجوده لأننا لسنا واعين به تماما فقد تُولّدنا **الهلاوس(illusion)**وهي عبارة عن وهم رؤية إيجابية اتجاه العالم واتجاه أنفسنا حتى ولو كانت الألعاب العقلية منافية للمنطق، والهدف منها هو رفع إحساسنا بالتحكم في الأحداث من أجل التخفيض من مستوى القلق الذي نشعر به طبيعيا تجاه أحوال المستقبل.وقد أشارت أبحاث في علم النفس التجريبي منذ **20** سنة أن **60 %** إلى **70 %** من الأشخاص يعتقدون أنهم أكثر قدرة من غيرهم على تحقيق مستقبل سعيد، أما يعتبرون أنهم أكثر حظا من غيرهم في الحصول على ترقية مهنية وأقل عرضة لأن يكونوا ضحية حادث سيارة من أو مرض خطير. وتتأكد هذه الظاهرة حسب **إيزابيل ميلهابت Isabelle Milhabet** عندما يتعلق الأمر بالأحداث إذ أننا عادة ما نعتبر احتمال أن تحصل للآخرين أكبر بكثير من احتمال أن تحصل لنا.ولكن هل اعترافنا بعجزنا عن فعل أي شيء لتغيير وضعية ما ؟ نعم، لأن ذلك يفتح بابا لكف الفعل خلال مدة معينة. وكان البيولوجي الفرنسي **هنري لويرت(Henri Lobrit)** هو الذي أشار إلى هذه الظاهرة في الستينات، إذ تشير أبحاثه إلى أن الدماغ يقع في حالة "كف الفعل" عندما يجد الشخص نفسه أمام وضعية تستحيل فيها المواجهة أو الهروب. والخطر يكمن في استمرار هذه الحالة والذي يؤدي إلى اضطراب داخلي يؤدي بدوره إلى اختلال هام لنظام المناعة، كما تنجم داخلي عنه هيئة اكتئابية ،وتلاحَظ هذه الوضعية خاص عند الناجين من الكوارث كحوادث الطائرة أو الحروب الأهلية مثلا، فهم يعيشون حالة من الضغط شبه الدائم ويفقدون القدرة على التوهم نتيجة اختفاء الانسجام الذي كان يغطي الطبيعة

العشوائية وغير القابلة للتحكم في الأحداث.**(لمياء المهداوي،2009 :178)**

7-نظرية التعلم الاجتماعي كمقاربة لتعديل السلوك:

7-1-الأصول التاريخية للنظرية:

ومن النظريات التي تفسر التعلم من وجهة النظر الاجتماعية، نظرية التعلم بالتقليد(**Learning by Modeling**) والتي تسمى أحيانا بنظرية التعلم بالملاحظة (**Theory Of Observational Learning**) و نظرية التعلم الاجتماعي(**Social LearningTheory**). **(فاروق الروسان،2010 :42)** والتي يعود تاريخها إلى أواخر الخمسينيات، والتي تقوم على افتراض أن تعزيزا متوقعا لسلوك معين أو حدث سوف يلي ذلك السلوك في المستقبل .من ناحية أخرى، إذا لم يحدث التعزيز وكان من المتوقع أن يحدث ذلك، فإن غياب التعزيز سيبدأ في إنقاص السلوك المتوقع أن يكافأ .**(وستتم بلورة هذه الأفكار في العناصر اللاحقة).**(**www.teachinternalcontrol.com،Russ Hill**).

و يقصد بنظريات التعلم الاجتماعي، تلك النظريات التي تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي مع المعايير الاجتماعية، و السياق أو الظروف الاجتماعية في حدوث عملية التعلم، و يعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في المحيط الاجتماعي، و من هنا يكتسب التعلم معناه و قيمته،وليس من قبيل الصدفة أن توصف نظرية التعلم الاجتماعي بأنها نظرية موضوعة لتفسير السلوك الإنساني،فكلمتا(**تعلم)**و **(اجتماعي)**تدلان على موقف **روتر** النظري،فالتأكيد على التعلم يحمل في طياته الافتراض القائل بان الكثير من السلوك إنما يحدث في بيئة مليئة بالمعاني ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين ،فيكون لبيئة الإنسان معنى نتيجة اكتسابها خبرة التجارب السابقة،فالفرد يطور القدرة على اقتفاء اثر المكافأة وتجنب العقاب في سياق اجتماعي واسع ،وكل هذا متأصل في الملاحظة التي قالها **روتر**أنها نظرية تعلم اجتماعي لأنها تأكد على الحقيقة القائلة أن أشكال السلوك الأساسية التي يجري تعلمها في المواقف الاجتماعية ، تلتحم بصورة لا انفصام فيها مع الحاجات التي يتطلب إشباعها توسط أشخاص آخرين **(جوليان روتر،2000 :243-244).**

وقد جمعت وانتقت نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر** من اتجاهات مختلفة في علم النفس السلوكي ،المعرفي،الدفاعي ،الشخصي وكذلك نظرية المواقف **(Rotter،1975)**، حاول **روتر** الربط بين

اتجاهين رئيسيين : هما النظرية المعرفية ونظريات التعلم في عدة جوانب، فهو يعتمد على قانون الأثر في التعلم **لثورنديك** الذي يشير إلى أن السلوكيات التي يليها تدعيم تميل إلى التكرار، بينما تلك التي يعيقها الفشل أو الإحباط تميل إلى الانطفاء. ومن ناحية أخرى فإن التعلم والتدعيم يرتبطان كذلك بعوامل معرفية داخلية، ومنها المكون المعرفي: مركز الضبط في التدعيم الذي يدل على اعتقاد معمم في أن الحوادث الماضية هي ناتجة إما عن عوامل داخلية (النشاط، الجهد، القدرات الشخصية)،**(عبد العزيز حدار،2006 :95)** وإما عن عوامل خارجية (**القدر، الحظ، الصدفة**)و يمكن تبين ذلك من خلال مايلي :

الإتجاه السلوكي :

إن نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر Rotter** إن كانت كاتجاه ناقد لتطرف المدرسة السلوكية الميكانيكية في تفسير السلوك الإنساني المتعلم ، إلا أن **روتر** استفاد من مفاهيم كالمثير والاستجابة و التعزيز وفسرها وفق ما يتفق و اتجاهه المعرفي الاجتماعي و كان **لتومان وسكينر** تأثيرهما الخاص على نظرية التعليم الاجتماعي **لروتر فتولمان** قلل من اهتمامه بالإشراط البافلوفي في تفسير الاكتساب أو التعليم و قد طرح نموذج أسماها التعلم الإشاري و إلي يقصد به تتابع المثيرات و الذي يمكن التعبير عنه بالصيغة التالية:**م1س←م2** وهذا يعني أن تعرض الكائن للمثير **م1**يخلف لديه اعتقاد بأن استجابته س تؤدي إلى مثير أخر ،**م2** فالكائن كلما عرف المواقف الخاصة كلما كان قادرا على التوقع

الاتجاه المعرفي :

إن التأمل لنظرية التعليم الاجتماعي يجد أكثر كل من النظرية السلوكية و النظرية المعرفية في نقطتين أساسيتين هما: التعزيز و التوقع،فكلا من المصطلحين هما مصطلحين سلوكيين معرفيين والذي حصل أن نظرية التعليم الاجتماعي ربطت بين مفهومين لتعزيز التنبؤ .م فإذا كان التعزيز يعبر عن درجة تفصيل الفرد ورغبته في حصول تعزيز مادون غيره ،و التوقع هو الاحتمالية التي يضعها الفرد بأن التعزيز سيحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به فإن الارتباط أو التوافق بين التعزيز و التوقع يزيد من درجة التنبؤ بنتائج السلوك التي تعبر عن حاجات معينة **(جيزي فيرز ،1990 :148-149)**

الاتجاه الدينامي :

فقد بدا واضحا تأثير **روتر** بالسيكولوجي التحليلي الاجتماعي **أدلر** الذي يرى أن العوامل و السياقات الاجتماعية هي المحددات الهامة للسلوك ،و الإنسان تحركه الدوافع الاجتماعية كالتفوق و السيطرة لأنه كائن اجتماعي في أساسه و يربط حياته بالآخرين و يكتسب أسلوبا للحياة يغلب عليه الطابع الاجتماعي(**بشير معمرية ،84:2007**)

-ومن خلال مابدى في نظريته من مسلمات نظرية على رأسها تأثير الخبرات النفسية على بعضها البعض (السابقة و المستقبلية) بمعنى أخر فإن الشخصية هي وحدة متكاملة بين الماضي و الحاضر ،وحسب اعتقاد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي فإن الخبرة الجديدة تتلون بالمعاني المكتسبة و المعاني التي سبق اكتسابها تتأثر و تتغير بفعل المعاني الجديدة أو الخبرات الجديدة ، كما أن الخبرات الجديدة تفسر بناء على الخبرات السابقة ، و يعتقد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الأفراد يميلون إلى اختبار المواقف السلوكية التي يرون أنها متفقة مع خبراتهم ،(**جيري فيرز، 1991: 205-206**)

وان تأكيد **روتر** ضرورة تحديد السياق الاجتماعي الكلي الذي يحدث فيه السلوك كعامل مهم في التنبؤ بهذا السلوك يقارب إلى درجة كبيرة (وجهة نظر **ليفين**Levine في نظرية المجال). و تحديدا يرى **روتر** أن السلوك هو نتاج تفاعل متغيرات الشخصية مع متغيرات الموقف الذي يتفاعل الفرد معه، فعناصر الموقف أو البيئة ليست مجرد عناصر طبيعية، و إنما هي مؤشرات تعمل على إثارة التوقعات المرتبطة ببعض الأحداث، لذلك تكمن أهمية هذه البيئة في المعنى الذي يدركه الفرد و يطوره بشأنها و يتحقق هذا المعنى عن البيئة من خلال الخبرة السابقة أو التعلم، و هكذا فان المواقف تنطوي على مجموعة إشارات تثير توقعات لاحتمالات أن بعض أنماط السلوك يمكن أن تؤدي إلى نتائج معينة.

يرى **روتر** أن السلوك المتعلم هو القابل للتعديل أو التغيير بفعل عوامل الخبرة فقط و يرى أن السلوك مفهوم واسع يتضمن أنماط السلوك العلنية القابلة للملاحظة و القياس و تلك الضمنية، و في حال تعلم السلوك فانه يقع في الحصيلة السلوكية لدى الفرد.

و تعتمد احتمالية حدوثه في موقف ما على عاملين هما: التوقع و قيمة التعزيز .لذلك ادخل **روتر** ما يسمى بمفهوم إمكانية السلوك(**Behavior Potential**)و الذي يشير إلى احتمالية قيام الفرد في موقف معين بالسلوك بطريقة ما مقارنة بالأنماط السلوكية البديلة المتاحة له (**عماد الزغلول،2003: 243**).

و يشير كل من **روتر، و كرمول** (**Cromwell،1963**)، في هذه النظرية إلى نوعين من السلوك المتعلم

هما:

-**السلوك التقاربي**(**Approach- Behavior**)، ويقصد به، السلوك الذي يصدر عن المتعلم و الذي يقترب فيه من معايير أشكال السلوك المقبول اجتماعيا، و يعد هذا السلوك ناجحا من منظور اجتماعي.

-**السلوك التجنبي** (**Avoidance Behavior**)،ويقصد به، السلوك الذي يصدر عن المتعلم و الذي يبتعد فيه عن معايير و أشكال السلوك المقبول اجتماعيا، و يعد مثل هذا السلوك فاشلا من منظور اجتماعي.

و بناءا على ذلك يدرك المتعلم معنى النجاح و الفشل لأشكال السلوك المتعلمة في ذلك السياق الاجتماعي، و على ذلك، يعمل على تعلم أشكال السلوك المقبولة اجتماعيا بل يسعى إليها، كما يعمل على تجنب أشكال السلوك غير المقبولة اجتماعيا و يتجنبها. **(فاروق الروسان،2010 :44)**

7-2-مبادئ أساسية في التعلم:

و هناك ثلاث مبادئ أساسية يحدث العلم من خلالها وهي:

7-2-1-الترابطAssociation : أو التشريط التقليدي كما قدمه **بافلوف.** فالكلاب تعلمت أن يسيل لعابها عند سماعها صوت الجرس الذي يقرع، لان الطعام كان يقدم لها في كل مرة يقرع فيها الجرس. و بعد فترة من تكرار الاقتران بين قرع الجرس تم تقديم الطعام، كان لعاب الكلب يسيل بمجرد سماع صوت الجرس حتى في غياب الطعام لأنه ربط بين الجرس و الطعام.

و كذلك يمكن أن نتعلم الاتجاهات من خلال الترابط فعلى سبيل المثال نجد أن كلمة صهيوني أو إسرائيلي ترتبط لدينا بصورة عامة بالعنف و البطش و الجرائم المرعبة للعرب و المسلمين و بخاصة أبناء الشعب الفلسطيني.

7-2-2-التدعيم Reinforcement:

اكتشف هذا المبدأ و طوره **كلارك هل وسكينر**(**Hull، skinner**)وغيرهما من منظري التعلم، فالأشخاص يتعلمون أداء سلوك معين لأنه يعقبه شيء ممتع لهم أو إشباع لحاجاتهم كما أنهم يتعلمون تجنب سلوك آخر لأنه يعقبه نتائج غير سارة ،فالطفل ربما يتعلم مساعدة اقرأنه لان والديه يكافئانه

لموافقته على مشاركة الأطفال الآخرين اللعب معه بألعابه، و يبتسمون استحسانا و ذلك عندما تتاح لهم فرصة القيام بذلك السلوك. و نجد أيضا أن التلميذ ربما يتعلم إلا يختلف في النقاش مع أستاذه في الفصل لأنه في كل مرة يفعل ذلك يلاحظ أن الأستاذ يعبس في وجهه أو ينظر إليه بغضب.

7-2-3-التعلم الشهودي Observational Learning :يقصد به أن الأشخاص يتعلمون الاتجاهات و كافة أشكال السلوك الاجتماعي من خلال مشاهدة اتجاهات و سلوك الأشخاص الآخرين الذين يطلق عليهم اصطلاح النماذج (**Models**).

فالأطفال يتعلمون لهجات الكلام العرقية(**Ethnic**)والإقليمية من خلال الاستماع إلى المتحدثين المحيطين بهم. و المراهقون ربما يكتسبون اتجاهاتهم السياسية الرياضية والاجتماعية ببساطة من خلال الاستماع إلى المحادثات التي تدور بين والديهم في أثناء الحملات الانتخابية أو المباريات الرياضية أو الأحداث الاجتماعية .ففي التعلم الشهودي يمثل الأشخاص الآخرون مصدرا مهما للمعلومات التي يحصلون عليها. و الشخص الذي يؤدي فعليا السلوك المتعلم من خلال المشاهدة يتأثر بنتائج الفعل الذي قام به. **(معز السيد عبد الله،2001 :48-49)**

7-3المفاهيم الأساسية لنظرية التعليم الإجتماعي :

7-3-1جهد سلوكي Behavior potential :

كما يعرف السلوك الكامن ويعرف بأنه إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما أوعدة مواقف من أجل تعزيز واحد أو مجموعة من التعزيزات . (**أحمد عبـــــد الرحمان 43:1986**)ويبقى مفهوم جهد السلوك مفهوما نسبيا ،حيث أن الفرد بحسب إمكانية حدوث أي سلوك بالارتباط مع بدائل أخرى (**تعزيزات أخرى**)، و إمكانية السلوك تحدد بفعل التوقعات و قيمة التعزيز (**جيري فيرز 210:1990**)،ويشمل مفهوم جهد السلوك أو الطاقة السلوكية أو السلوك الكامن جميع الاستجابات و الأفعال الظاهرية (**سلوكات لفظية تعبيرية إرتكاسات انفعالية**)والتي يمكن قياسها بطريقة مباشرة ،و الضمنية (**التبرير،التخطيط ، النصوص**).

وإعادة التصنيف التي يمكن قياسها بطريقة غير مباشرة كاستخدام الاختبارات الإسقاطية (**رشاد علي عبد العزيز موسى ،1994: 232**)، ويتضح لنا من مفهوم جهد السلوك مدى تركيز نظرية التعلم الاجتماعي

على عامل البيئة و أهمية العلاقة بين الفرد وبيئته و مدى تأثير هذه البيئة على سلوكاته الظاهرية و الضمنية **(صلاح الدين أبو ناهية ،283:1991)** .

7-3-2معرفة النتائج(feedback) :

يشير مصطلح معرفة النتائج (**feedback**) إلى معرفة الفرد لنتائج أدائه أو عمله، و تعد معرفة الفرد لنتائج أدائه أو عمله معززا قويا يعمل على تقوية ظهور السلوك المرغوب، فيه إذ أن معرفة الطالب لدرجته النهائية في مادة ما، يعمل كمعزز لسلوك الدراسة كسلوك مرغوب فيه و يعمل على تكراره في المستقبل أو في حالات مماثلة.و قد استخدم هذا الأسلوب في الكثير من الدراسات التي تناولت برامج تعديل السلوك لدى الأطفال العاديين و غير عاديين و اثبت فعاليته فعالية في تعديل سلوك أولئك الأطفال، و خاصة إذا ما اقترن بأنواع أخرى من المعززات.

و لا تقتصر معرفة الفرد لنتائج عمله أو أدائه المسلكي أو التحصيلي فقط، بل قد يتعدى ذلك إلى ما يسمى بمعرفة النتائج المتعلقة بالعمليات البيولوجية للفرد نفسه و الذي يطلق عليه مصطلح **Bio feedback** والذي يتضمن معرفة الفرد للعمليات البيولوجية الهامة مثل ضغط الدم أو معدل ضربات القلب و الموجات الدماغية أو تشنج العضلات...الخ. إذ أن معرفة الفرد للمعلومات الايجابية عن تلك العمليات يعمل كمعزز للاستمرار في أنماط السلوك الحالية، في حين أن معرفة الفرد للمعلومات السلبية المتعلقة بتلك العمليات، يعمل على تعديل أنماط السلوك الحالية لدى الفرد. **(فاروق الروسان، 2010: 111).**

كما يمكن تعريفها أيضا على أنها درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين، إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى للتعزيزات متساوية **(صلاح الدين محمد أبو ناهية ،185:1990)** أوهي عبارة عن قيمة المكافأة **(التدعيم)**التي سوف يتلقاها الشخص إذا أنجز شيئا . **(أحمد عبد الرحمان إبراهيم، 1986 :45)**ومن هاذين التعريفين يمكننا أن نتساءل عن السبب الذي يدفع الفرد إلى تفضيل تعزيز معين دون الآخر،مع أن التعزيزات كلها ترتبط بالحاجات ،التي لايمكن اختزالها أو إغفالها ، إن التعزيز يكتسب قيمتة من العلاقة الإرتباطية بتعزيزات أخرى أو بمدى تحقيقه لأكبر قدر ممكن من إشباع للحاجات ،أي أن الفرد يفضل التعزيز الذي يؤدي إلى إشباع أكثر من حاجة و بذلك فقيمة التعزيز مرهونة بقيمة الحاجة .

ويذكر **روتر** أن حدوث التعزيز مرتبط بإدراك الفرد لمصدره ، وهذا المصدر قد يكون سلوك الفرد أو

ظروف أخرى كالحظ والصدفة **(بشير معمرية ،24:1994)** فإذا كان الفرد يعتقد أن مصدر التعزيز هي سلوكاته ،فإن حدوث التعزيز عنده يكون ممكنا جدا ،أما إذا كان الفرد يعتقد أن مصدر التعزيز موقف على عوامل خارجية فإن إمكانية حدوث التعزيز تضعف لارتباطه بعوامل خارجية عن إمكانيته.

كما يعرفه **روتر** بأنه الاحتمالية الموجودة لدى الفرد بأن تعزيزا معينا سوف يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة والملاحظة أن التوقع يكون مستقلا عن قيمة التعزيز،و التوقع هذا يشير إلى توقيع تعاقب التعزيز ،وقد وصف التوقع على أنه مفهوم ذاتي أو احتمالي ذاتي .

ويرى **روتر و هوكريش (1975)**إن الاحتمالية الذاتية للتوقع ترتبط و تتعلق بالانطباعات الذاتية للفرد عن احتمال تعزيز بعض السلوكات ،فمثلا قد يتوقع الفرد الفشل في اختبار الرياضيات في حين أن الإمكانية الحقيقية قد تؤهله ،وهذا يعني أن التوقع أو توقع التعزيز مرتبط أساسا بتصوير الفرد للموقف أو المجموعة من المواقف **(رشاد على عبد العزيز موسى ،1994: 324)** وعلى هذا الأساس تصور الموقف .

وهناك نوعان من التوقعات حسب **روتر** :

النوع الأول :التوقع المعمم المبني على أساس الخبرات السابقة بنفس الموقف المشابه **(أحمد عبد الرحمان ،44:1986)**، أي أننا نتوقع تلقي التعزيز لموقف جديد بناء عن مواقف سابقة ثم تعزيزها وهذا قد يعود إلى تشابه بين الموقف الجديد و الموقف السابقة أو لوجود علاقة بين المواقف السابقة الجديدة "لكن بازدياد الخبرة في المواقف الخاصة فإن التعميم من المواقف ذات العلاقة سوف تقل أهميته وستقوم التوقعات الخاصة بتحمل العبئ أي أن توقع التعزيز في الموقف الخاص يرتبط بطبيعة الموقف الخاص أو الجديد.

النوع الثاني :

التوقع المعمم لحل المشكلات أو تعميم مهارات حل المشكلات ،وتشير إلى الأشكال الخاصة من السلوك، مثال البحث عن حلول بديلة ،الثقة بالآخرين كل هذه السلوكات الخاصة تساعد على إيجاد الحلول لبعض المشكلات ويرتبط ذلك بالخبرة المكتسبة من طرف الفرد في حل المشكلات التي كانت قد واجهته في مواقف ماضية . **(جيري فيرز، 214:1990)**

7-3-3الموقف النفسي: psychologicall situation

يشير **روتر وأخرون** إلى أن السلوك لا يحدث من فراغ ،فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر بيئته الداخلية و الخارجية ويحدث هذا التفاعل لعديد من المثيرات الداخلية و الخارجية وبشكل انتقائي وفي نفس الموقف بطريقة تتفق مع خبرته الخاصة و الفردية .**(صلاح الدين أبوناهية ،286:1991)**ويعرف الموقف النفسي على أنه تلك البيئة أو ذلك الموقف الذي يحفز الفرد أو يثيره بناء على التجارب السابقة لكي يعلم كيف يستخلص أعظم إشباع من ظروف معينة أو من خلال مجموعة من الظروف**(أحمد عبد الرحمان إبراهيم ،1986 :45)**

فنظرية التعليم الاجتماعي تؤكد الدور الهام الذي تلعبه الخبرات السابقة في عمليات التعلم من المواقف الجديدة كما أنها تركز على دور الموقف في تحديد طبيعته .

وكما نجد **روتر** أيضا قد اهتم بمفاهيم نفسية أخرى حاول من خلالها بلورة نظرية التعلم الاجتماعي ومن أهم هذه المفاهيم الحاجات :

7-3-4الحاجة عند روتر:Need

و يرى أن هذه الحاجات تنشا تدريجيا لدى كل فرد، فمنها ما هو نوعي، و منها ما هو عام. **(بشير معمرية،2009 :129)**. و صنفها إلى ست فئات مع تعاريفها كما يلي:

و تبين المعادلة الآتية هذه الوظيفة: إمكان الحاجة=د(حرية الحركة و قيمة الحاجة).**(جيري فيرز،1982: 279)**.

و يعني هذا أن احتمال قيام الفرد بسلوك معين لإشباع حاجته إلى المكانة مثلا، يعتمد على كل من توقعاته المرتفعة بان أساليبه و مهاراته السلوكية سوف توفقه إلى الحصول على التعزيزات التي يفضلها، و على قيمة هذه التعزيزات في نطاق الحاجة إلى الاعتراف و المكانة،و يسمي **روتر** هذه المتغيرات الثلاثة بمكونات الحاجة. و يمكن توضيحها فيما يلي:

7-3-5-إمكان الحاجة:

هذا المفهوم نظير لمفهوم السلوك، و لكنه أوسع منه. حيث أن إمكان السلوك يشير إلى سلوك واحد مفرد، بينما إمكان الحاجة إلى مجموعات أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا.**(صلاح الدين محمد أبو ناهية،1989**

.(292:

و يمكن توضيح ذلك بالإشارة إلى الطالب "كمال" الذي يوجد لديه إمكان حاجة مرتفع للاعتراف و المكانة، و هي العنصر الهام في التعزيزات التي يفضلها. مثل الحصول على الدرجات المرتفعة في الامتحانات، و الفوز بميدالية في المنافسات الرياضية، و العضوية في اتحاد طلابي. و من هنا فإننا نجد لدى هذا الطالب إمكان حاجة واحدة عريضة، و عدة إمكانات للسلوك لإشباع تلك الحاجة، و هي: الاجتهاد في الدراسة من اجل الحصول على درجات مرتفعة **(إمكان السلوك رقم1)**. ثم التدريب المتواصل للفوز بميدالية في العاب القوى **(إمكان السلوك رقم 2)**. ثم قيادة حملة انتخابية للفوز بالعضوية في الاتحاد الطلابي **(إمكان السلوك رقم3)**.

أما الطالب "عماد" الذي لديه إمكان حاجة منخفض، بحيث لا يمارس أي نشاط رياضي، و ليس عضو بارزا في اتحاد طلابي. نجد أن إمكان السلوك الوحيد لديه هو الاجتهاد الدراسي من اجل التفوق في الجامعة.

و هكذا فانه بالرغم من أن لكلا الطالبين **"كمال"، "احمد"** نفس الحاجة و نفس التعزيز، و هو الحصول على الاعتراف و المكانة، إلا أن الأول له ثلاثة إمكانات سلوك لإشباع الحاجة. أما الثاني فليس لديه إلا إمكان سلوك واحد لتحقيق نفس الإشباع.

7-3-6-قيمة الحاجة:

و يعني هذا المفهوم متوسط قيمة التفضيل لمجموعة تعزيزات مرتبطة وظيفيا. و يناظر هذا المفهوم مفهوم قيمة التعزيز، و لكنه اشمل منه.

حيث انه إذا كانت قيمة التعزيز تشير إلى تفضيل على تعزيز آخر، فان قيمة الحاجة تشير إلى تفضيل مجموعة تعزيزات مرتبطة وظيفيا على مجموعة تعزيزات أخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار دائما أن توقع حدوث التعزيز للمجموعتين متساو.**(صلاح الدين محمد أبو ناهية،1989 :293).**

7-3-7-تصنيف الحاجاتCategories of needs:

صنف **روتر** الحاجات إلى ستة تصنيفات رئيسية يمثل كل تصنيف منها مجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا و التي تقود إلى غاية واحدة أو إلى أنماط من التعزيزات المتماثلة. و هذه التصنيفات

هي:

***حاجات التقدير Status Recognition**: و تتمثل في الحاجة إلى أن يكون الفرد محل تقدير الآخرين و تحقيق مكانة اجتماعية في نظرهم.

***حاجات السيطرة** : و تتمثل في الضبط في سلوك الآخرين و تحقيق القوة و الميل إلى السيطرة على حياة الأصدقاء و الأسرة و الزملاء البارزين و محاولة قيادتهم.

***حاجات الاستقلال Independence needs:** و تتمثل في الحاجة إلى أن يكون الفرد بعيدا عن سيطرة الآخرين أو تحكمهم.

***حاجات الحماية الاعتمادية Dependency–Protection needs:** و تتمثل في الحاجة إلى رعاية الآخرين للفرد و الاهتمام به وإرشاده و الأخذ بيده بينما يجنبه الخبرات المؤلمة أو المحبطة.

***حاجات الانتماء والحب affection and Love**: و تتمثل في الحاجة إلى تقبل الآخرين للفرد بانتمائه لهم. و كذلك الحاجة إلى الحب و العطف و الاهتمام و التأثير الوجداني في الآخرين و التأثر بهم وجدانيا و عاطفيا.

***حاجات الراحة الجسمية أو البدنية Physical Comfort**: و تتمثل في الحاجة إلى الراحة الجسمية أو البدنية و حاجات الطعام الجيد و الصحة الجيدة و الأمن النفسي و السلامة و حفظ النوع.

7-3-8مكونات الحاجة Components Need عند روتر:

تتشكل الحاجة عند روتر من ثلاثة مكونات أساسية هي:

*قوة أو جهد الحاجة **Need Potential** و تشير إلى مجموعة الدوافع المرتبطة وظيفيا والتي توجه سلوك الفرد في اتجاه إشباع الحاجة.

*حرية الحركة في اتجاه إشباع الحاجة **Movement Free** تشير حرية الحركة إلى أن يكون الفرد حرا في اختيار الاستجابة التي تقوده إلى إشباع الحاجة التي تطلب الإشباع.

*قيمة الحاجة **Need evalue** يشير مفهوم قيمة الحاجة إلى تفضيلات الفرد لمجموعة معينة من التعزيزات على باقي الفئات او المجموعات او الأنماط الأخرى منها.**(سامي ملحم،2001 :318-317)**

7-4-مسلمات النظرية:

قدم **جوليان روتر** نظريته في التعلم الاجتماعي من خلال مجموعة مسلمات أساسية هي:

المسلمة الأولى: السلوك دالة للتفاعل بين الفرد و بيئته:

تبنى **روتر** وجهة النظر السلوكية على أساس التفاعل بين المتغيرات الشخصية و الموقفية، و توضح تلك العلاقة من خلال الشكل: **(المثير)** م ..... س **(الاستجابة)**

و يرى **روتر** أن التفاعل بين الموقف و متغيرات الشخصية من خلال نتيجتين هما:

1-دراسة الشخصية:

هي دراسة السلوك المتعلم، و هذا السلوك قابل للتعديل نتيجة الممارسة و الخبرة. و يختار المنظر للتعلم لاجتماعي أن يركز على السلوك المتعلم و أن يتنبأ من رد فعل متعلم إلى رد فعل آخر (تعديل في السلوك).

2-دراسة الخبرة:

يقتضي تقصي الظروف التي تسبق حدوث السلوك.

المسلمة الثانية: تعتمد هذه النظرية على الأسس النفسية للتعلم الاجتماعي:

يرى **روتر** أن التراكيب النظرية في تفسيره للتعلم الاجتماعي يجب أن تكون متفقة مع جميع التفسيرات السيكولوجية، و لهذا يرفض **روتر** اختزال التفكير التي ترى أن جميع التفسيرات السيكولوجية ينبغي أن يقتصر على التفسيرات الفسيولوجية.

المسلمة الثالثة: يمكن وصف السلوك عن طريق التراكيب السيكولوجية و الفسيولوجية:

يرى **روتر** أن تصور السلوك من خلال المنظور السيكولوجي يجب أن يفسر من ضوء التفاعل بين الناحية الفسيولوجية و الناحية المعرفية العقلية.

المسلمة الرابعة: وصف الشخصية يتحدد من خلال مستوى تطور الفرد و تعقيداته:

توجد علاقة ارتباطيه بين التغيرات الفسيولوجية و السيكولوجية، و الفرد يستطيع أن يقدم أنماطا من السلوك مستخدما المعاني المتعلمة للوصف على التغيرات الفسيولوجية. و لهذا قبل أن نتعامل مع الفرد ينبغي أن نعتمد على مستويات وصفية من خلال المنحى السيكولوجي.

المسلمة الخامسة: الشخصية وحدة متكاملة:

يرفض **روتر** وصف الشخصية من خلال الحاضر. بل ينظر للشخصية من خلال منظور ديناميكي يقبل الفرد مع بيئة الخارجية و كذلك خبراته الماضية. فالشخصية نتاج الماضي و الحاضر و لكن يجب أن يراعي ذلك المنظور ميل الأفراد في اختيار المواقف السلوكية التي يرون أنها متفقة مع خبراتهم.

المسلمة السادسة: التعزيز و علاقته بالتعلم الاجتماعي:

السلوك الإنساني يقوم على الدافعية المواجهة نحو الهدف. و التعزيز أطلق عليه **روتر** الأثر الامبريقي و هو يعني أن الآثار المعززة ايجابيا أو سلبيا لحدث ما يمكن استخلاصها من حركة الشخص نحو الهدف و يعبر عنه بالنتائج التالية:

(أ)-الشخصية يمكن أن توصف من خلال التعلم و الأهداف تنشا نتيجة ارتباط الظروف الجديدة مع تعزيز حركات الاتزان الحيوي الاجتماعي، و معظم الأهداف أو الحاجات التالية تنشا كوسائل لإشباع الأهداف المتعلمة السابقة.

(ب)-الأهداف الأولى المكتسبة تظهر كنتيجة لحالات الإشباع أو الإحباط التي يتحكم في جزء منها الأفراد الآخرون.

(ج)-التعزيز يقود إلى انتظام السلوك حيث أن السلوك يتم من خلال مختلف وسائل الملاحظة و المحاكاة، فان الحدوث المنتظم للسلوك يتحدد بالتعزيز.**(فاروق السيد عثمان،2005 :128-130).**

و يضيف **روتر** انه لابد و أن يوجد بعض التفاعل بين الأسباب الشخصية و الدافعية بالقصد أو بالبنية و هو ما يدفع السلوك، و أكدت النظرية أن السلوك لا يعد مدفوعا بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الفرد يقصد الوصول إلى هدف معين، و هكذا يكون القصد و التوقع و القيمة مفاهيم أساسية في الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك. **(خليل عبد الرحمان المعايضة،2007 :65)**

7-5-تطور الشخصية:

لا تحاول نظرية التعلم الاجتماعي البحث في الشخصية البالغة النمو فحسب، و في مسالة تطور الشخصية. وهي بهذا تؤكد على دور الخبرة و على الاختلافات بين الأفراد إلى حد كبير فان نظرية التعلم الاجتماعي تنظر إلى عملية التنشئة الاجتماعية كعملية يتم فيها إكساب أنماط سلوكية معينة و أن التوقعات

و القيم فيها مرتبطة بإمكانات النتائج الناجمة عن هذه الأنماط في المواقف النوعية. كما تقدم النظرية إطارا يضم وصف سلوك الأطفال و الآباء.

و من الطبيعي أننا نجد أن السلوك يختلف باختلاف السن و الجنس و المكانة الاقتصادية و الاجتماعية، فقد وجد **"كراندوك"** أن قيمة الانجاز عند الآباء و الأمهات تشابه تلك القيم التي يطبقونها على أطفالهم، و يظهر هذا التشابه لا في الطريقة التي يستجيبون فيها لانجاز أطفالهم في المدرسة، و لكن في انجازاتهم السلوكية في المدرسة كذلك. و إذا تعبر وجه الضبط **Locus of control** عن شخصية الأفراد، فان الآباء يمكنهم تنمية تطور مراكز الضبط و هذا يدل أن شخصية الأطفال يمكن أن تتطور **(فاروق السيد عثمان،131:2005)**

7-6مصادر التعلم الاجتماعي :

يورد **الزغلول 2003** مصادر التعلم الاجتماعي على النحو الآتي :

1. التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية .يمكن أن يتم تعلم العديد من الخبرات والأنماط السلوكية من خلال التفاعل اليومي المباشر فنحن نتعلم من خلال التفاعل مع الوالدين والأقران وأفراد المجتمع الذي تعيش فيه .وتعلم اللغة واللهجة والمهارات اللفظية الأخرى فهي يتم تعلمها من قبل الأفراد على نحو مباشر من خلال التفاعل الاجتماعي مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه .

2. التفاعل غير المباشر ويتمثل في وسائل الأعلام المختلفة (**السينما – التليفزيون – الراديو**) ومن خلال هذه الوسائل يتم تعلم الكثير من الأنماط السلوكية إذ أن مثل هذه الوسائل تعد أدوات إعلامية مؤثرة في السلوك ويصنف التعلم الذي يتم من خلال التليفزيون والسينما بالتمثيل من خلال الصور .هذا وتشير الدلائل على أن أشكال التوضيح المعتمدة على المادة المحسوسة أو الصور هي أكثر قدرة على نقل حجم معلومات أكبر مقارنة بالأشكال المعتمدة على الوصف اللفظي وأشارت نتائج العديد من الدراسات أن التلفزيون يشكل مصدراً مهماً لتعلم الأنماط السلوكية ولا سيما العنف والسلوك العدواني .

3. مصادر غير مباشرة أخرى يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية :وذلك على اعتبار أن مثل هذه الأنماط يتم تمثلها رمزياً على نحو معين ومن هذه المصادر القصص والروايات الأدبية والدينية وكذلك من خلال عمليات تمثل الشخصيات الأسطورية**(مروان سليمان سالم الددا ،2008: 48)**

7-7التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي:

-1 يجب أن تكون بيئة التعلم مرنة ، بحيث تستجيب لتوقعات الطلاب القائمة على الارتباط بين الفعل ونتيجته،أو بين السلوك ومعززاته الموجبة والسالبة.

-2 يجب أن تنطوي بيئة التعلم على نوع من الاتساق بين الأنماط السلوكية الموجبة لأنماط معينة من التعزيزات مما يسمح بتعميم هذه التعزيزات ، ومن ثم يحدث تعميم للمتوقعات .

-3 يجب أن يبني موقف التعلم على حاجات المتعلم أو أهدافه وأن يتاح للمتعلم إدراك تلك العلاقة ، كما يجب أن تستثير بيئة التعلم هذه الحاجات أو تلك الأهداف وأساليب إشباعها أو تحقيقها .

-4 يجب تدعيم مسئولية المتعلم عن الأنماط السلوكية التي تصدر عنه في إطار العلاقة السببية بين الفعل ونتيجته ، أي التعزيزات المترتبة عليها حتى نتجه بالطلاب إلى أن يكونوا من ذوي وجهة الضبط الداخلي **(الزيات فتحي مصطفى1996 :357)**

7-8-أوجه القصور:

إن مفهوم وجهة الضبط هو المفهوم المركزي في وجهة نظر **روتر**، و تؤكد الدلائل المؤيدة و المعارضة لهذه الفكرة الحاسمة إلى حد كبير مصداقية نظريته. و قد لاحظ بعض المشكلات الخاصة بوجهة الضبط ،و في عام **(1966)** قدم الدليل على انه يتداخل مع الاستحسان الاجتماعي **(Social approbation)** و هو الحاجة إلى إدخال السرور على الآخرين بإظهار الخصائص التي لها قيمة في المجتمع **(الطيبة، الأمانة، الإخلاص)**. و ما يترتب على هذا الارتباط أمر واضح. ففي الإجابة على المقياس التوجه الخارجي- التوجه الداخلي قد يحاول المفحوصون أن يتركوا أثرا مرغوبا فيه عند الباحثين أو المعالجين، بدلا من أن يعبروا بدقة عن خصائصهم الفعلية. و يمكن أن يزعم الإنسان أن المدى الذي يكون فيه واضحا الاستحسان الاجتماعي في الاستجابات على مقياس التوجه الداخلي- التوجه الخارجي هو المدى الذي تعكس فيه درجات وجهة الضبط تشوها في الاستجابة أكثر منه دليل على عامل فعلى في الشخصية. و قد أبان كل من **ديفيد(Daived) و كارلوس (Carlous1989)** إن الاستحسان الاجتماعي يستمر كمشكلة في مقاييس وجهة الضبط.

7-9-وجهة الضبط نحو المزيد من التعقيد:

وقت تناولت دراستان حديثتان تصرر التعقيد في علاقة وجهة الضبط مع المتغيرات الأخرى، فقد اظهر كل من **بوتيسكي وببكو(Petoskey and Bpko 2000)**إن أصحاب التوجه الداخلي أكثر احتمالا في أن يكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو أجهزة الحاسبات، وهي نتيجة غيرمثيرة للدهشة لان التمكن من الأداء على الحواسيب يظهر انه يتطلب اعتقادا في مهارات الفرد الحاسوبية، و على اى حال، فمما يثير الدهشة إن وجهة الضبط لم يظهر أنها تلعب دورا في العلاقة الايجابية بين الاتجاهات نحو الحواسيب و الخبرة في استخدامها.

و قد فحص **جوهانس وزملاؤه(Johansson2001)**العلاقة بين المعتقدات المتعلقة بالضبط في الصحة و قضايا الصحة في دراسة جينية تتضمن مجموعة من التوائم من كبار السن، و قد وجدوا أن العامل الذي يربط التأثيرات الجينية و التأثيرات البيئة يرتبط بدلالة مع الدرجات على مقياس التوجه نحوى الآخرين و مقابل هذا فان هذا العامل لم يرتبط بالدرجات على مقياس التوجه الداخلي. **(فاروق الروسان،45:2010)**

7-10علاقة ميدان التعلم بميدان تعديل السلوك:

تبدو العلاقة وثيقة و متبادلة بين كل من التعلم، و تعديل السلوك من حيث مفهوم كل منهما و الهدف من كل منهما، إذ يتمثل مفهوم التعلم في إحداث تغير في سلوك الفرد تحت شروط الممارسة و التكرار و الخبرة و يمكن تفسير ذلك التغير بعدد من نظريات التعلم الشرطية الكلاسيكية و الإجرائية، و نظريات التعلم الاجتماعي، و نظريات التعلم المعرفية.

و في الوقت نفسه فان تعديل السلوك يكمن في إحداث تغير في سلوك الفرد، يتمثل في تثبيت أشكال السلوك المرغوب فيها، و خفض معدل حدوث أشكال السلوك غير المرغوب فيها أو تحويلها إلى أشكال السلوك المرغوب فيها، وفق عدد من الاستراتيجيات منها تحديد السلوك الحالي، و السلوك النهائي، و تحديد أساليب التعديل التي يمكن توظيفها من اجل إحداث التغير في السلوك المطلوب، و يعني ذلك أن كلا من موضوع التعلم، و موضوع تعديل السلوك، يدرسان التغير في السلوك الإنساني و يهدف كل منها إلى إحداث ذلك التغير المطلوب في السلوك الإنساني، اعتمادا على توظيف كل منهما للمفاهيم الأساسية و المبادئ و الاستراتيجيات التي يتضمنها موضوع التعلم، و موضوع تعديل السلوك، إذ يتضمن برامج

تعديل السلوك توظيفا و تطبيقا لمبادئ التعلم و قوانينه و نظرياته، و بخاصة قوانين التعلم المتمثلة في قوانين الاشراط الكلاسيكي، و الإجرائي...الخ، عند إعداد برامج تعديل السلوك، و أساليبه: كالتعزيز الايجابي، و التعزيز السلبي، وتشكيل السلوك، و المحو بأنواعه المختلفة، كما نعبر منحيات التعلم عن فاعلية تلك البرامج في إحداث التغير في السلوك، و هل تم تحقيقه أم لا؟.

و تتضح مما سبق العلاقة المتبادلة بين كل من ميدان التعلم و ميدان تعديل السلوك، و تتضمن الفصول التالية تلك العلاقة، و بخاصة الفصل الرابع و الخامس التي توضح توظيف نظريات التعلم في تعديل سلوك الأطفال العاديين، أما الفصل السادس فهو يتضمن توظيف نظريات التعلم في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا، في حين يتضمن الفصل السابع عددا من تطبيقات أساليب تعديل السلوك مع الأطفال العاديين وغير العاديين.

خلاصة:

وفي الأخير يمكن حوصلة ما تم رؤيته في هذا الفصل، حيث تم التعرض إلى بعض التعاريف الخاصة بمركز الضبط، وتعددت هذه الأخيرة نظرا لتعدد طرق الباحثين الذين تناولوه بالدراسة، والذي ورد في هذه الدراسة كمكون معرفي يقصد به مدى اعتقاد الفرد بأنه مسؤول أو غير مسؤول عن الأحداث بناء على ما تلقاه من تعزيزات لسلوكه وتوقعه للنتائج، وينقسم مركز الضبط إلى فئتين: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي ولكل فئة عدد من المؤشرات، فبالنسبة لفئة الضبط الداخلي تتمثل مؤشراتها في: القدرة والجهد والسمات الشخصية المميزة والكفاءة والمهارة، أما بالنسبة لفئة الضبط الخارجي فتتمثل مؤشراتها في: الحظ أو الصدفة والقدر وقوة الآخرين. ولكل فئة يتميز أفرادها بخصائص معينة، حيث امتاز أفراد فئة الضبط الداخلي بسمات إيجابية مقارنة بانفراد فئة الضبط الخارجي وتؤثر العوامل البيئية والشخصية في تحديد مركز الضبط. وبرز مفهوم مركز الضبط انطلاقا من نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر**وتعتبر هذه النظرية المفسرة لمركز الضبط من خلال أربعة متغيرات وهي: الطاقة السلوكية وقيمة التعزيز والتوقع والموقف السيكولوجي.

ولقد اهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم في جميع مجالات الحياة ومن أهمها المجال الدراسي، وتبين أن فئة الضبط الداخلي لها الأثر الكبير في النجاح والتفوق الدراسي لدى الطلبة.

المبحـــث الثالث:مهارات الاتصـــال الشخصـــي

- مدخل

1. مفهوم الاتصال
2. محتوى الاتصال
3. مكونات الاتصال
4. أنماط الاتصال
5. مقارنة بين أنواع الاتصال الإنساني
6. مجالات الاتصال
7. تكنيكات الاتصال
8. سيكوسوسيولوجية الاتصال
9. المداخل النفسية والنفسوجتماعية في فهم الشخصية و تفسير سلوكها الاتصال و علاقاتها الإنسانية
10. وظائف الاتصال
11. الحاجة إلى الاتصال
12. معيقات الاتصال

- خلاصة
-

مدخل:

لعل مهارات الاتصال من أهم المهارات التي يحتاجها الشخص لأداء أعماله و في تعامله مع الآخرين، إذ إن الإنسان لا يوجد في فراغ بل يتفاعل مع غيره من أفراد و جماعات و يستقبل و يرسل الكثير من الرسائل التي يعبر عنها بصورة مباشرة أو غير مباشرة. فالإنسان لن يبقى حبيس أفكاره فقط ، و لكن لابد من عملية تفاعل و تأثر و تأثير مع الغير، و لا يمكن للإنسان أن يبقى منغلقا على ذاته و على الآخرين و لابد أيضا من السماح للآخرين بالانفتاح عليه. يتمنى الإنسان أن يكون له عالمه الخاص، أشياؤه الخاصة، أفكاره الخاصة، و أن يكون العالم كله على شاكلته. و لكن هذا المطلب صعب المنال، إذ لابد من التشذيب و التهذيب و الإزالة و الإضافة للتمكن من الحياة و العيش مع الآخرين و بينهم.**(طلال عبد الله الزعيمي و آخرون، 2010 :109).**

لذلك سيبدأ هذا الفصل بتبيان الاتصال عامة و فوائد وعناصره مع التركيز على الاتصال الشخصي وصفاته الأساسية. وما يوفرها من إشباعات لبعض احتياجاتنا الشخصية وما إلى غير ذلك.

1-مفهوم الاتصال:

إن عملية الاتصال بين البشر عملية أساسية نفهم من خلالها بيئتنا بما فيها من أناس و نضفي عليها و عليهم معان معينة، و يتأتى تبعا لذلك أن نكون قادرين على التعامل معهم أي نؤثر فيهم أو نتأثر بهم. و ليس ثمة، سبيل إلى هذا التأثر أو ذلك التأثير سوى عن طريق هذه العملية الأساسية للاتصال.

و لاشك في أن الفرد سواء وعي ذلك أو لم يعه يشكل دائما المحور الأساسي الذي يدور من حوله و بواسطته كل ما يتم في المجتمع الإنساني من عمليات اتصالية، وقد يخيل لبعض الناس أنهم يدركون بالفطرة المعنى الذي نقصده حين نستخدم كلمة" اتصال" و قد يخيل لهم أيضا أن جميع الناس متفقون بوعي وبغير وعي على مدلولات ثابتة للمفاهيم التي يتصورون أنها ثابتة الدلالة، على حين أن المعرفة الإنسانية تنمو دائما و أن خبرات الأفراد تتعدل كلما مضى بهم العمر نتيجة لعمليات الاتصال. **(إسماعيل سعد،2006 :167)**

أولا-الاتصال لغة:

التواصل و الاتصال من مادة (وصل)، يقال وصلت الشيء وصلا وصلة ووصل إليه وصولا، أي: بلغ أوصله غيره، ووصل: بمعنى: اتصل، أي: دعا دعوى الجاهلية، و هو بان يقول يا لفلان، قال تعالى: ﴿إلا الذين يصلون إلى قوم بينكم و بينهم ميثاق﴾ **(سورة النساء ،الاية90).**

أي: يتصلون و بينهما وصلة، أي: اتصال و ذريعة.

و الاتصال و الوصلة: ما اتصل بالشيء، و كل شيء اتصل بشيء فيما بينهما وصلة، أي اتصال و ذريعة، و الوصل: خلاف الفصل، قال تعالى:﴿و لقد وصلنا أهم و لقد القول وصلنا لهم القول﴾ **(سورة القصص ،الآية 51)** أي: وصلنا ذكر الأنبياء و قصص من مضى بعضها ببعض لعلهم يعتبرون، و اتصل الشيء بالشيء: لم ينقطع، ووصل الشيء بالشيء: لم ينقطع، ووصل الشيء إلى الشيء وصولا، و توصل إليه: انتهى إليه و بلغه.

و من خلال هذه المعاني المعجمية يتحدد التواصل و الاتصال بالآتي:

*التوصل إلى الشيء و الوصول إليه.

*التكلف في الوصول إلى الشيء.

*التواصل مع الآخر، أو مع شيء ما و إقامة علاقة معه، و العملية هنا عملية إبلاغية متبادلة يتم خلالها تداول المعلومات أو الأفكار، أو الأخبار.**(هادي نمر،احمد محمود الخطيب،2009 :23)**.

كما نجد ان كلمة اتصال **(Communication)**مشتقة من أصل لاتيني **(Communis)** و هي أصل الكلمة الانجليزية **(Common)** و التي تعني عام أو مشترك. أما في اللغة العربية فالاتصال مشتقة من مصدر وصل الذي يحمل معنيين رئيسيين:

المعنى الأول: الربط بين كائنين أو شخصين.

المعنى الثاني: البلوغ أو الانتهاء إلى غاية ما.

فالاتصال في اللغة هو الصلة و العلاقة و بلوغ غاية معينة من تلك الصلة.

-وردت في الأدب التربوي عدة تعريفات للاتصال منها:

تعريف **ولبور شرام (Seharmm Willbur)** بحيث وصفه بأنه من خلال الاتصال يحاول الشخص أن يشارك غيره بالفكرة أو المعلومة أو الاتجاه. أما **ليلاند براون (B rown Leland)** فيعرف الاتصال على انه النقل و التبادل للحقائق و الأفكار و المشاعر، بينما يقول هارولد لاسيفيل**(Lassivell) Haro**بان أفضل طريقة لوصف عملية الاتصال هي الإجابة على الأسئلة التالية: من قال؟...ماذا قال؟....في أي قناة؟...لمن؟...بأي؟...تأثير؟...

ثانيا-التعريف الاصطلاحي للاتصال:

و هناك تعريفات أخرى للاتصال منها:

تعريف "كرونكت :أن الاتصال بين البشر يتم عندما يستجيب لرمز ما.

تعريف ويلي و رايس:أن الاتصال هو انتقال الرموز ذات المعنى و تبادلها بين الأفراد.

تعريف تشارلز كولي:يرى أن الاتصال يعني ذلك الميكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية و تنمو و تتطور الرموز العقلية بواسطة وسائل نشر هذه الرموز عبر المكان و استمرارها عبر الزمان .

تعريف محمود عودة:الاتصال هو العملية الاجتماعية الأساسية طالما كانت المعاني و الأفكار التي

تنقل بواسطته مؤثرة.

كما يعرف الاتصال بأنه عملية إنتاج و نقل و تبادل المعلومات و الأفكار و الآراء و المشاعر من شخص إلى آخر بقصد التأثير فيه و أحداث استجابة.**(علاء محمد القاضي و آخرون،2010 :23).**

ثالثا-تعريف شامل للاتصال:

تشير كل الاتجاهات السابقة لمفهوم الاتصال انه لم يوجد حتى الآن مفهوم ثابت للاتصال متفق عليه من جانب العلماء ، كما أن تعدد الآراء و اختلافها أدى في نفس الوقت إلى صعوبة التوصل لمفهوم شامل للاتصال يخدم قضايا هذا البحث وفيما يلي مجموعة من الاتجاهات الذي يشير أن الاتصال عبارة عن:

1-الاتصال عملية نقل معلومات و مهارات و اتجاهات من شخص إلى آخر و من شخص إلى جماعة أو من جماعة أخرى.

2-الاتصال عملية تبادل فكري ووجداني و سلوكي بين الناس.

3-الاتصال عملية تفاعل بين طرفين تحقق المشاركة في الخبرة بينهما.**(الدسوقي عدة إبراهيم،2004 :15-16)**

2-محتوى الاتصال:

الكلمات التي نختارها لعمل اتصال هامة جدا، ليس فقط للدقة و الوضوح التي تعرضها هذه الكلمات و لكن لأنها تعطي لونا و ضوءا لما نقوله، حيث أن الطلاب الذين يبدؤون بمجموعات غالبا ما يعانون في عملية التعلم نتيجة ما يستخدمونه من مفردات الموضوعات غير المقبولة، إذ لا يستطيعون بسهولة أن ينجذبوا لاستخدام الأفكار و الكلمات بالوجهة الصحيحة.

إن الأسلوب و المعنى على صلة وثيقة أيضا بكيفية الاتصال بين الناس، الجمل التي تبدأ ب (**is-it-are - They-**)لها تأثير متفاوت أكثر من تلك التي تبدأ بضمائر شخصية، و خاصة اعتقد (**Think**) كما يتم بناء البعد النفسي للشخص باستخدام الفهم النظري للأشياء، و هنا يقسم كل من (**ArkRo and Stanford**)المشكلة إلى خمس أنواع و هي نظرية-مجردة، و موضوعية-معرفية-مرتبطة بالخبرة الشخصية.

-إن تفسيرات النظرية هي البناء الذي من خلاله تكتب مقادير تجربتنا في تفسيرات شاملة، حيث إن

هذه التفسيرات تكون غير شخصية و بعيدة عن الذات و لها مرجعات موضوعية، و أما النظريات و المجردات يمكن إثباتها بآراء الآخرين، و بالتالي تصبح مفتوحة للموافقة اللاإرادية.

كما توصل كل من (**ArkRo and Stanford**)إلى أن المعلمين غالبا ما يتحدثون عن موضوع البحث الذي يحتوي فقط على المعنى الحقيقي، و أن معاني الطلاب الشخصية ليست لها صلة وثيقة بالموضوع أو ربما تكون ثانوية.

وإن تأثير الفترة الزمنية الكبيرة خاصة للطلاب قد تزودهم بخلفيات تجريبية مختلفة من وجهة نظر المعلمين، والتي تقوم باخذهم إلى عالم تختلف معانيه عن تلك الموجودة في بيئتهم و يتم قبولها على أنها تحمل قيمة تؤدي إلى فهم الواقع.

من ناحية أخرى فان التأثير على الطلاب من المحتمل أن يكون هدفه تشجيعهم على الفصل بين ما هو مقبول للمناقشة الأكاديمية، و تجربتهم الشخصية في المجتمع.**(عزو إسماعيل عفانة،2008 :81-82)**

3-مكونات الاتصال:

3-1المرسل: الناقل للفكرة أو المعلومة أو الاتجاه أو غير ذلك إلى شخص أو مجموعة أشخاص بهدف إثارة سلوك محدد لديهم.

3-2**المستقبل:** و هو متلقي الرسالة الذي لا تتم بدون استجابته عملية الاتصال و يفترض أن تثير فيه الرسالة سلوكا أو دافعا أو اتجاها قد يكون سلبيا أو ايجابيا و يقع على عاتقه فهم الرسالة و فك رموزها.

3-3**الرسالة:** و هي المحتوى أو المعاني التي يحاول المرسل لن ينقلها للمستقبل، بهدف التأثير في سلوكه، و تتكون من مجموعة رموز مكتوبة أو مسموعة أو مرئية.

3-4القناة: الوسيلة المادية التي تنقل الرموز التي تشكل الرسالة.

3-5التغذية الراجعة: عملية يعبر فيها المستقبل عن مدى تأثره بالرسالة، سواء كان التأثير ايجابيا أو سلبيا.**(باسم الحرايرة و آخرون، 2009 :195-196)**

و لكي تحقق عملية الاتصال أهدافها و يكون الاتصال فعالا لا بد من توافر شروط في كل عنصر من عناصر الاتصال و هذه الشروط كما يأتي:

-**أولا-شروط المرسل:** و هو المصدر الذي يقوم بتهيئة الرسالة و إرسالها كالمعلم، و الخطيب، أو

المتكلم. و يشترط فيه ما يأتي:

- **أ**-أن يكون ذا معرفة تامة بموضوع الرسالة، و ما يتصل بها. و هذا يعني لن يكون متمكنا من الموضوع الذي يريد توصيله إلى المستقبل، و أن يكون ملما بكل ما يتصل بذلك الموضوع.
- **ب**-أن يكون ذا خبرة و تجربة تؤهله لصوغ الرسالة و إجراءات توصيلها إلى المستقبل.
- **ج**-أن يكون قادرا على إثارة دافعية المستقبل نحو تلقي الرسالة، و تفاعله معها طوال عملية الاتصال.
- **د**-أن تكون اتجاهاته نحو موضوع الرسالة، و نحو المستقبل ايجابية، و أن يكون مؤمنا مندفعا لها راغبا في نقلها إلى الآخرين، قادرا على إشراكهم و إقناعهم بمحتواها.
- **ه**-أن يكون عارفا بطرائق التوصيل المختلفة.
- **و**-أن يراعي استجابة المستقبل، و يكيف طريقة التوصيل تبعا لما تقتضيه طبيعته و حاجاته و قدرته و السياق الذي يجري فيه الاتصال.
- **ز**-أن يحسن اختيار الزمان و المكان الملائمين لعملية الاتصال.
- **ح**-أن يكون ذا مظهر مقبول، و نفس منشرحة، و أن يمتلك جاذبية في التوصيل.
- **ط**-أن يتمتع بمثالية عالية في القيم الأخلاقية.
- **ي**-أن يتمتع بحيوية عالية و نشاط مستمر طوال عملية الاتصال.
- **ك**-أن يحسن البدء، و السرد، و التلقي، و الرد و الغلق.
- **ل**-أن يكون واضح الصوت سليم اللغة خاليا من أي عيب من عيوب النطق.
- **ن-إدراكات المتصل:**

إن ادراكاتك هي الطريقة التي ترى بها العالم و تؤثر على تفسيرك لمصادر الاتصال. و هناك عوامل كثيرة تشكل محتوى الإدراك منها: ثقافتك و التي تشكل الخلفية للعالم ، ثم مهارات الاتصال المتطورة لديك التي تعتمد على الخبرة و لتدريب، ثم الحالات البدنية و كيف تشعر في هذا الوقت المحدد للاتصال. و هذا يعني أن الخبرات التي تقوى (الخلفيات الثقافية التي تحتوي (الميول السلبية و الايجابية للاستجابة

لأي مثير معين) و الذاكرة التي تحتوي (القدرة على تخزين و استعادة المعلومات) و التوقعات و التي تعنى (مالذي سيحدث) قد تكون سببا في اختلاف الإدراك بين فردين يقدمان تقريرا عن احد الحوادث الذي شاهداها بنفسيهما اعتمادا على ملاحظاتهما المختلفة.

"فأنت تشفر و تحل شفرة الرسائل من خلال فلتر**FILTER** إدراكك، و فلاتر**(FILTERS)** إدراكك هذه تحدد التوقعات لنتائج الاتصال.

و التوقعات ترشد تفسيرك لرسالة المتصل، و الشخص الذي يتوقع أن يسمع أخبارا سيئة من الرئيس مثلا: ربما سوف يفسر ما سيقوله الرئيس في مراجعة الآراء على انه سلبي حتى و لو كانت المراجعة تسلط الضوء على الكثير من جوانب عمل الفرد الايجابية. و في مراحل مبكرة من سباق رئاسيات عام 2000 كان يتعين على المرشح الديمقراطي **ألبرت جور** التعامل مع ادراكات الحزب الجمهوري السلبية التي بثتها تعليقات الإعلام على انه كان متحدثا متصلبا و عنيفا و مملا. حيث كانت الصحافة قد أخبرت الناس أن السيد / جور لم يكن متحدثا فعالا و هذه الرسائل شكلت "واقع" الاتصال الإدراكي. و إدراك المتصل يخلق أساسا واقعة عند تفسير الرسائل: و نحن نرى و نسمع ما نريد أن نراه و نسمعه أو نتوقع رؤيته أو سماعه"**(جمال أبو شنب،2006 : 23)**

ثانيا-شروط الرسالة: أن المقصود بالرسالة هو المحتوى المراد إيصاله إلى المستقبل، و المحتوى في الاتصال اللغوي هو المعاني و الأفكار و الخبرات التي تحملها الألفاظ اللغوية من المرسل إلى المستقبل، و بالعكس و يشترط في الرسالة لكي تحقق أغراضها ما يأتي:

- أ-حسن الإخراج. بمعنى أن تصاغ صياغة لغوية تجعلها على أحسن حال.
- **ب**-خلوها من الأخطاء.
- **ج**-خلوها من التكرار غير المسوغ.
- **د**-أن لا تكون طويلة مملة تؤدي إلى نفور المستقبل و سلبيته.
- **ه**-أن تكون ملائمة لقدرات المستقبل، و تتصل بحاجاته النفسية أو الوظيفية، و تؤدي إلى إشباع تلك الحاجات.
- **و**-أن تتسم بالدقة المعرفية و صحة المحتوى.
- **ز**-أن تكون واضحة

- **ح**-أن تلائم الزمن و المكان المتاحين لتوصيلها.
- **ط**-أن تكون ذات صلة وثيقة بأهداف عملية الاتصال.
- **ي**-أن تتضمن الحجج المنطقية و الأدلة العقلية التي تؤكد مصداقيتها.

و هناك من حدد معايير الرسالة الجيدة بما يأتي:

*الصحة.

*الوضوح.

*الكمال.

*النظافة.

*تأدية الغرض.

*الاختصار

ثالثا-شروط قناة الاتصال:

قناة الاتصال هي الوسيلة الناقلة لمحتوى الرسالة من المرسل إلى المستقبل و تعد من أهم عناصر الاتصال لما لها من اثر كبير في عملية الاتصال و قناة الاتصال اللغوي هي اللغة و قد تكون مكتوبة أو منطوقة.

و تتجلى أهمية القناة بتأثيرها المباشر في الرسالة نفسها لأنها تتعامل مع الحواس المركبة لمحتوى الرسالة.

و تعد اللغة من أقدم وسائل الاتصال و أكثرها شيوعا في الاتصال بين الناس.

و لغة الاتصال تتوقف إلى حد كبير على قدرات المستقبلين، و ميولهم و استعداداتهم، فليس كل التراكيب اللغوية صالحة لجميع المستقبلين. لذلك فعلى المرسل اختيار اللغة الملائمة لقدرات المستقبلين، و طبيعة محتوى الموضوع، و على هذا الأساس تتوقف فعالية اللغة في تحقيق أهداف الاتصال و من الشروط التي يجب توافرها في لغة الاتصال **(قناة الاتصال)** ما يأتي:

أ-أن ترتبط بمحتوى الرسالة، و طبيعتها فعندما يكون المحتوى علميا يجب أن تكون اللغة مختصرة من المفردات البراقة، و المجاز. أما إذا كان الموضوع أدبيا فينبغي الاهتمام باختيار التراكيب الجميلة التي

تتعامل مع الخيال، و تشعر المستقبل بالمتعة.

ب-أن تلائم قدرات المتعلمين و تحصيلهم اللغوي، و تراعي التباين بين المتعلمين في مستوى القدرات و الميول.

ج-أن يكون أسلوب العرض ملائما، و كذلك سرعته.

د-أن تستجيب لمتطلبات الحاسة التي تتعامل معها فعندما تكون اللغة مكتوبة يجب أن تكون خالية من أخطاءالرسم واضحة حسنة الترتيب و عندما تكون منطوقة يجب أن تكون واضحة مسموعة و في الحالتين يجب أن تراعي قواعد اللغة و أنظمتها.

ه-أن تلائم عدد المستقبلين و تشرك الجميع في تلقي الرسالة.

رابعا-شروط المستقبل:

المستقبل هو الفرد أو الأفراد المستهدفين بالرسالة الذين توجه الرسالة إليهم فيقومون بحل رموزها، و تفسيرها و فهمها، و يبدون رد فعل عليها، و على أساس رد فعلهم يتم الحكم على مدى نجاح الرسالة في الوصول إليهم كما أريد منها علما بان رد الفعل هذا يتوقف على عوامل عديدة منها:

أ-الخبرات السابقة للمستقبل وصلتها بمحتوى الرسالة.

ب-وضوح الرموز التي صممت بها الرسالة.

ج-تمكن المستقبل من إدراك العلاقة بين الخبرة الجديدة و الخبرات السابقة لديه.

د-مدى ملائمة الزمان و المكان الذي يجري فيه الإرسال و الاستقبال لمحتوى الرسالة و طبيعة المستقبلين و سياق الإرسال.

ر-مدى ايجابية المستقبل و اتجاهاته نحو المرسل.

ه- مدى تنظيم بيئة الاتصال لتحقيق فهم أفضل.

و يشترط في المستقبل توافر الشروط الآتـــية:

أ-أن يكون قارئا جيدا.

ب-أن يكون مستمعا جيدا.

ج-أن يكون قوي الملاحظة شديد الانتباه.

د-أن يكون ماهرا في استقبال الرموز غير اللفظية المصاحبة للرسالة اللفظية كالحركات و

الإيماءات، و تنويع النبرات الصوتية التي تصاحب العرض اللفظي(**محي علي عطية،2008 :72-78**)وهو مايسمى بالحساسية الانفعالية (**Emotional Sensitivity**)و هي مهارة استقبال انفعالات الآخرين، و قراءة و تفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية الصادرة عن الآخرين كما يكون لديهم مهارة فائقة في قدرتهم على تفسير الاتصال الصادر عنهم و خاصة المتعلق بالمشاعر و الانفعالات.(**محمد الانوري محمد على،2009 :76-77**)

ه-أن يكون راغبا في موضوع الرسالة.

خامسا-التغذية الراجعة:

مر القول إن عملية الاتصال يجب أن تكون هادفة ذات مغزى تسعى إلى تحقيق أهدافه، و لكي تكون عملية الاتصال ناجحة لابد من التحقق من مدى ما تم انجازه من أغراض عملية الاتصال، و هذا يتوقف على التغذية الراجعة التي عن طريقها يتأكد المرسل من أن رسالته حققت ما أراده منها. و تقدم التغذية الراجعة على أساس رد فعل المستقبل.

فالتغذية الراجعة في الاتصال اللغوي هي عملية رصد التعبيرات اللغوية، و غير اللغوية التي يبديها المستقبل عند تلقيه الرسالة. و الحكم على تأثير الرسالة فيه، و مدى فعالية اللغة المستخدمة في توصيل المحتوى.

و تأسيسا على الدور الذي تؤديه التغذية الراجعة في عملية الاتصال اللغوي فإنها تعد من عناصر الاتصال المهمة. و إن التعبير، أو رد الفعل الذي يبديه المستقبل يمثل رسالة جديدة مصدرها المستقبل ومرسلها المستقبل الأصلي. و قد تتخذ التغذية الراجعة أشكالا عديدة منها:

أ-الرغبة في التعامل مع الموقف من خلال التعليق، و الاستفسارات، أو الانكفاء.

ب-ظهور علامات التقبل و الرضا، أو الرفض و الضجر.

و يشترط فيها أن تكون متبادلة بين المرسل و المستقبل و يشترط تكييف الرسالة على ضوئها.(**محي علي عطية،2008: 72-78**)

4-أنماط الاتصال:

إن عملية انتشار المعلومات و الأفكار و تبادلها بين الناس لا تأخذ شكلا واحدا، أو نموذجا موحدا، و

هذا يعني في حد ذاته أن للاتصال أكثر من نمط بحسب اختلاف العناصر الخاصة بالاتصال من حيث الشكل أو البساطة أو التعقيد.

و يمكن تصنيف أنماط الاتصال في ضوء العمليات الأساسية الأولية و التي تتضمن بعض الأساليب الفنية الأولية أو عالمية الانتشار من ناحية، و أساليب ثانوية تساعد في عملية الاتصال، و يشير ذلك إلى انه يمكن تصنيف أنماط الاتصال من خلال ذلك إلى نمطين رئيسيين في ضوء هذه العمليات الأساسية على النحو التالي:

-النمط الأول:

و هو يشير إلى الأسلوب الذي تتم به عملية انتقال الأفكار و المعاني و المعلومات في إطار علاقات أولية، و التي تعني العلاقات المباشرة، و هذا النمط يعني اتصال الوجه للوجه(الشخصي)

-النمط الثاني:

و يشير هذا النمط إلى الأسلوب الذي تنتقل به الأفكار و المعاني و المعلومات بين الناس أو من أشخاص إلى أشخاص آخرين دون وجود تفاعل بينهم أي لا يعرف كل منهم الآخر، و هذا النمط يطلق عليه أحيانا نمط الاتصال الجمعي.

-و قد اهتمت **مدرسة ميونيخ الألمانية** بتقسيم أنماط الاتصال، حيث قسمتها إلى أربعة أنماط رئيسية يمكن إيضاحها على النحو التالي:

1-نمط الاتصال البدائي:

وهذا النمط يعد احد الأنماط الرئيسية للاتصال و تتميز به الجماعة البدائية، و الحقائق التي تصل إلى تلك الجماعات بطرق و أساليب بدائية نظرية بحتة، و هذا ما يحدث بالنسبة للإنسان الذي يعيش في المناطق الصحراوية و النائية، حيث يتميز الإنسان الذي يعيش فيها بالفطرة، و قلة التجارب و نقص الخبرة، و هذا النمط يرتبط بما لدى الإنسان من معرفة و عادات و تقاليد، و كذلك مدى نوعية العلاقات و الثقافات التي تميزه، كما أن المعلومات التي تصل إليه لم يبذل فيها جهدا عقليا أو شعوريا، و يعد هذا النمط أيضا مكن أنماط العمران البشري.

2-نمط الاتصال اليومي:

و هذا النمط يعرفه كل مواطن في وطنه، أما عن طريق بيئته، أو أثناء عمله أو سيره في الشوارع و الميادين العامة أو النوادي، أو عن طريق الاختلاط اليومي بالناس، و غالبا ما يتم هذا من خلال جماعات الأصدقاء أو المدرسة، و المعلومات التي يعرفها الإنسان من خلال هذا النمط غالبا ما ترتبط بالمحيط الضيق الذي يعيش فيه أو يحيط به على الأكثر، و هذه المعلومات ترتبط بأخبار الأسرة أو الأقارب أو الأصدقاء في العمل أو المصنع، بجانب الأخبار التي تحيط بالإقليم أو المجتمع، مثلما يحدث بالنسبة لأخبار الحروب و الكوارث أو الانقلابات و غير ذلك، و أحيانا يطلق عليه نمط الاتصال المباشر.

3-نمط الاتصال العاطفي:

و يتميز هذا النمط بأنه يسود بعض الأحزاب و الجمعيات أو الهيئات التي تضطرها الظروف إلى ذلك، سواء كان من اجل التنافس أو التعاون في بعض المجالات التي تخص المجتمع :مثل: "الدين-السياسة-الأدب-الفكر-و غير ذلك"، و هذا النمط كثيرا ما يؤدي إلى إذابة الموضوعية في بعض النواحي الذاتية، باعتبار الذات هي أولى صفات الحزب أو الفرقة آو الجماعة إلى غير ذلك.

4-نمط الاتصال العقلي :

و هذا النمط بلا شك يعد ارقي أنماط الاتصال و أكثرها تطورا، خاصة من جانب العلماء أو رجال الدولة، لان الموضوعية في هذا النمط تعلو أو تتغلب على الذاتية، كما تمثل في الحقائق و الأرقام أو الإحصاءات مكانة هامة، و تعكس الصيغ أو الأساليب التي تتسم بالخيال أو المبالغة، و هذا على حد تعبير العلامة الألماني **اوتوجرت** الذي أشار قائلا :أن التعبير الموضوعي لعقلية الجماعة و كيانها و اتجاهاتها المختلفة و غالبا ما يكون أكثر أهمية في اتحاد القرارات و كافة الأشياء المتعلقة بالمجتمع.
و هناك بعض الآراء التي اهتمت أيضا بتصنيف أنماط الاتصال إلى نوعين هما: (نمط الاتصال المنظم-نمط الاتصال غير المنظم)، و يقصد بالنمط المنظم ذلك الذي يتم بين الأجهزة و المؤسسات، و هذا بغرض نقل المعلومات والأفكار و توصيلها للناس بطريقة منظمة، مثلما يحدث بالنسبة لبعض أساليب الاتصال وسائل الإعلام مثل: (الراديو-التلفزيون-السينما-و غير ذلك من وسائل الاتصال).
بينما يشير نمط الاتصال الغير منظم إلى نمط الاتصال التلقائي لهذه الأفكار و المعلومات، و هذا ما نلاحظه في المصادر المحلية التي تمتاز بالثرثرة و التشويه و كثرة الخلط بينها، بمعنى آخر نجد أن

المزارع في القرية حينما يحصل على معلومات من مصدر منظم، أو نمط اتصالي منظم مثل حصوله على معلومات من المشرف الزراعي في القرية، يمكن أن نطلق عليه نمط اتصالي منظم، أما حينما يحصل على هذه المعلومات بالسؤال لجاره في الأرض أو البيت أو سؤال احد أصدقائه أو أقربائه، فهذا يعني انه حصل عليها بطريق غير منظم، و هذا على الرغم من أن حصوله على هذه المعلومات تكاد تكون واحدة، إلا و هي المناقشة الشخصية المباشرة.

-و يشير **(محمود عوده)** في هذا الشأن قائلا بأنه يمكن تصنيف أنماط الاتصال إلى نوعين هما:

-**1**نمط الاتصال الشخصي **(Personal Communication Type)**

-**2**نمط الاتصال الجماعي **(Mass Communication Type)(الدسوقي عبده إبراهيم،2004 :32-29)**

-كما يقسم **(جمال محمد أيوب،2006)**الاتصال إلى عدة أنواع:

أولا: حسب الوسيلة، و يقسم إلى:

-1الاتصال الشفهي :(Oral Communication) يقوم على استعمال الكلمة المباشرة الملفوظة أو التسجيلات السمعية كالهاتف و المذياع، و هو من أقدم وسائل الاتصال و أكثرها فاعلية و أيسرها في الجهد و الوقت، حيث يتم الاتصال بين المرسل و المستقبل وجها لوجه و بشكل مباشر، أو بشكل غير مباشر عن طريق الهاتف أو الكومبيوتر.....الخ.

-2الاتصال المكتوب :(Written Communication) الذي يعتمد على الكلمة المكتوبة، مثل الكتب و الصحف و المجلات...الخ. حيث يبذل جهدا في إعداد الرسالة و كتابتها و صياغتها ثم توزيعها. و حتى تكون الاتصالات الكتابية جيدة وواضحة فلابد من مراعاة اللغة البسيطة و الكلمات المألوفة، و تجنب استعمال الألفاظ غير الضرورية.

-3الاتصال الشكلي :(Figural Communication) الاتصال الذي يستخدم الرسوم و الصور و الأشكال و النماذج و الخرائط لنقل المعلومات.

-4الاتصال الحركي (غير اللفظي :(Non Verbal- Communication) :الاتصال الذي يعتمد

على الإيماءات و الحركات الجسمية، مثل الإشارة باليدين و تعبيرات الوجه و لغة العيون.

-5**الاتصال المركب** :**(Multi Media- Communication)** الاتصال الذي يستعمل فيه عدة وسائل مع بعضها بعض، لفظية و غير لفظية في أن واحد.

ثانيا: حسب الجهات المشاركة، و يقسم إلى:

-1**الاتصال الذاتي**: الاتصال الذي يتبين الفرد و ذاته، أي عن طريق الاتصال الداخلي مع الذات و يشمل العمليات الداخلية كالتفكير و التخيل و التصور عندما يكون الشخص بصدد اتخاذ قرار .

-2**الاتصال الجماعي**: اتصال يحدث بين مجموعة من الأشخاص المتواجدين في نفس المكان كالاتصال الذي يحدث في عملية التعلم و التعليم داخل غرفة الصف.

-3**الاتصال الجماهيري**: الاتصال بين شخص و عدة مئات أو آلاف أو ملايين من البشر لا يتواجدون في نفس المكان كما يحدث في وسائل الإعلام المختلفة.

-4**الاتصال الشخصي (الفردي)**: و هو أكثر أنواع الاتصال شيوعا، و قد يكون مباشرا يتم وجها لوجه، أو غير مباشر عن طريق الهاتف أو الكومبيوتر.وبما أن قد تناولنا هذا العنصر كمتغير في هذه الدراسة ستتطرق له بشيء من التفصيل **(جمال محمد أيوب،2006 :25)**.

4-1-تعريف الاتصال الشخصي:

هو الاتصال الذي يتم بين مرسل و مستقبل أو مرسل و مستقبلين أو مرسلين و مستقبلين وجها لوجه دون استخدام وسائل اتصال كالإذاعة و المطبوعات و التلفزيون**(جمال محمد أيوب ،2006 :199-208)**

و يتميز الاتصال الشخصي، كما أشار**(شاوي،2003)** بما يلي:

*انخفاض تكلفة الاتصال بالقياس إلى الوسائل الأخرى، و يتطلب ذلك جمهورا معروفا و محدودا و غير مشتت.

*إمكانية استخدام اللغة المناسبة لمستوى الأفراد الذين نتحدث إليهم.

*سهولة تقدير حجم التعرض للرسالة.

*تلقائية الاتصال التي تظهر بوضوح في المحادثات غير الرسمية و اللقاءات العابرة.

*تبادل المعلومات و تيسرها.

*ارتباط التأثير في مجال نشر المعلومات و الإقناع، بتدعيم الإحساس بمصداقية القائم بالاتصال، و ثراء خبراته.**(سعاد جبر سعيد،2008 :15)**

ولا يكتمل الحديث عن الاتصال الشخصي دون ربطه بالعلاقات الشخصية التي نكونها مع الناس من حولنا، سواءاً أكانت هذه العلاقات حديثة أم قديمة، وقتية أم طويلة المدى.

4-2-مادة الاتصال الشخصي و مجالاته:

إن مادة الاتصال الشخصي هي الأفكار حيث تستخدم في التفكير فيما سوف يقال من القائم بعملية الاتصال و أيضا تعتبر اللغة من المواد في عملية الاتصال الشخصي حيث انه هو الوسيلة لنقل الأفكار إلى كلمات مسموعة من الشخص المتلقي للرسالة و أيضا الرموز من المواد في الاتصال الشخصي حيث أن الإشارات تساعد على التعبير و تلقي المعلومات أو الرسالة المعينة التي تم إرسالها من المرسل و هي تعتمد على الذكاء الاجتماعي الذي يكتسب من التربية و البيئة التي يتعايش معها الإنسان. و يمكن القول أن مجالات هذا النوع من الاتصال الشخصي المباشر تمتد من فرد لآخر حيث يتم التحدث عن موضوع مشترك و تبادل المعلومات و التعرف على وجهات النظر المختلفة لدى كل من الطرفين المشتركين في عملية الاتصال. **(جمال محمد أيوب،2006 :199-208)**.

4-3-مهارات الاتصال الشخصي:

تتعدد مهارات الاتصال و تتنوع لتشمل عددا كبيرا من العوامل و المؤثرات على طبيعة العلاقة بين طرفي الاتصال، و من أهم المهارات التي يجب أن يتمتع بها المتصل لتحقيق درجات عالية من الاتصال بين طرفي الاتصال ما يأتي:

أولا:الإصغاء(الإنصات):

إن الإصغاء عملية فكرية ناشطة تهدف إلى التقاط رسالة لتفسيرها و فهمها و الاحتفاظ بها **(حسان عبد الله توما،1120 :66)**لذلك فـعلى المتصل أن يستمع أكثر مما يتكلم، و على المتصل أن يتعرف على حاجات و رغبات و اهتمامات و توقعات الطرف الآخر، و عليه أن يشعره بالثقة و الأمان و أن بإمكانه التعبير عن آرائه كما يحلو له، و لا يمكن لهذا أن يحدث إلا بالاستماع. **(طلال عبد الله الزعيمي و آخرون، 2010 :115-116)**

والذي يقصد به الاستماع إلى الآخرين بفهم و أدب و احترام و عدم مقاطعتهم، و استيعاب الرسائل التي يعبرون عنها بطريقة لفظية و غير لفظية، يقول تعالى مؤكدا أهمية الإنصات للفهم و الاستيعاب و التذكر﴿و إذا قرئ القرآن فاستمعوا له و أنصتوا لعلكم ترحمون﴾ **(سورة الأعراف،الآية 204)**

و يعتبر عدم إصغاء المدير لموظفيه من أهم مقومات الاتصال الفعال، إذ يستطيع المدير من خلال الإصغاء أن يتعرف على ما يريد الموظف قوله، و يكون لدى الموظف الفرصة للتعبير الكامل عن نفسه، إضافة إلى أن إصغاء المدير للآخرين يضمن فعالية القدرات التي يتخذها لأنها قد تبنى على معلومات تنقل إليه من خلال الحديث الشفوي. **(احمد النواعرة،2010 :35-40)**

و قد حدد **حسان عبد الله** ثلاث مراحل في عملية الإصغاء:

المرحلة الأولى :تقوم على التقاط الرسالة الصوتية، أي تدوين الأصوات التي تتألف منها الرسالة، في الذاكرة السمعية عن طريق تحويلها إلى صور عقلية.

المرحلة الثانية: يتم فيها ربط هذه الصور العقلية ببعضها البعض في ما نسميه الفهم، و يحصل هنا عندما نربط بين المعلومات التي حصلنا عليها عن طريق الإصغاء.

المرحلة الثالثة: يتم فيها ربط هذه المعلومات بالمعلومات السابقة بحيث تساهم في تكوين سلوكنا و مساراتنا الثقافية و غيرها.**(حسان عبد الله توما،2011 :66)**.

أما **علاء محمد الغاني** فقد حددها في 6 مراحل هي:

1)السمع 2)التفسير

3)التذكير 4)الاستيعاب

5)التقييم 6)الاستجابة.**(علاء محمد الغاني و آخرون،2010 :142-143.)**

معوقات الاستماع:

على المعلم أن يعمل على تلافي المعوقات التي تحول دون الاستماع الجيد، فقد تكون هذه المعوقات راجعة إلى أسباب جسمية أو نفسية أو عقلية أو خارجية.

***أسباب جسمية**: كأن يكون المستمع يعاني من مشكلات في السمع، فلا يستطيع أن يميز الأصوات التي تنطلق من المتحدث(المعلم)، الأمر الذي يؤدي إلى التشويش و الاضطراب و عدم فهم مضمون

الرسالة.

***أسباب نفسية:** مثل الملل و التشتت، فقد يمل المستمع من تركيز انتباهه، و ينصرف كليا عن المتحدث.

كما أن الانفعال مع فكرة يطرحها المتحدث و يظل ذهنه معلقا فيها الأمر الذي يعيق تكوين الصورة المتكاملة حول الموضوع.

***أسباب عقلية:** فقد تكون قدرات المستمع العقلية ضعيفة لا تساعده على المتابعة، الأمر الذي يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الهدف من الاستماع.

***أسباب خارجية:** منها ما يتعلق بصوت المتحدث فقد يكون ضعيفا أو غير واضح و قد لا يراعي في حديثه مستويات المتعلمين. و منها ما يتعلق بالجو الذي يتم فيه الاستماع فقد يكون متسما بالضوضاء و الصخب الأمر الذي يفوت فرصة الاستماع الجيد. **(باسم الحرايرة و آخرون،2009 :199-203)**

الفرق بين الاستماع و السماع و الإنصات:

إن هناك فرقا بين كل من الاستماع و السماع و الإنصات فقد تكون سامعا و لكنك لست مستمعا، و قد تكون مستمعا و لكنك لست منصتا، فلكل مصطلح دلالته التي تميزه من غيره و الفرق بين هذه المصطلحات يتجلى في مفهوم كل منها كما يأتي:

السماع: هو استقبال جهاز السمع ذبذبات صوتية من مصدرها من دون أن يعيرها السامع اهتماما يذكر، و من دون أن يعمل فكره فيها، فقد يسمع الفرد صوت طائرة مارة، أو سيارة، أو ضجيج، أو غيرها من الأصوات التي لا تثير تفكيره، و هذا هو السماع، فالسماع عملية غير مقصودة، و لا تشغل حيزا في تفكير السامع، و هذا لا يقدم شيئا للإنسان، و لا يزيد في مهارات الاستماع شيئا، و مثل هذا ما يعترض له أصحاب المساكن الواقعة على حافات الشوارع التي تشهد حركة مستمرة للسيارات و ضجيجها، و لكنهم ينامون لأنهم غير معنيين بأصوات هذه السيارات فهذا هو سماع لا استماع.

الاستماع: هو استقبال جهاز السمع ذبذبات صوتية من مصدر معين مع إعطائه اهتماما من السامع، و انتباها، و إعمال الفكر فيها فهو عملية أكثر تعقيدا من السماع، فهو عملية مقصودة ذات أهداف و تؤدي إلى الفهم ، و بهذا يبدو الفرق واضحا بين السماع و الاستماع، فالإنسان قد يسمع شيئا و لا يستمع إليه،

و ما يجري في المحاضرات، و المناقشات، و الحوارات هو عملية استماع.

الإنصات: أما الإنصات فهو استماع يتم بالاستمرارية، و عدم الانصراف عن المسموع طوال مدة الاستماع، فالمستمع عندما يكون منتبها على المسموع طوال مدة الاستماع مشددا على ما في المسموع من دون الانصراف عنه يكون منصتا.

أما إذا كان منتبها، و لكنه يتعرض إلى لحظات ينصرف فيها عن المسموع فهو مستمع و ليس منصتا، فأنت تستمع إلى خطيب لكنك تنصرف عنه أحيانا، و قد تستمع إلى محاضرة، و تنصرف عنها أحيانا ثم تعود إليها، في حين هذا الانصراف لا يقع في الإنصات، و على هذا الأساس يمكن القول إن الفرق بين الاستماع و الإنصات هو فرق في الدرجة و في هذا المعنى جاء قوله تعالى: ﴿ و إذا قرئ القرآن فاستمعوا له و أنصتوا لعلكم ترحمون﴾**(سورة الأعراف،الآية 204)**

فنلاحظ أن الإنصات جاء بعد الاستماع و ذلك لان ليس كل مستمع منصتا.

فبدأ الله تعالى بالأعم الأوسع، و انتهى بالأضيق الأدق، و خلاصة القول أن الفرق بين الإنصات و الاستماع ليس في نوع المهارة إنما في درجتها، فكلتاهما تقتضي التركيز و الانتباه و لكن الإنصات أقوى تركيزا، و اشد انتباها من الاستماع. **(محي علي عطية،2008 :220-223).**

ثانيا: مفهوم التحدث:

إن الانطباع الأول يتكون لدى الآخرين من طريقة حديثك، و في ذلك يقول شكسبير" أصلح كلامك قليلا و إلا فسد حظك"، و لكن كيف يكون للفرد أن ينفذ إلى عقول الآخرين، و يبقى طويلا بها يعيد تنظيم الأمور داخلها، و يرتب و تنسق المعارف، ليشكل الاتجاهات، و هذا ما نطلق عليه التأثير في الآخرين، و الذي يبدأ من خلال الحديث المؤثر، القادر على الإقناع و التأثير. **(هالة منصور،2000 :212-214)**

ونعني بمهارة التحدث و الإقناع، مدى قدرة الشخص على اكتساب المواقف الايجابية عند اتصاله بالآخرين، و يتكون موقف الحديث–دائما– من المتحدث الذي يحاول نقل فكرة معينة، أو طرح رأيا معينا أو يشرح موضوعا .....الخ، و المتحدث إليه و هو الطرف المعنى بالحديث، و المستمع له، ثم الظروف المحيطة، و هي الظروف المحيطة بموقف الحديث، سواء كانت هذه الظروف مادية أو

معنوية، فهذه الظروف دائما ما يكون لها تأثيرا و فاعلية على الحديث ذاته.

و لاكتساب مهارة الحديث المقنع يجب أن يكون لديك أولا ما تقوله، حيث أننا نلاحظ دائما أن الناس يميلون–فيما عدا استثناءات نادرة–إلى الحديث أكثر من الإنصات أو الاستماع لحديث الآخرين.

و حتى يكون الحديث مؤثرا، فانه لابد من تضافر كل من العقل و العين و الأذن و اللسان في صياغة ما نقول، حيث تتوقف مهارة المتحدث الجيد، و قدرته على الإقناع على مدى فهمه لموقف الحديث بشكل عام، و إدراكه لكل أبعاده، و حسن إدارته له، كل ذلك في ضوء الأهداف المرجوة من الحديث، و في ظل الإمكانات و القدرات المتاحة، و ذلك من خلال لغة واضحة و مفهومة، تساعد على رسم الصور، و نقل الأفكار للآخرين، من خلال نغمة سهلة للصوت و إيقاع لفظي مرن، يستخدم الألفاظ المألوفة الواضحة، باعتبار أن الحديث ما هو إلا ملكة طبيعية أو قدرة مميزة على الكلام، و من ثم فان الصوت و عادات التحدث تعد عاملا هاما و محوريا في إحراز القبول عند التحدث مع الآخرين، و تحقيق التأثير المطلوب فيهم.

و الصوت أداة موسيقية قادرة على إحداث نغمات منوعة للحصول على الاستجابة المطلوبة، لذلك فانه من الأهمية بمكان الحرص على تحسين النطق و نغمة الصوت، فالصوت المرتفع يكون أكثر حدة، و يؤدي إلى خلق التوتر لدى الآخرين، و من ثم يكون اقل تأثير عليهم، و على العكس من ذلك فان الصوت الودود يتسم بالدفء، مما يشعر الآخرين بصدق الحديث، و من ثم التأثير عليهم، و يزيد من ذلك التأثير عوامل مساعدة منها التخلص من بعض عيوب الحديث المزعجة، و اللزمات الغير مرغوب فيها، مع الاعتدال في سرعة النطق و الكلام، بالإضافة إلى مراعاة ضرورة التحدث بلغة مفهومة و واضحة، و مناسبة للمستمع أو المعني بالحديث، لكي يتحقق الاشتراك أو المشاركة و الوضوح في المعنى بين أطراف الحديث.

و لامتلاك ذلك لابد من توافر ذخيرة من الألفاظ لدى المتحدث، تكسب لغته المرونة و تمكنه من التعبير عن المعنى، فالألفاظ هي الزاد المطلوب في رسم الصور، و نقل الأفكار، و مخاطبة الآخرين، و النفاذ إلى عقولهم.**(هالة منصور،2000: 212-214)**

وعن طريق التحدث يتم الاتصال بين الفرد و المجتمع، و يفصح الفرد عما بداخله للآخرين بسهولة و يسر. و يستخدم التحدث في مختلف ألوان النشاط المدرسي، و لا يقتصر دور الطالب على الاستماع،

بل يتعداه إلى تبادل الأدوار مع المعلم و الرفاق بهدف الحصول على تعلم أكثر فعالية، و نظرا لأهمية التحدث كوسيلة داخل المدرسة، على المعلم مراعاة ما إن الكلام هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم و السامع، فهو عبارة عن لفظ و معنى، و الفظ يتكون من رموز صوتية لها دلالة اصطلاحية متعارف عليها بين المتكلم و السامع، و بالدلالة تتم الفائدة، فالكلام هو الحديث، و الحديث مهارة من مهارات الاتصال اللغوي التي تنمو بالاستعمال، و تتطور بالممارسة الدربة.

و الكلام المنطوق هو ما يصدره المرسل مشافهة، و يستقبله المستقبل استماعا و يستعمل في مواقف المشافهة، أو من خلال وسائل الاتصال التقنية كالهاتف و الإذاعة، و التلفاز، والانترنيت.

و عملية الكلام عملية معقدة تتم من خلال تتابع العمليات الآتية:

-1**استثارة المتكلم**، و هذه الاستثارة قد تكون داخلية ناجمة عن حاجة في نفسه، أو إحساسات، أو فكرة يريد التعبير عنها للآخر أو للآخرين، و من ذلك تعامل الأديب و تعبيره عن تفاعلاته النفسية بمقالة أو قصيدة، أو شعور الإنسان ببعض المشكلات و رغبته في التعبير عنها.

و قد تكون هذه الاستثارة خارجية كأن يطلب منه أمر يرفضه أو يقبله، أو يطرح عليه سؤال فيجيب عنه، و هكذا، فالكلام لا يبدأ من دون استثارة داخلية أو خارجية.

-2**تفكير المتكلم و صوغ أفكاره**: إن الاستثارة التي يتعرض لها المتكلم تدفعه إلى التفكير، و ترتيب الأفكار و تنظيمها قبل النطق بها لذا يجب أن لا يصدر الكلام من دون أن يمر بمرحلة التفكير ثم تنظيم الأفكار بألفاظ مترابطة تحمل دلالات واضحة و هذا يتطلب من المتكلم البحث في مخزونه اللفظي عن ألفاظ و تراكيب لغوية صالحة لحمل تلك الأفكار مع الحرص على أن تكون الألفاظ و التراكيب ملائمة لمقتضى حال السامع و سياق الكلام و استراتيجيات الخطاب.

إن العمليتين السابقتين هما عمليتان داخليتان تحدثان داخل الفرد قبل الكلام.

-3**مرحلة النطق**: إن مرحلة النطق هي الاستجابة الظاهرة للاستثارة، و النطق هو المظهر الخارجي لعملية الكلام فالمستمع لا يرى من عملية الكلام غير هذا المظهر الخارجي لها، لذا يجب أن يكون النطق سليما واضحا خاليا من الأخطاء و هذا ما يجب أن يكون في بؤرة اهتمام المتكلم.

و تأسيسا على هذا المفهوم فان المتحدث الجيد هو الذي لا يتحدث إلا لداع و الذي يفكر فيما سيتحدث

به قبل الحديث، و يرتب أفكاره بطريقة منظمة ثم يضع أفكاره في قوالب لفظية سليمة جذابة قبل النطق بها، ثم ينطق بها نطقا واضحا خاليا من الأخطاء اللفظية، و على الرغم من هذه المراحل التي يمر بها الكلام فان عملية الكلام تحدث بسرعة.

و من الجدير بالذكر أن المتحدث الجيد هو الذي يتحدث عن شيء يعرفه تمام المعرفة، و يهتم به و يرغب في الحديث عنه، و لما كان الكلام يتطلب الخلو من الأخطاء فيتوجب على المتكلم أن يكون عارفا قواعد النحو و اللغة و أصولها متمرسا عليها لان واقع الاتصال اللغوي يؤكد أن مهارة الحديث تنمو أولا من الاتصال باللغة و ممارستها.

أهمية الكلام:

إن الكلام، أو الحديث يعد من أكثر الوسائل استعمالا في التنشئة الاجتماعية، و نقل العادات، و القيم و المثل المرغوب فيها من جيل إلى جيل، و هو من أكثر الوسائل استعمالا في العملية التعليمية إذ إن أكثر ما يجرى من أساليب التعليم في قاعات الدراسة هو الحديث (اللغة المنطوقة). زيادة على كون الكلام نشاطا إنسانيا يقوم به الصغير و الكبير، المتعلم و غير المتعلم، و يوفر للإنسان اكبر فرصة للتعامل مع الحياة، و التفاعل مع الجماعة، و يعد الكلام أكثر رجحانا على غيره من مهارات الاتصال، فهو يتقدم على الاستماع إذ لا استماع من دون كلام شفهي، و يتقدم على القراءة لان الأخيرة تحتاج إلى التعبير الكتابي للأسباب الآتية:

أ-إن الكلام اسبق استعمالا من الكتابة في حياة الإنسان، لان الإنسان تعلم اللغة منطوقة قبل معرفة الكتابة، و الكتابة جاءت متأخرة عن الكلام و هذا ما يمنح الكلام أرجحيه السبق في النشأة و الاستعمال.

ب-إن الكلام أوسع استعمالا من الكتابة في الحياة، فالمواقف التي يستخدم فيها الإنسان اللغة منطوقة أكثر من تلك المواقف التي يستخدم فيها اللغة مكتوبة.

ج- إن الكلام يستخدمه كل إنسان صح سمعه و نضج عقله، و سلمت أعضاء نطقه. بينما الكتابة لا يستخدمها إلا من تعلم الكلام و الكتابة، و لوازمها، و قواعدها، و هؤلاء اقل عددا ممن يستخدمون الكلام.

د-إن طبيعة استعمال الكلام في مواقف الحياة أيسر من استعمال الكتابة.

ه-إن غالبية الناس يميلون إلى التواصل بالكلام أكثر من ميلهم إلى استعمال الكتابة.

و-إن مواقف الحياة اليومية و طبيعتها تقتضي استعمال الكلام أكثر من الكتابة.

ز-إن التمكن من الكلام و مهاراته أكثر إعانة للفرد على التكيف الاجتماعي.

ح-إن الكلام يمنح الفرد القدرة على المواجهة، و المناقشة و إبداء الرأي، و الإقناع.

ط-يعد الكلام المجال الطبيعي لتطبيق القواعد النحوية و الغوية و الصوتية تطبيقا صحيحا.

و تأسيسا على ما تقدم فان حاجتنا إلى الكلام أمس و أكثر منها إلى الكتابة، و أن التواصل بالكلام يحقق التفاعل المباشر بين المرسل و المستقبل لما يصاحبه من معينات لا تتوافر للتعبير الكتابي كالإشارات و الانفعالات، و النبرات و التنغيم الصوتي، و غيرها.

لذلك كله فان للكلام أو الحديث مكانة مهمة في المجتمع, و نظرا لما يشهد العصر من تطور معرفي و نمو الدعوات إلى سيادة الأساليب الديمقراطية في الحكم فقد مست الحاجة إلى أن يتقن الإنسان مهارات الكلام، و انتقاء الأفكار و الألفاظ التي تحمل تلك الأفكار و أن يتقن اختيار الأساليب المنطقية و الحجج و الأدلة العقلية التي تمكنه من إيصال أفكاره إلى الآخرين، و إقناعهم بها.

و بناء على ما تقدم فقد حظيت الكلمة المنطوقة باهتمام المعنيين بالتعلم في مختلف بلدان العلم المتقدم، و حظيت دروس المحادثة، و التدريب على الحديث باهتمام كبير في مناهج التعليم، و حددت استراتيجيات متعددة للحديث تتلاءم و أهداف الحديث و السياق الذي يرد فيه سيأتي الحديث عنها في هذا الفصل.

فالكلام فن من فنون اللغة يتعلمه الإنسان ليتحدث بطلاقة و انسياب، ووضوح عما يدور في خلده من مشاعر، و أحاسيس بأسلوب جميل و فكرة واضحة و لكل ما تقدم يمكن القول أن التعبير الشفهي يعد غاية من الغايات الأساسية لتعليم اللغة العربية، و تمكين المتعلم من إتقان التحدث بلغة سليمة خالية من الغموض، مراعية متطلبات النظام الصوتي، و النحوي و الصرفي و الدلالي، و البلاغي للغة العربية.

(محي علي عطية،2008 :114-117)

أركان الكلام و شروطه:

في ضوء ما تقدم حول مفهوم الكلام يمكن القول أن للكلام منطوقا أو مكتوبا ثلاثة أركان هي:

- ✓ -الركن المعنوي.
- ✓ -الركن اللفظي.
- ✓ -الدافعية.

فلا كلام من دون معنى و لا معنى من دون ألفاظ و لا كلام من دون دافعية و حاجة.

أما الركن المعنوي فالمقصود به: المحتوى الفكري الذي يحتوي عليه الكلام، و هذا المحتوى هو في الأصل محتوى ذهني يتكون في نفس المتحدث نتيجة مثير داخلي، أو خارجي كما ذكرنا، و يتشكل من المعاني التي يريد الفرد صياغتها في ألفاظ و التعبير عنها باللغة مكتوبة أو منطوقة، و هذا يعني أن الكلام يتطلب مادة أو شيئا يراد قوله، فلا قول من دون معنى، أو مادة، أو مفهوم يراد قوله. و أن ما يراد قوله يستمد من مصدرين :

الأول: الملاحظة المباشرة للعالم المحيط.

الثاني: الكتب و الوسائل التي تنقل صور عن عوالم غير موجودة لدى المتكلم إما الركن اللفظي فالمقصود به: الألفاظ و تراكيبها. فالألفاظ هي التي تحمل المعاني التي تتولد في الذهن، و يراد التعبير عنها، و إيصالها إلى المخاطب أحاضرا كان أم غائبا. إن توافر هذا الركن للكلام يعني توافر فنية القول، و ما يستلزم من التدريب على بناء الجمل، و التراكيب اللغوية المعبرة، و تحقيق التوازن بين المعنى و المبنى، و عدم الإسراف و التكلف اللفظي.

علما بان هذين الركنين مترابطين متداخلان، فلا ألفاظ من دون معان و لا معاني من دون ألفاظ كما ذكرنا، لذلك فهما عنصران يتبادلان التأثير في بعضهما، و هما معا يشكلان الرسالة التي تصدر من المرسل لتصل إلى المستقبل، و كلاهما مهم في التعبير و القصور في احدهما يخل بالغاية.

فالأفكار ينبغي أن تكون واضحة في الذهن ليسهل التعبير عنها، و الألفاظ يجب أن تتواءم مع الأفكار، و تصلح لحملها ووضعها في صورة تليق بها.

وعلى الرغم من الجدل الذي دار حول ترجيح اللفظ على المعنى، أو العكس فان الألفاظ للمعاني جسمها، و المعاني للألفاظ روحها، و العلاقة بين الألفاظ و المعاني كالعلاقة بين الروح و الجسد، و إن كانت المعاني عالمية متوافرة إلا أنها كالمادة الخام يستطيع الصانع أن يصنع منها أشكالا تعطيها بعدا جماليا خلابا لا يرتقي إليه جميع الصناع. و لتقريب الصورة، فان المعنى كقطعة من قماش يراد فصالها و خياطتها فستانا، و إذا ما أعطيت لثلاثة خياطين فان كل واحد منهم يعطيك شكلا مختلفا عن الآخرين مع أن القماش واحد، و هكذا العلاقة بين اللفظ و المعنى، فالمعاني في الأذهان و العبرة في اختيار الألفاظ و تركيبها لإخراج المعنى بالشكل لمطلوب مع التنبيه على أن هذه العملية تحكمها عوامل كثيرة منها:

أ-وضوح الفكرة في ذهن المتحدث.

ب-قوة المثير، و صدق التجربة.

ج-صدق العاطفة، و سعة الخيال.

د-الحصيلة اللغوية و معرفة أساليب التعبير.

ه-سياق الكلام و طبيعة العلاقة بين المتحدث و المستقبل.

و-طبيعة الموضوع (محتوى الرسالة) الذي يجري الحديث فيه.

ز-بيئة الاتصال اللفظي و زمانه و مكانه.

ح-هدف الاتصال اللفظي و الغرض منه.

و- على العموم فان الترابط بين الألفاظ و المعاني لا يمكن فصله في الحكم على جودة التعبير، إذ لا معنى لكل منهما بمعزل عن الآخر، و هذا ما يجب التنبه عليه في تعليم التعبير، و التشديد على الربط بين اللفظ و المعنى في تدريب المتعلمين، و تنمية أذواقهم الأدبية، و توسيع تخيلتهم، و تمكينهم من انتقاء الألفاظ و تركيبها في سياق ملائم للتعبير عن الأفكار.

أما الركن الثالث من أركان التعبير الذي هو **الدافعية** فالمقصود بها مستوى رغبة المتحدث و اندفاعه للحديث في الموضوع فلا يمكن للمتحدث أن يحسن الحديث عن موضوع و يحسن اختيار ألفاظه من دون شعور داخلي يدفعه إلى الحديث، فإثارة الدافعية أمر مطلوب للحديث و الدافعية يمكن توافرها من خلال عاملين: الأول مواكبة المتكلم لروح العصر، و حبه القراءات الخارجية، و طبيعة حياته الأدبية، و العامل الثاني طبيعة الموضوع و نوعه و صلته بالمتكلم و رغبة المتكلم في الحديث عنه و على هذا الأساس شدد المربون على إعطاء الطالب الحرية في اختيار الموضوع الذي يريد الحديث فيه.**(محي علي عطية،2008 :123-125)**

و **يرى مصطفى (1994)** أن يمتلك المتحدث مجموعة من المهارات و القدرات لضمان وصول الرسالة إلى المستقبل على الوجه الأكمل و هي:

- -1القدرة على تحديد الهدف من التحدث
- -2القدرة على استخدام عبارات المجاملة و التحية استخداما سليما.
- -3القدرة على اختيار المفردات بدقة و عناية للتعبير عن الأفكار.

- 4-القدرة على استخدام الإشارات و الإيماءات.
- 5-القدرة على إيصال الأفكار منظمة.
- 6-القدرة على جذب انتباه المستمع.
- 7-القدرة على تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الأمر ذلك.
- 8-القدرة على المشاركة في الحوار و المناقشة الجماعية.
- 9-القدرة على التركيز على الأجزاء المهمة بالموضوع.
- 10-القدرة على سؤال المستمع ما يفهم.**(باسم الحرايرة و آخرون، 2009 :204-205)**

ثالثا-التواصل غير اللفظي:

يُعتبر الاتصال غير اللفظي – أو ما يطلق عليها حديثاً (لغة الجسد) – من أقدم طرق الاتصال التي عرفها الإنسان، وهو أمر لا يمكن تحاشيه أو التهرّب منه، فعندما يكف الإنسان عن الكلام فإنه لايستطيع أن يكف عن الحركة وعن التعبير عن ذاته بوسائل أخرى. والاتصال غير اللفظي دائماً يكمل أو يعزز أو يفسر الاتصال اللفظي.

ويعتقد علماء النفس بأن أكثر من 75% من تصرفات البشر تتم بصورة لاإرادية وأن **25** % الباقية تكون إرادية. والتصرفات غير الإرادية غالباً تكون غير لفظية، أي عن طريق الإيماءات، أو الإيحاءات، أو الرموز، وهي ذات تأثير أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير التي تتركه الكلمات.

يعرف **قطامي (1993)** التواصل غير اللفظي بأنه التواصل بلغة الإشارة المتضمنة تعبيرات الوجه و إشارات اليد و الرأس.

و تهدف مهارات التواصل غير اللفظي إلى نقل المشاعر و الأفكار من شخص إلى آخر باستعمال الحركة، و هي من أهم المهارات النفس حركية حيث جاءت في قمة الهرم، حسب تصنيف **هارو (Harrow)**للمهارات النفس حركية:

- -حركات التواصل
- غير اللفظي
- الحركات الماهرة

- القدرات الجسمية
- القدرات الأدائية
- الحركات الأساسية
- الحركات الانعكاسية **(احمد النواعرة،2010 :192-193)**

وللتواصل غير اللفظي نوعين أساسيين هما :

1- اتصال حركي:

يعتمد مجموعة من الإشارات، و الإيماءات، و الحركات المنظمة التي يدل كل منها على دلالة معينة. و يعد هذا الاتصال أقدم الأنواع الاتصالية التي استند إليها الإنسان القديم في التعبير و الاتصال غير اللفظي شيوعا.

و لقد أولى العلماء لهذا الاتصال عناية خاصة تمخضت عن علم حديث يعرف اليوم بعلم الحركة الجسمية، و لهذا العلم مبادئه العامة مثله في ذلك مثل سائر العلوم.

و اغلب الإشارات و الحركات الجسمية تتشابه في دلالتها عند مختلف الشعوب فحركة الرأس إلى الأعلى عند العراقي أو السوري أو الفلسطيني أو غيرهم من العرب في مختلف أقطارهم تعني (الرفض) و (هز الكتف) عند الانكليزي و الفرنسي و الألماني و الروسي تعني لا اعرف .

و مع هذا نجد فروقا واضحة في استعمال الحركة الجسمية داخل المجتمع الواحد على وفق الجنس، أو المهنة، أو المستوى الثقافي، أو التقاليد و الأعراف الخاصة بكل طبقة من الطبقات الاجتماعية، فحركات الرموش و العيون مختلفة الدلالات بين الرجال و النساء، و الابتسامة مثلا تدل على السرور و الابتهاج دائما، إنما تختلف دلالتها من بيئة اجتماعية لأخرى، و تختلف أيضا في البيئة الواحدة بين موقف و آخر، فابتسامة آنسة لرجل غريب في مجتمع معين قد يدل دلالة حضارية، لكنه يكون غير مقبول في مجتمع آخر، و الابتسامة قد تدل على السرور، أو المرح أو السخرية، أو البله، و قد تكون دليل على رقة الإنسان و طيب معشره و أخلاقه، و قد تكون دليلا على الشك أو القبول، أو التعالي، أو التواضع، و قد تكون دليلا على إهانة، أو استنكارا للإهانة، و غير ذلك مما يمكن أن تؤديه هذه الحركة من دلالات وفقا لأنماط اجتماعية و طبقية و بيئية و حضارية.

و هكذا يمكن أن نقف على مئات الأمثلة للغة الصامتة التي تعد اليوم نظاما اتصاليا متمما للغة، و معينا

المرسل على نقل ما يريده من أفكار و حاجات إلى الآخرين، بل إن الحركات و الإيماءات قد تكون في ظروف معينة بديلا عن اللغة يوم تكون اللغة محرمة لاعتبارات معينة.

و قد أولى علماؤنا الأوائل هذه الإيماءات و الإشارات الدالة اهتماما خاصا، و نذكر هنا الإمام جلال الدين السيوطي **(911ه)** الذي عقد في كتابه **(المزهر)** بابا في ذكر (من عجز لسانه عن الإبانة في تفسير اللفظ فعدل إلى الإشارة و التمثيل) بدا لنا فيه إحساسه بفكرة اتصالية اجتماعية مهمة تباشر موضوع الإشارات و الحركات الجسمية التي يستعملها الإنسان، و أوجه الاختلاف بين هذه الحركات و الإشارات الدالة و اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

و كان **الجاحظ(255ه)** في **(البيان و التبين)** أكثر وضوحا في حديثه على أصناف الدلالات عموما و على الإشارات و الحركات الجسمية في معطياته المعاصرة.

و من الجديد بالذكر هنا أن من بين نظم الإشارات الأكثر متعة ما أطلق عليه **(لغة السلوك)** و يقصد بها مجموعة قواعد التصرف الاجتماعي أو قواعد السلوك الدالة على معان معينة في مجتمع معين، و هذه القواعد نتاج للحضارة الإنسانية تألفها الشعوب و الأمم و تتعارف عليها، و تتداولها للتعبير عن دلالات و معان محددة، و هذه القواعد تتطلب منفذا للتصرف أو السلوك المعين، و تتطلب في الوقت نفسه مستقبلا لذلك التصرف أو السلوك، و هي بهذا الاعتبار تتفق و اللغة المحتاجة إلى مرسل و مستقبل. **(هادي نمر و احمد محمود الخطيب،2009 :78-80)**

.و تتضمن لغة الجسم الآتي:

- ✓ نظرات العيون.
- ✓ الإشارات و حركات اليدين.
- ✓ قرب المسافة من الطرف الآخر أو بعد المسافة.
- ✓ المظهر الخارجي و لون اللباس و نوعه.
- ✓ وضع الجسم.

من ملامح الاتصال التي يجب الاهتمام بها ما يأتي :

- ❖ **-المظهر و الهندام:** يتوقع من الأفراد أن يرتدوا لباسا رسميا بعيدا عن الألوان الصارخة أو قصات الشعر الحديثة و التقليعات الشعبية و بما يناسب الموقف.

- **-نظرات العيون:** قد يعتبر البعض تجنب النظر المباشر للعيون علامة من علامات عدم الأمانة، لذلك لابد من الحرص أن تكون العيون بمستوى عيون الطرف الآخر دون التحديق لفترة طويلة و لابد من وجود ابتسامة، و ذلك لكي يمد الطرف الآخر بالشعور بالأمان و يوجد جوا يساعده على الاتصال و طرح الأفكار و حتى الموافقة على الأفكار.
- **-وضع الجسم:** لابد من جلسة فيها اعتدال بعيدا عن وضع الأرجل على بعضها البعض أو الجلوس بشكل مائل.
- **-ميل الجسم:** يجب أن يكون ميل الجسم باتجاه الطرف الآخر، حيث أن ميل الجسم بالاتجاه الآخر يعني عدم الاهتمام أو قلة الصبر أو عدم وجود الوقت الكافي.
- **-الجلوس بشكل مريح:** يفضل أن تكون الأرجل بجانب بعضها البعض أو على بعضها البعض، و يفضل تجنب تحريك اليدين الا للحالات الضرورية.

-إظهار الحماس و الاهتمام..

-الاستماع و الاستجابة لما يقال.

-هز الرأس لإظهار انك فهمت المطلوب.

-إبقاء اليدين مفتوحتين و ممدودتين.

-صوت واضح و ثابت.**(طلال عبد الله الزعيمي و آخرون، 2010 :115-116)**

وهناك شارات مميزة لأنواع أخرى مختلفة من الشخصيات، و يمكن أن تكون أساسا لمعلومات يستدل منها على الهواية أو على المكانة و الانتماء إلى جماعة. و غالبا ما يشير لباس المرء إلى نوع العمل الذي يمتهنه و مثال ذلك لباس الشرطة، و الممرضات، و الأطباء، و الكهنة و العسكريين و أعضاء الفرق الرياضية. و قياسا على ذلك فان الزي الذي يلبس إنما يصمم وفق معايير قياسية، و هدف هذا اللباس المحدد أن يدل على طبيعة عمله بسهولة. و اللباس الموحد لطلبة الكليات، و رجال الأعمال، و عمال المعامل، و ربات البيوت-يمكن أن يخدم الغرض نفسه، و لكن ليس من الضروري أن يقصد به ذلك.

و من الإشارات الأخرى:

القبعات، و القمصان، و الكنزات الفضفاضة، و السترات التي تحمل اسم فرد أو مدرسة أو شركة أو

مصنع أو اسم سيارة مفضلة أو اسم مغن معروف، و الحلي الخاص بمناسبات معينة، مثل: خاتم الخطوبة أو خاتم الزواج، أو العقد الذي يحمل الحرف الأول من الاسم أو الاسم كله. كل هذه العلامات يمكن أن تزودنا بحقائق و معلومات تمكننا من تحديد أو تعريف الشخص، أو منزلته الاجتماعية، أو الجماعة التي ينتمي إليها.

و يمكن من خلال سيارة الإنسان و بيته أن تلم ببيانات إضافية يستدل بها على مستواه المالي، و ذوقه الفني، و مكانته الاجتماعية، و فئته المهنية، و على الشاكلة نفسها يمكن أن تستنتج حقائق و معلومات أخرى، مثل: عضوية النادي، و بطاقة الائتمان، و نوع الحقيبة، و شعار الجماعة أو التنظيم الذي ينتمي إليه، و بطاقة العمل، فجميع هذه الأمور يمكن أن تفيد كمؤشرات للاستدلال على أي مدى يستطيع الناس أن يكونوا انطباعاتهم عن الآخرين من خلال المظهر.

البنية الجسدية:

عامل آخر يضاف إلى العوامل الأخرى المرتبطة بالمظهر، هو عامل البنية الجسدية، فقد أوضحت الدراسات على سبيل المثال أن الأفكار التي تكون حول الشخصية تستقى غالبا من شكل الجسم و حجمه، فالشخص المترهل من النوع البدين، و الذي يكون وزنه أكثر من الحد الطبيعي، يفترض أن يكون دمث الخلق، ذا معشر طيب، محبا حنونا، هادئا، مرحا، راضيا عن نفسه، منبسطا، متسامحا، ودودا، رقيق القلب. أما الشخص الذي يبدو بارز العضلات، خشن العظام و رياضي المظهر، فان الصورة النمطية عن هذا الشخص هي انه نشيط كثير الجدل، ميال لإثبات ذاته، يحب المنافسة واثق من نفسه، جريء، متسلط، حاد المزاج، متفائل، طائش، و متهور، لا يتكيف مع أفكار الآخرين. أما الشخص الطويل النحيف المظهر، فهو يميل غالبا إلى التحفظ و العزلة، قلق كثير الارتباك، صعب المراس، حذر، محترس، بارد، انطوائي، موسوس، شديد التدقيق في التوافه و التفاصيل، حساس، خجول، ممتثل، مساير.

و يمكن أن يعتبر طول قامة الفرد وحده أساسا لتصنيفه. ففيما يتعلق بالذكور بالنسبة إلى الثقافة الأمريكية، يرتبط الطول المفرط، على وجه العموم، بمزايا ايجابية، بينما يكون عكس ذلك بالنسبة للإناث. و من الجدير ذكره هنا، هو أن الأطول من بين المرشحين للرئاسة الأمريكية، كان هو الرابح دائما منذ عام **1900**، و اعتبر هذا المبدأ ثابتا، باستثناء **جيمي كارتر** (**Carter Jimmy**) الذي كان طوله **5.9** أقدام.**(عمر إسماعيل الخطيب،1991 :184-194).**

2-الاتصال الشكلي(Figural communication) :

و نعنى به استخدام الرموز و الرسوم و الصور و الأشكال و النماذج و الخرائط و العروض الرياضية و العسكرية و الفنية و الألوان و الملابس لنقل مضامين دلالية معينة و قد بينا في موضع سابق الفروق الجوهرية بين الرموز بأنواعها و اللغة، و الكلام.**(هادي نمر و احمد محمود الخطيب،2009 :78-80)**

و من الأساليب المستخدمة في التفاعل اللالفظي استخدام الإشارات و أعضاء الجسم، و لغة الجسم، تعبيرات الوجه، الانفعالات، و من خلال تلك الأساليب يمكن أن نعبر عن أفكارنا و مشاعرنا و انفعالاتنا، و يمكن كذلك توجيه رسائل سلبية و ايجابية، و تلعب الثقافات المختلفة للشعوب دورا في إعطاء رموز خاصة لبعض الحركات و الإشارات التي تحمل معاني مختلفة و توجيهات فعلى سبيل المثال إيماءة الرأس بالموافقة تختلف في الهند عنها في البلاد العربية. **(تغريد عمران و آخرون،2001 :24-25)**

أنواع التواصل غير اللفظي:

-إن حركة أعضاء الجسم تنقل رسالة، و لها تأثير فعال من خلال الإيماءات بالرأس و إشارات الأيدي، فهي تزودنا بمدلولات مختلفة عن الشخص الذي نتعامل معه فندرك من خلالها حالة الفرد الانفعالية. لذا يستطيع المعلم أن يكشف عن بعض جوانب شخصية المتعلم، لاتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق التعلم الفعال.

و من الأمثلة على الحركات الجسدية:

*ضرب القدم بالأرض يدل على طاقة عصبية مكبوتة أو نفاذ الصبر.

*طريقة هز الرأس تشير إلى القبول أو الرفض.

*رفع السبابة بشكل عمودي للدلالة على الموافقة.

*مسح الأنف دلالة على عدم الموافقة.

*صر العيون دلالة على عدم فهم ما يقال

*زم الفم المتكرر يعبر عن العصبية.

*ضم الشاهد و السبابة لعمل دائرة مع فرد الأصابع الأخرى و رفع اليد إلى أعلى تعني لدى بعض

المجتمعات تهديدا أو وعيدا.

التواصل بالنظر(Eye Contact):

إن لغة العيون تنل رسائل ذات مدلولات مختلفة، فتفسر بعض النظرات من قبل الأشخاص على أنها استلطاف أو تبادل علاقة صداقة، في حين تفسر نظرات أخرى عن الكراهية و الغضب و عدم القبول. يستخدم المعلمون في المواقف الصفية، النظر كوسيلة اتصال مع المعلمين. و قد أشارت بعض الدراسات إلى أن النظر إلى المتعلم مباشرة يعزز لديه الانتباه، و الاهتمام، و المشاركة، و المشاركة الايجابية في الأنشطة الصفية.

كما أن تجاهل المعلم التواصل البصري مع المتعلم يشعره بعدم الثقة و الاحترام، و الانزعاج، و عدم الراحة.

إن استمرار نظرات العين بينك و بين المستقبل يدعم الثقة بينكما و هنا ينبغي أن تراعي ما يلي:

-أن يستمر الاتصال النظري ما بين 5/4 ثوان.

-أن تكون عادلا في توزيع نظراتك بين الحضور.

-أن توجه بعض الرسائل غير اللفظية من خلال نظراتك المعبرة.

-تعبيرات الوجه(Facial Expressions):

هي مجموعة حركات تقوم بها عضلات الوجه، تعبر عن رد الفعل للفرد أو الاستجابة لموقف يتعرض له مثل الفرح، أو الحزن، أو المفاجأة، أو الخوف، أو الغضب، أو الاشمئزاز، و هناك تعبيرات أخرى تظهر على الوجه كالابتسام و العبوس و الذهول و غيرها، فكل هذه التعبيرات تؤثر على عملية التواصل الصيفي، فيمكن لتعبيرات الوجه أن تعزز أو تناقض الكلمات الملفوظة.

وغالبا ما يستخدم المعلمون تعبيرات الوجه الدالة على الغضب للتحكم في السلوكيات الخاطئة الصادرة عن الطلبة. كما يستخدمون تعبيرات المرح لتخفيف التوتر أو لفت انتباه الطلبة، و الابتسام دليلا على الاستحسان، و العبوس دلالة على عدم الرضى.كما يجب على المرسل أن يتجنب الوجه الجليدي عند التقديم و لا تفرط في نفس الوقت في التعبيرات المسرحية.

-استخدام الصمت.(Use Silence)

يستخدم المعلمون و المتعلمون الصمت في غرفة الصف لأغراض مختلفة، فقد يكون للفت الانتباه، أو للتعبير عن الحيرة، أو التواضع، أو للموافقة، أو كتعبير للتحدي.

-القرب المكاني(Proxemics)

تعتبر المسافة بين المعلم و المتعلم من العوامل المهمة التي تؤثر في عملية التواصل فحركة المعلم داخل الصف لها اثر ايجابي على الطلبة، فتشعرهم بالاهتمام و القرب من المعلم. كما توفر للمعلم فرصة التعرف على ما يجري في الصفوف الخلفية في غرفة الصف.

و قد قسم العالم هول **Holl** المسافة إلى أربعة أقسام والتي تصف بعد المتحدث عن السامع:

***مسافة الألفة:** و هذه تكون بين شخصين تجمعهما علاقة خاصة و تقع بين **(0-46**سم)و ينبغي على المدرس أن يتجنبها.

***المنطقة الشخصية:** فيها نوع من الخصوصية، و تتراوح المسافة بين المتحدث و السامع ما بين **(75-125**سم) .**(باسم الحرايرة و آخرون، 2009 :208-211)**.على سبيل المثال إذا كنت جالسا على مقعد بمفردك في إحدى الحدائق العمامة وجاء شخص أخر وترك المقاعد الخالية التي تنتشر بين جنبات الحديقة وجلس بجانبك فلابد وانك ستشعر بالقلق والضيق لان الحيز الشخصي الذي يمثل حدود غير مرئية تحيط بالفرد والتي تسمح له بالاحتفاظ بمسافة واقية من الآخرين قد انتهك،وبالتالي فإننا نجد الناس القلقين يقفون بعيدا عن الآخرين بالمقارنة إلى غير القلقين،**(عبد الفتاح محمد دويدار،2004 :21)**

***المسافة الاجتماعية:** و هي الأكثر مناسبة للتدريس و ذلك لأنها تسمح بوجود مسافة معينة معقولة بين المعلم و الطالب، و هذه المسافة تتراوح بين **(125-370سم)**

***المسافة العامة:** هذه المسافة تصلح أيضا للتدريس و تقع ما بين **(370-760سم.)(باسم الحرايرة و آخرون ، 2009 :208-211)**

-التغذية المرتدة:

و هذه التغذية قد تكون ايجابية أو سلبية:

تغذية مرتدة ايجابية:

1*ابتسامة.

2*سلم بحرارة.

3*النظر لمن يحادث.

4*جلوس معتدل.

5*التعبير عن ما ترد به.

6*إيماءة تقدير.

تغذية مرتدة سلبية:

1*تكشيرة.

2*سلام باسترخاء.

3*النظر في مكان آخر.

4*جلوس متراخ.

5*قرع الأصابع والنظر إلى الساعة.**(علاء محمد القاضي و آخرون،2010 :26-31).**

الاتصال غير اللفظي في القرآن الكريم:

لقد حوى القرآن الكريم آيات كثيرة تشير إلى الاتصال غير اللفظي، أو غير المنطوق، وذلك من خلال توظيفها في عدة قضايا منها:

تصوير مشاهد الحياة الآخرة.

التصوير الفني للقصص في القرآن.

بيان سمات المسلم التي يجب أن يتحلى بها، والسمات السلبية التي يجب أن يبتعد عنها. **(الجنيدي، 2002: 11).**

والآيات التي تشير إلى الاتصال غير اللفظي كثيرة، منها:

قال تعالى :وتولى عنهم وقال يا أسفى على يوسف وابيضت عيناه من الحزن وهو كظيم **(سورة يوسف, الآية:84)**. نتيجة للحزن فقد ابيضت عيناه , وأصبح واضحاً على وجهه الحزن.

قال تعالى: يابني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد. **(سورة الأعراف, الآية:31)**. وفي الآية تعبير بالزينة دلالة على اتّخاذ اللباس زينة، وهو التجمل، والاهتمام بالشكل والمظهر ونظافته.

قال تعالى: فأشارت إليه قالوا كيف نكلم من كان في المهد صبيا **(سورة مريم، الآية:29)**. فقد استخدمت مريم عليها السلام الاتصال غير اللفظي؛ وذلك بإشارتها إلى ابنها عيسى عليه السلام عند مواجهة قومها.

الاتصال غير اللفظي في السنة النبوية:

إن الرسول كان يكثر من استخدام الاتصال غير اللفظي؛ وذلك لعلمه بأهميته وقدرته على توصيل ما يريد إلى أصحابه ومجتمعه، وكان الصحابة يفهمون هذه الرسائل، ويدركون معناها، دلَّ على ذلك كثير من الأحاديث التي صحت عن الرسول ، ومنها: روى البخاري عن أنس بن مالك أنه يقول: كانت الريح الشديدة إذا هبت عرف ذلك في وجه النبي. **(صحيح البخاري, الحديث 1034)** لأن الرسول عليه الصلاة والسلام يخشى أن تكون هذه الريح عذاباً، فتظهر بعض التغيرات على وجهه الشريف.

قال مسلم: عن سليمان **بن صرد** قال :استب رجلان عند النبي , فجعل أحدهما يغضب ويحمر وجهه ، فنظر إليه النبي فقال: إني لأعلم كلمة لو قالها لذهب ذا :﴿ أعوذ بالله من الشيطان الرجيم, فقام إلى الرجل رجلٌ ممن سمع النبي فقال: أتدري ما قال رسول الله آنفاً؟ قال: إني لأعلم كلمة لو قالها لذهب ذا عنه : أعوذ بالله من الشيطان الرجيم ،فقال له الرجل: أمجنون تراني؟. **(صحيح مسلم, الحديث 1792)**. لقد غضب الرجل وظهر غضبه باحمرار عينيه ووجهه، ومن ثم رفض التعوذ بالله من الشيطان ، ودل هذا كله على شدة غضبه .

قال مسلم: عن عبد الله بن مسعود عن النبي قال: لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كِبْر قال رجل: إن الرجل يحبُّ أن يكون ثوبه حسناً ونعله حسنةً. قال: إن الله جميل يحب الجمال.**(مختصر صحيح مسلم،الحديث54)**. فقد بيَّن الرسول في هذا الحديث فضل لبس الثياب الحسنة الجميلة، ليكون مظهر الشخص حسناً، وذلك بقوله: إن الله جميل يحب الجمال.

مزايا التواصل غير الفظي:

إن عملية التواصل غير الفظي تساعد في نقل المعلومات بشكل أفضل، لان المدرس باستخدامه وسائل الاتصال غير اللفظي يلقي على المعلومة عباءة إنسانية، و يجعلها أكثر ملامة لشعور الطلبة.

و النقاط التالية تعد ميزات للتواصل غير اللفظي و هي:

*تساعد على التواصل عندما لا يتمكن الأفراد من التخاطب بصورة طبيعية.

*تستخدم كنوع من الاختصار.

*تزيد من مستوى التعبير عن النفس في التفاعل الاجتماعي.

*تزداد العلاقات الإنسانية دفئا عند استخدام التواصل غير اللفظي.

4-5-خصائص الاتصال الشخصي:

يرتبط إدراك الفرد لذاته باتصاله بشكل وثيق و إدراكه للآخرين و بالتالي يصبح اتصال الفرد بالآخرين و علاقته بهم متجددة من وجهة النظر الفينومينولوجية كما يتجدد مجال علاقاته الاتصالية بإطار الواقع الاجتماعي الثقافي للفرد، بحيث ينمو هذا النمط الاتصالي اتجاه ربط الفرد بأدواره الاجتماعية و في سياق الأدوار التي يقوم بها الفرد في علاقاته المباشرة مع الآخرين و يمكن تحديد خصائص هذا النوع من الاتصال الشخصي اعتماده على مواده الرئيسية فيما يلي:

(1)يسير الاتصال الشخصي في اتجاهين أو مسارين فعملية الاتصال الشخصي هي عملية تبادلية تتيح للمشتركين تبادل أو تقاسم الأدوار إرسالا و استقبالا و سؤالا و جوابا و أخذا و عطاء و إقناعا و اقتناعا حتى يتحقق الهدف الكلي من الاتصال.

(2)تكون الاستجابة في الاتصال الشخصي فورية أو مباشرة مما يساعد المرسل على معرفة ما إذا استلمت رسالته و فهمت من قبل المستقبل أم لا.

(3)يحدث الاتصال الشخصي في جو اجتماعي تفاعلي عن طريق وجود المرسل و المستقبل في نفس المكان و الزمان **(ما عدا في حالة الاتصال الوسيطي)** فوجود المرسل و المستقبل في نفس المكان و الزمان يتيح لهم فرصة التعارف فيما بينهم عن قرب و رفع حواجز التكلفة و إضفاء جو من الود على الاجتماع و تقوية العلاقات الاجتماعية الشخصية عن طريق إنشاء جسور الثقة و الألفة فيما بينهم.

(4)يتيح الاتصال الشخصي الفرصة للمشتركين في الاتصال تحديد أهدافهم المشتركة و تطوير آو تعديل رسائلهم الاتصالية آو اكتشاف معلومات جديدة ذات قيمة عالية بالنسبة لهم.

(5)الاتصال الشخصي مرن فالمشتركون في الاتصال يتحققون من رسائلهم قبل بثها و يردون عليها بدقة.

(6)يستخدم الاتصال الشخصي في عمليات الضغط الاجتماعي كما هو الحال في عمليات التعذيب و التحقيق و الاستجواب بحيث يمتنع بعض المشاركين في الاتصال عن وقف أو قطع العملية الاتصالية.

(7)يتسم الاتصال الشخصي بحضور الحواس الإنسانية من سمع و بصر و شم و ذوق و لمس لدى المشتركين في

الاتصال بحيث يستمعون إلى بعضهم و يتبادلون النظرات و المعلومات بشكل منطوق و مكتوب و إشارات و لغة و جسم .

(8)الاتصال الشخصي هو عبارة عن مشاركة ايجابية بين المشتركين في الاتصال في ضوء الاستجابات المتبادلة بين شخصية يمكن تفسيرها عن طريق تصوراتهم المشتركة للسلوك الملائم لدوريهما أكثر مما يمكن تفسيرها عن طريق خصائصهما النفسية أو الصفات الفريدة للتفاعل الاجتماعي كما يذهب **دانييل ميلر** الذي يفهم الأدوار على أنها تتابعات منظمة للسلوك و أساليب مكتسبة تعمل على ترجمة القيم إلى أنماط من العمل و الأداء يؤدي إلى نمو الفرد و خبراته الاتصالية في الوسط الاجتماعي الذي يعيشه. **(طلال عبد الله الزعيمي و آخرون، 2010 :115-116)**

4-6-أمثلة للاتصال الشخصي:

*المقابلات الشخصية (اجتماعات دورية-مؤتمرات-لجان)

*الشرائط الصوتية المسجلة.

*وسائل الإعلام الصوتية.

*المحادثات الهاتفية.**(علاء محمد الغاني و آخرون،2010 :151)**

-يلعب الاتصال الشخصي دورا حيويا في حياة كل شخص فينا. فمعظم اتصالنا اليومي مع الآخرين يقوم عليه، و يعتبر الاتصال الشخصي أكثر و أقوى أنواع الاتصال تأثيرا للأسباب التالية:

(1)وجها لوجه.

(2)استجابة مباشرة.

(3)حضور الحواس الإنسانية من سمع و بصر و لمس و ذوق و شم.

(4)تقاسم أو تبادل الأدوار بين المتكلم و المستمع أخذا و عطاء و حوارا.

(5)وجود المتكلم و المستمع في نفس المكان و الزمان.

(6)يستخدمه الإنسان ليقوي علاقته بالمجتمع مما يسهم في عملية التفاعل الاجتماعي.

4-7وسائل الاتصال الشخصي:

إن الاتصال الشخصي يحتوي على العديد من الوسائل التي يتم من خلالها أو عن طريقها إتمام عملية الاتصال الشخصي و من إحدى هذه الوسائل:

الحوار المباشر بين فردين:

عن طريق مادة اللغة و التخاطب المباشر بين الفردين في موضوع واحد يكون مشتركا و فيه مجال للمناقشة و تبادل المعلومات بين الشخصين و النقاش في التعارض في وجهات النظر. و من أهم مميزات الاتصال المباشر بين فردين عن طريق مادة اللغة هي الحصول و التفاهم أيضا عن طريق تعبيرات الوجه المفيدة التي تقوم بالتفاعل مع المواقف التي يتعرض لها الشخص فيمكنك أن تستصيغ بعض الإيماءات و التعبيرات الحسية المميزة على وجه الآخر و أن تفهم ما يحدث بداخله.

الحوار عن طريق الانترنيت:

يمكن القول أن شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) أصبحت هامة جدا في علاقاتها الاتصالية اليومية الشخصية و المهنية نظرا لما توفره هذه الشبكة من خدمات فريدة للأشخاص و المؤسسات ممثلة في تبادل المعلومات بكافة أشكالها (نصوص، صور، رسومات، صوت، و العاب.....الخ) بشكل سريع و سهل، و قد أصبح الانترنت في هذه الأيام مسيطرا في كل مكان، فعناوين الويب تظهر في الإعلانات و الصحف

و التلفاز و هناك برامج تليفزيونية و مجلات متخصصة للانترنت، و أصبح كل برنامج جديد للحاسوب مزودا ببعض مزايا الانترنت، حتى الحاسوب حتى الحاسوب الشخصي الذي تمتلكه مزود بمصادر الانترنت.

ولقد قام مهندسو الحاسب في جميع أنحاء العالم بتنفيذ برامج تساعد على تنمية مهارات التعامل من خلال الاتصال الشخصي. و تقوم هذه البرامج بفتح قناة مباشرة على الإنترنت للحوار بين شخصين أو ثلاثة على الأكثر و كان لها تأثيرا كبيرا على العلاقات الإنسانية حيث أتاحت الفرصة للأشخاص بممارسة الاتصال الشخصية بينهم و بين بعض عن طريق هذه البرامج و قد حقق ذلك العديد من الفوائد و المميزات حيث وجدت الطبيعة الكونية لسوق الكومبيوتر الشخصي الذي أدى إلى تطوير علاقات الاتصالات السريعة للمعلومات كما يعمل أيضا على:

(1)توفير الوقت و الجهد على الشخصين القائمين بالاتصال حيث انه ممكن التحاور مع الشخص الآخر من أي مكان في العالم في أي وقت بتكلفة بسيطة.

(2)يمكن الاستفادة من برامج النقاش على الإنترنت في النواحي العلمية سواء كانت للطلبة أو المتقدمين علميا حيث أنهم يستطيعون الاستفادة من ذوي الخبرة في الجامعات.

و لكن الحوار عن طريق الانترنت به بعض العيوب التي يمكن تلاشيها و منها ليس مباشرا وجها لوجه و لذلك لا يمكن الحكم على مشاعر و أحاسيس الشخص الآخر لا دون أن نراه حيث يكون بإمكانك أن تشاهد الأشخاص بشكل غير مباشر خلال لعبك معهم حيث يستطيع ان تتصل بمفردك و تلعب مع عدد من الأصدقاء أو مع آلاف الأشخاص.

الحوار عن طريق الموبيل :

إن الحوار عن طريق الموبيل من إحدى وسائل الاتصال الشخصي غير المباشرة لأنها لا تكون وجها إلى وجه و لكنها مفيدة جدا في إحداث اتصال شخصي مع شخص آخر و أن الموبيل و التكنولوجيا التي توصلت إليها صناعة الموبيل قد تساعد كثيرا مهندس الحاسب في العديد من مشكلاته اليومية و الهندسية حيث انه مثلا يستطيع الاستعانة بشخص معين عندما يحتاج إلى مساعدة أو معلومة معينة تساعده في إتمام برمجة البرنامج الذي يعمل فيه حاليا و بذلك يستفيد منه أقصى استفادة حيث انه متاح و سهل و قد وفر كثيرا من الجهد و الوقت على مهندس الحاسب توجد أيضا الآن تكنولوجيا متطورة في صناعة الموبيل

التي ترسل بريدا الكترونيا من أي مكان في العالم إلى أي شخص في أي مكان في العالم حيث انه أيضا يساعد و مفيد جدا إلى مهندس الحاسب الذي مثلا يقوم بعمل إدارة شبكة معينة، و يريد إرسال تقرير سريع إلى الشبكة الرئيسية فانه يستطيع أن يستخدم الموبيل في هذا الشيء وان يقوم بإرسال البريد الالكتروني مع استخدام نظام للتامين ضد الاستخدام غير المسموح به، مع التحكم في أرقام المكالمات الصادرة، و استخدام البريد الصوتي. **(جمال محمد أيوب،2006 :199-208)** .

4-8-تأثير الاتصال الشخصي على العلاقات الإنسانية:

(1) تأثير الاتصال الشخصي على الأخ و أخيه:

إن الاتصال الشخصي من أهم أنواع الاتصال التي لها تأثير فعال و قوي على العلاقات الشخصية و الأسرية. فمثلا الأخ و أخوه أو أخته فهي علاقة اتصال شخصي بين فردين تقوم على الوفاء و الإخلاص لكل منهما فالاتصال في هذه الحالة يساعد كثيرا على إقامة علاقة حب و مودة بين الأخ و أخيه، و قد ساعد أيضا على إصلاح المشكلات الأسرية بين الأخ و أخيه، و قد تم تسهيل طرق التفاهم و التعامل بينهم.

(2)تأثير الاتصال الشخصي على الزوجين:

أما بالنسبة لتأثير الاتصال الشخصي للعلاقة بين الزوجين فهي ايجابية بنسبة كبيرة جدا لان هذا النوع من الاتصال، مباشر، مما يؤدي إلى التعرف على تعبيرك و أحاسيس و مشاعر الزوج أو الزوجة و بالتالي فهو يساعد على حل المشكلات و سهولة الحياة و المعيشة بين الزوج و الزوجة.

(3)تأثير الاتصال الشخصي بين الابن و أبيه و القيم الأخلاقية:

و له تأثير كبير على العلاقة بين الأب و ابنه فمثلا انه يساعد الأب على تعليم الابن القيم الأخلاقية و التربوية فهو وسيلة فعالة عن طريق الحوار و التحادث بين الأب و الابن فهي علاقة تقوم على الحب و الاحترام و قد اثر الاتصال الشخصي على هذه العلاقة ايجابيا حيث أتاح أسلوب ناجح للتعامل و تعليم الابن على حسن التربية و

الأخلاق الكريمة مع الأب و مع الآخرين.**(جمال محمد أيوب،2006 :199-208)**

ثالثا: حسب الاتجاه، و يقسم إلى:

***اتصال متفاعل:** يتم فيه التخاطب بين المرسل و المستقبل وجها لوجه، و هو أكثر أنواع الاتصال فاعلية.

***أفقي مباشر غير متفاعل:** يقوم المرسل بدور رئيسي في عملية الاتصال دون تفاعل يذكر من قبل المستقبل.

***اتصال متعامد:** يمارس المرسل سلطته في عملية الاتصال و يفرض رأيه على المستقبل و هو من أكثر أساليب الاتصال سلبية.

رابعا: حسب المستقبل :

قد يكون الاتصال من المرسل إلى المستقبل واحدا، و يعد أكثر أشكال الاتصال فاعلية، و قد يزداد عدد المستقبلين إلى اثنين أو ثلاثة، و هكذا حتى يصل إلى الاتصال الجماهيري.

خامسا: حسب المجالات، و يقسم إلى:

***اتصال المجال المباشر:** مثل الاتصال في غرفة الصف.

***اتصال المجال غير المباشر:** مثل الاتصال بين المدرسة و البيئة الخارجية الحيطة بها.**(باسم الحرايرة و آخرون،2009 :197-199)**

5- مقارنة بين أنواع الاتصال الإنساني:

جدول رقم(3) يبين المقارنة بين أنواع الاتصال

الاتصال الذاتي	الاتصال الشخصي	الاتصال الجماهيري
المرسل الحواس	شخص أو مجموعة أشخاص	مؤسسة
المستقبل العقل	شخص أو مجموعة أشخاص	جمهور
الرسائل نبضات اليكترونية كيماوية	اللغة	اللغة
الوسيلة الجهاز العصبي المركزي	الصوت	سمعية/بصرية
الاستجابة نبضات اليكترونية كيماوية	أسئلة	رسائل
التشويش صداع	صوت مزعج	طباعة غير واضحة

(جمال محمد أيوب،2006 :213)

6-مجالات الاتصال:

-مع الأهل و الأقارب

-الزملاء في العمل و الأقران.

-التاجر مع الزبائن و العكس.

-الطالب مع الأستاذ و العكس.

-مع الأغنياء و الوجهاء، الفقراء و أصحاب الحاجات.

-مع جمهور الناس و عامتهم.

-الرئيس مع المرؤوس و العكس.

-الأصدقاء و الأصحاب.**(علاء محمد الغاني و آخرون،2010 :146)**

لقد عرف **(Stevens)**الاتصال على انه :استجابة الكائن الحي المميزة إزاء محرض .و يرى **(Gary Cronkhite)** أن هذا التعريف مقتضب، و انه على اقتضابه من السعة بحيث يغطي أنشطة الكائنات الحية، و ليس الإنسان فحسب، و اكتفى **" كرونت "** بان يحصر مفهوم الاتصال في نطاق الإنسان إذ قال " :إن الاتصال بين البشر يتم عندما يستجيب الإنسان لرمز ما.

7-تكنيكات الاتصال:

و هناك ثلاثة أنواع من تكنيكات الاتصال تشترك في تسهيل عمليات الاتصال الأولية للمجتمع و هي:

-**1**الوسائل اللغوية.

-**2**الرموز التي تعبر عن مواقف تكنيكية بعينها.

-**3**خلق أحوال فيزيقية تلاؤم عملية الاتصال.

و أحسن الأمثلة المعروفة للوسائل اللغوية هي الكتابة و مصطلحات "مورس" التلغرافية مثال آخر لهذه الوسائل اللغوية، و تشترك هاتان الوسيلتان اللغويتان بالرغم من أنها لا تتشابه مع بعضها البعض من الناحية الظاهرية، في أن تنظيمها يقوم على أساس التنظيم الرمزي الأول، الذي نشأ في نطاق الكلام، و ذلك فإنها من الناحية النفسية توسع دائرة الطابع الاتصالي للكلام بحيث يشمل مواقف يستحيل فيها الكلام لسبب أو آخر.

و في ظروف أخرى يلجا إلى استخدام إشارات كالإشارات الضوئية في السكك الحديدية أو النفير في الجيوش و ما إلى ذلك، و جدير بالملاحظة هنا أن هذه الوسائل و إن كانت ظهرت في مراحل حضارية متقدمة إلا أنها اقل تعقيدا بكثير من وسائل التعبير اللغوي، و قيمتها في أنها تستخدم في مواقف يستحيل فيها استخدام وسائل التعبير اللغوي أو يكون مطلوبا فيها استثارة الاستجابة التلقائية للاتصال.(**إسماعيل سعد،2006 :175).**

8-سيكوسوسيولوجية الاتصال:

8-1سيكولوجية الاتصال مع الآخرين:

تواجهنا في حياتنا آلاف من المواقف التي تشكل منظومة اتصالنا مع الآخرين و تتفاوت في تصنيفها عند الآخرين بين النجاح و الرضى الذاتي و الفشل و الصدمات النفسية، و ربما أن الثقافة السيكولوجية في هذا المجال تحفز إلى المزيد من النجاحات و الرضى الذاتي عن اتصال الذات مع الآخرين، و تخفف من آلام الصدمات و تقدم خبرات سيكولوجية مضادة لمزيد من المحن و الصدمات.

و لغاية تحقيق أهداف الاتصال في الارتقاء و الإنسانية، و مواجهة الخلافات و سبل اعتراضات الآخرين بفنيات عالية من اللباقة و الهدوء، و الذكاء في التواصل الاجتماعي، تستهدف المجالات المنشودة في التغيير.

و هنا تلعب أدوات الاتصال(الكلمات، لغة الجسد، نبرة الصوت) دورا كبيرا في تحديد نوعية اتصالنا مع الآخرين، و تحكم هذا الاتصال، فهناك ما يعادل **55%**مما نتعلمه من الآخرين يأتي من لغة الجسد، و **38%**يأتي من خلال نبرة الصوت، و **7** %يأتي من الكلمات التي تقال، و يقال أن ما يعادل **80%** تقريبا من اتصالاتنا مع الآخرين يحكمها اللاشعور و الرسائل الداخلية، و **20%** يحكمها اتصالنا الظاهر و الرسائل الخارجية المعلنة التي نتلقاها من الآخرين.

و أشارت الدراسات إلى أن أكثر من **50**ألف خاطر أو رسالة داخلية تمر في أعماقنا و نحاورها داخليا، يلغى منها كم هائل من الخواطر خلال اتصالنا بالآخرين، لأنها تتعرض للمحاورة مع الآخر، فتقع في قائمة الإلغاء، و لا يكون لها اثر في السلوك، ومن هنا تبرز خطورة الانزواء و الانعزال المطلق عن الآخرين، و ذلك للكم الهائل من الرسائل الداخلية (الخواطر السلبية)الذي سيتعرض له ذلك المنعزل

اجتماعيا، التي ربما توصله على حد السلوك العدواني أو الاكتئاب و عوارضه من القلق الدائم و التوتر الذاتي، و حالات من العصابية و الذهانية و غير ذلك من الأمراض النفسية المستعصية.

و هنا في مجال الاتصال مع الآخرين ينبغي تعلم أبجديات ثقافة الجسد ن خلال لغة العين، و المساحة التي ترمق بها الآخرين، و علو و ارتفاع النظرة، و عمق و سطحية تلك النظرة، و اللغة النارية التي تؤججها النظرة، أو البرود و اللامبالاة التي ترسلها العين، أو مساحات التدبر و التأمل، أو الهم و الانكسار و غير ذلك من منظومة لغة العين، و كذلك تعبيرات الوجه من الحزن أو الفرح أو الاندهاش أو الصدمة أو التقزز و النفور، و خطوط اللون النفسية التي تختلط فيه من الصفرة أو الحمرة أو الزرقة و الاهتزاز أو الجمود أو التلاعب و التلون في اللغة و غير ذلك، و إيماءة اليدين من الانقباض تعبيرا عن الصمت و الحذر أو الانبساط تعبيرا عن الانفتاح و الفرح أو حالات التشنج و الشد فيها.

و كذلك المسافة الحدودية من اقترابك آخر تعبيرا عن الحالة الحميمية و ذلك بمسافة ابتعادك بحركة قدم أو حركتين من الآخر أو المسافة الشخصية بابتعادك ما بين حركتين إلى أربع حركات بالقدم و المسافة الاجتماعية بابتعادك مسافة أربع حركات فأكثر عن الآخر، و حركة الجسم و مؤشرات ميله بالجسد للأمام، مما يعطي رسائل في المحبة و الاهتمام، و انعكاسات الرتابة و المظهر في الجسد و المكان الذي تحل فيه، يعطي رسائل نوعية مريحة للآخرين.

وكذلك نبرات الصوت في مسافات العلو و الانخفاض و التحكم بها، و استراتيجيات مواجهة الخلافات و الاعتراضات من خلالها، التي تقتضي تجنب استخدام كلمة (لا) للوهلة الأولى دون إدراك مضمون رسالة الآخر، و استبدالها بكلمة (نعم و لكن (و استخدام فنيات الاستماع للآخرين معها، و تجنب معوقاته من الضجيج و مظاهر التعب الجسدي و استخدام استراتيجيات مناسبة مع الآخر سريع الكلام من جهة أو الذي يستخدم كلمات أو جمل قوية و ربما خشنة، قد تؤذي الاستماع.

فالاستماع الجيد يقتضي التوقف عن الكلام و إراحة الآخر، و إظهار انك تريد الاستماع و هنا مشاعر من التعاطف معه، و عدم التسرع في الإجابة، و تجنب الغضب، و السؤال بعد الاستماع، و التوقف عن الكلام للاستماع، فهذه الاستراتيجيات تسهم في حل الخلافات التي تدب من سرعة إصدار الأحكام الفورية و بالأخص في ميدان العمل بين الرئيس و فريق العمل، و بين مؤسسة العمل و العميل.

و من مميزات الاتصال الحفاظ على سمة الثقة بالنفس في التعامل مع الآخرين، من خلال احترام الذات

و تقديرها، و الثقافة الشخصية، و الحماسة في أداء المهمات، وحب أن تكون مهما، و الاهتمام بالمظهر الشخصي العام، فضلا عن الاهتمام ببناء الثقة مع الآخرين من خلال الصدق المطلق، و عدم الكذب و التلاعب، و الإنصات للآخرين، و المعرفة التامة بقدراتك و إمكانياتك و ما يمكن أن تقدمه للآخرين من خدمات، و الابتعاد عن الوعود الزائدة التي لا تقوى على أدائها في تعاملك معهم، و استخدام نبرات هادئة و لهجة لبقة في المحادثة، و الانتباه لحركات جسدك و لغتك و نبرة صوتك بالعموم لتظهر متزنا و مرموقا في تعاملهم معهم، بعيدا عن الخفة و التهور و الفوضوية في السلوك، وكذلك الالتقاء بالأعين و الاسترخاء و الثقة بالنفس و الامتنان للآخر.

و من مزايا الاتصال التي لا يبال بها الآخرين، إستراتيجية كسر الجليد من خلال التواصل مع الآخرين، و الترحيب بالآخر، و السؤال بطريقة لبقة، و استعمال اسم الآخر عند مخاطبته، و التزام الأسئلة المفتوحة و الابتعاد عن الأسئلة الشخصية الفضولية، و هذه جوهر مآسي التواصل و سلبيته في التعامل مع الآخرين، الذي يتلخص بفضول معرفة ما لدى الآخر و أسرار حياته و شؤونه الذاتية و المالية و الأسرية، و هذا من الخطأ بمكان، لان هناك مسافة يجب أن تحفظ للآخرين، و هي نافذته الشخصية و عدم اقتحامها، و هي تخص حياته و أسرارها و ما يرتبط بها من شؤون مالية و أسرية.

و اغلب الناس تخوض في النافذة الشخصية لدوافع عده، مبعثها الفضول، و تحاول أن تنبش فيها تباعا، لتحصل سلة أخبار و إشكالات للآخرين، و هذه سر الأزمات و الخلافات التي تحتدم بين الناس في مجتمعاتنا، و نابعة من عدم ترك النافذة الشخصية في أمان مطلق من الفضول و العبث بها عبر الأسئلة الضيقة الشخصية، و في ذلك خروج عن أهداف و غايات التواصل الإنساني، من المحبة و التوافق و التعاطف و تبادل الخبرات ما أمكن.**(سعاد جبر سعيد،2008 :118)**

8-2الموقف الاجتماعي للاتصال:

الاتصال عملية اجتماعية دينامية ذات خمسة أبعاد أساسية تحدد الفعالية الممكنة له، إلا أن هذه الأبعاد لا توجد في فراغ و إنما تتم من خلال موقف اجتماعي، يحيط بعناصرها، و يؤثر فيها تأثيرا فعالا. و علاقة الاتصال هنا لا تقتصر على مرسل و مستقبل، و رسالة، و إنما تخضع لموقف اجتماعي تتداخل فيه متغيرات اجتماعية، تلعب دورا هاما في تشكيل استجابة أطراف العملية الاتصالية.

و عملية الاتصال دائما عملية دائرية ديناميكية، لا تسير في اتجاه واحد و لا تتوقف عند مرحلة من

المراحل، و إنما تحدث داخل مجال أوسع و اشمل يضم كل الظروف، و الإمكانات، و الانفعالات التي تحيط بها، حيث يؤثر جميع أطرافها في بعضهم البعض بشكل فعال و مؤثر.

و الاتصال ليس عملية عشوائية، و إنما تحدده أساليب تتمثل في مختلف الطرق، و الرموز، أو المعاني، و الأفكار المتبادلة داخل السياق الاجتماعي. و هو ما يؤكده (**اوسجود Osgood**)حين يشير إلى أن الاتصال يتم في احد الأنظمة الاجتماعية القائمة، من خلال تأثير مصدر معين على طرف آخر، أو أطراف أخرى، عن طريق التبادل في استخدام الرموز، أو بدائل الرموز التي يتم نقلها عبر قنوات الاتصال فيما بينهم.

فعمليات الاتصال هنا تحدث في إطار موقف اجتماعي، يتضمن تفاعلات اجتماعية متعددة و متنوعة، تلعب دورا فعالا في إدارة الموقف، و بالتالي القدرة على الاتصال الفعال، و الذي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال إكساب الأفراد لبعض المهارات، التي تقود عمليات التفاعل الاجتماعي.

و تتمثل هذه المهارات في القدرة على ملاحظة الموقف، ثم فهمه و محاولة ترتيب الأفكار، و تحديد الأهداف، ثم صياغة الرسالة الواضحة، التي تعبر عن المعنى، من خلال مجال خبرة مشترك، تساهم في وضوح المعنى لدى أطراف العملية الاتصالية، داخل الموقف الاتصالي. و التي يستدل عليها من خلال انعكاس الاستجابة ووضوحها من خلال عمليات التغذية المرتدة، بالإضافة إلى القدرة على تنظيم و ضبط المعلومات الشخصية أثناء عملية التواصل.

فاستجابات الأفراد تجاه المنبهات المثارة في المواقف الاتصالية ليست استجابات آلية أو اتوماتيكية ، و لكنها استجابات سلوكية تعتمد على مجموعة من العوامل النفسية و الاجتماعية، المتصلة بثقافة الشخص و مكونات الشخص و مكونات شخصيته .

و الاتصال هنا عملية سلوكية، تبدأ عندما يؤدي الطرف الأول دورا معينا من خلال إشارة، أو حركة ، أو اماءة، أو تعبير معين يقصد به معنى معين. و قد تكون هذه العملية التعبيرية مقصودة، أو غير مقصودة، إلا أنها في النهاية تعكس معنى معين، كما تتضمن درجة من التوقع و التنبؤ برد فعل ذلك المعنى لدى الطرف الآخر (المتلقى)، حيث أن دلالة المعنى و مغزاه لا يتأنى إلا من خلال التفاعل الاجتماعي المبني على أرضية مشتركة من الخبرات الاجتماعية و الثقافية، التي تسمح بوجود المشاركة في المعنى، تلك المشاركة التي تتضمن التفاعل التفاعل المشترك بين أطراف عملية الاتصال.

فالاتصال محاولة يثير فيها الإنسان بداخله معنى له علاقة وثيقة بما يحيط به، و ما يجري حوله، و يحاول في ذلك أن يشارك الآخرين معانيهم، بواسطة إثارتهم لمنبهات معينة، يكون لها معنى معين لديهم، يأمل في أن يكون مشابها لما يحملونه من معنى، لذلك فان فعالية الاتصال تعتمد إلى حد كبير على عدد و نوع المنبهات التي يدركها الإنسان و قدرته على تطوير و خلق معانيها.

و إذا ما حاولنا تتبع فكر الإنسان و إدراكه تجاه اى مثير أو أي موقف، نجد انه يبدأ دائما بالملاحظة المباشرة، لما يدور حوله. ثم محاولة تكوين فكرة عن هذا المثير، ثم محاولة تعبيره عن أفكاره هذه، و عكسها على مستوى الواقع.

و عندما يحدث الاتصال يتم ترجمة الأفكار، و الأهداف و الاتجاهات و المعاني في رموز، تتخذ في الغالب مسارها من المصدر الذي تنبع منه، إلى الجهة التي تستقبلها سواء كانت هذه الجهة شخص أو مجموعة أشخاص، أو جماعة بعينها أو مجتمع بأسره.

و يتم بعد ذلك استيعاب تلك الرموز من جانب المستقبل لها، محاولا فهم معانيها و مضمونها، ثم عكس ذلك الفهم من خلال صور مختلفة، تعطي انعكاسا للمصدر، بمدى ما حققته رسالته من معان لدى المستقبل، و مدى حاجته إلى إرسال رسائل أخرى لاحقة، مدعمة لها أو موضحة لمعانيها .أم انه قد تم تحقيق الهدف من عملية الاتصال، من خلال خلق نوع من المشاركة في المعنى لأطراف العملية الاتصالية.

و الرسائل المتعددة التي تنقل من خلال عمليات الاتصال المختلفة و في السياقات الاجتماعية المختلفة و المتنوعة، يسجلها المستقبل و يستجيب لها جميعا .إلا أن هذه الاستجابة تتم على المستوى الشعوري بدرجة بسيطة، بينما تتم على المستوى اللاشعوري بدرجة اكبر، معتمدة على مخزون الفرد من الأفكار و المعتقدات، و المشاعر، و الانفعالات.الخ.

و يؤكد ذلك **ريجيو (Riggio)** حيث يشير إلى أن لعملية التواصل جانبين هامين: يسمى احدهما بالجانب الانفعالي، و الذي عادة ما يتم التعبير عنه من خلال عملية التواصل غير اللفظي، من خلال تعبيرات الوجه و نظرات العيون، و الإيماءات و الحركات و الإشارات.....الخ.

و يعتمد هذا النمط من الاتصال على تلك التعبيرات المنظمة التي تشير إلى مجموعة من المعاني، يستخدمها الإنسان أو يقصدها أو يعبر بها عن شيء ، في أثناء تعاملاته مع الآخرين. و يأخذ هذا النمط

معان كثيرة بالنسبة لعملية الاتصال ذاتها.

أما الجانب الآخر فيطلق عليه الجانب الاجتماعي، و الذي يشير إلى ما ينطق به الأفراد و ما يقرؤونه من خلال اللغة، سواء المكتوب منها أو المقروء، أو المنطوق، أي عملية التواصل اللفظي.

و يتوقف التفاعل الاجتماعي الجيد في الموقف الاتصالي على مهارات التواصل اللفظي، و غير اللفظي معا. حيث يعكسان نسقا متكاملا من المعاني، و بالتالي يتوقف تناغم هذا المعنى، مع مدى اتساق التعبير اللفظي و الغير لفظي، عند عملية التفاعل الاجتماعي في أي موقف.

فكثيرا ما نجد بعض الأشخاص يعبرون لفظيا عن الأشياء لا تفصح عنها تعبيراتهم غير اللفظية. و بالتالي ينعكس ذلك على درجة صدق التعبير، الأمر الذي يؤثر على القدرة على التواصل الفعال.

أما إذا كان هناك تناغم و اتساق بين كل من التعبيرين اللفظي و غير اللفظي ، انعكس ذلك في قوة التأثير، و صدق التعبير، ووضوح المعنى.

و من ثم فان عملية الاتصال الفعال تتطلب قدرة الفرد على التعبير الانفعالي، و استقبال انفعالات الآخرين، و تفسيرها، من خلال الموقف الاجتماعي، الذي يحوى أشكال التفاعل الاجتماعي بأبعاده المختلفة .

فالتعبير هنا نشاط متناسب و متكامل يستهدف تحقيق هدف معين، من خلال الموائمة بين ما يشعر به الفرد من أحاسيس و مشاعر، و بين ما يقوم به من سلوك و تصرفات في الواقع.**(هالة منصور،2000 :31-35)**

9- المداخل النفسية والنفس اجتماعية في فهم الشخصية و تفسير سلوكها الاتصالي وعلاقاتها الإنسانية:

أولا المداخل النفسية :

و سوف نحاول استجلاء البعد التكاملي في عملية الفهم العضوي الوظيفي السيكولوجي لبناء الشخصية القائم بالعمل أو العميل ،و مجموعة الوظائف المرتبطة بها و ذلك بهدف فهم و تحليل السلوك الصادر عنها و تفسيره في مجالات العلاقات الإنسانية، في محاولة لتوظيف هذا السلوك ايجابيا في مجال علاقات التفاعل الإنساني، بحيث يأتي هذا التوظيف معتمدا على الفهم التكاملي لأبعاده البيولوجية أو الفسيولوجية

ثم العقلية أو السيكولوجية و أخيرا في بعده الاجتماعي ،حيث يقف بجانب العوامل البيولوجية و العوامل الاجتماعية عوامل أخرى سيكولوجية لا تنحصر كلها في دائرة الشعور، بل منها مالا يزال شعوريا كبعض النزعات، و منها ما أصبح غير مشعور به من عمليات عقلية ذهنية و أوضاع خلقية تكونت عن طريق العادة. و بتلاقي هذه التيارات الثلاثة من العوامل البيولوجية و الاجتماعية، و النفسية (العقلية) تتحقق تفسير السلوك من حيث هو وحدة متكاملة لا تتجزأ.

و لعلنا نستهدف من فهمنا للسلوك الإنساني في مجال العلاقات الإنسانية و الذي يمكن وصفه بأنه سلوك إنساني صادر عن الشخصية، إيضاح الأبعاد النفسية التي تقف خلف هذا السلوك الإنساني و تلعب دورا جوهريا في عمليات فهمه و تفسيره، و كذلك في تعديله او تطويره بما يتوافق مع أهداف مجالات العلاقات الإنسانية بشكل خاص.

و تمثل المداخل أو النظريات النفسية التي اهتمت بفهم الشخصية و تفسير السلوك الإنساني الصادر عنها أهمية خاصة للعاملين في مجال العلاقات الإنسانية على اختلاف مجالاتها بهذه الدلالات من دور بارز في فهم دلالاته و أبعاده و التي تجعل من القائم بالعمل على وعي و إدراك بهذه الدلالات من خلال فهمه لها مما يجعله أكثر توافقا ووعيا و ايجابيا. و سوف نعرض لهذه النظريات النفسية بشيء من الإيجاز و ذلك تمهيدا لعرض المداخل النفس اجتماعية المكملة لها في مجال تحقيق بعد الفهم التكاملي الوظيفي للسلوك الإنساني في مجالات العلاقات الإنسانية على النحو التالي:

9-1-نظرية التعلم:

و هي إحدى نظريات علم النفس التي تبحث في عملية التعلم و كيفية حدوثها و الشروط الواجب توافرها لكي يحدث التعلم. و لهذه النظرية علاقة قوية بنظريات الاتصال الإنساني، الذي يحدث فيه تعلم و تعليم في الوقت ذاته الذي يحدث بأنواع متعددة، و من خلاله يمكن أن يتوفر لدينا شكل أساسي من نظريات الاتصال، و عليه فان العلاقة التي تربط بين المثير و الاستجابة (**Response/Stimulus**) تعمل على توفير الوضع الأساسي و المناسب لكل من عملية التعلم و عملية الاتصال و المتتبع هنا إما أن يكون شيئا ماديا أو طبيعيا أو حادثا معينا حصل في البيئة و الذي له القدرة على التأثير في عضو الإدراك أو الإحساس الذي يوجد لدى الكائن الحي الإنساني. و في مثل هذا الوضع سوف تكون الاستجابة على شكل فعل يحدث بصورة مربحة و علنية، و في نفس الوقت يمكن القيام بقياسه.(**عبد الرحيم درويش،2005:**

(89

9-2- نظرية الأنماط:

هناك تعريف أورده **جوردون آلبورت** للشخصية بأنها ذلك التنظيم الديناميكي للأجهزة النفس جسمية التي تحدد الأساليب التكيفية للفرد مع بيئته، و لعل هذا التعريف الذي قدمه **آلبورت** يأتي متوافق مع اتجاه نظرية الأنماط، و كذلك نظريات السمات حيث يشير إلى تحديد التكوين النفسي الجسمي و ما يرتبط به من صفات أو سمات نفسية تلعب دورا هاما في تنظيم الشخصية و فهم و تفسير السلوك الصادر عنها. و النمط يعني أن هناك سمة أساسية رئيسية تمثل جوهر أو عنوان للشخصية، و قد يستخدم المصطلح للدلالة على الفئة بمعنى مجموعة الأشخاص الحاصلين على نفس النتائج فيما يتعلق بمجموعة السمات المترابطة فيما بينها كترابط سمات المثابرة و الجمود و الدقة و سرعة التأثر عند المنطوي مثلا. ووفقا لهذا التصور تقدم نظريات الأنماط فئات أو تصنيفات متمايزة للشخصيات استنادا إلى الفروق الضرورية، و من هنا يصعب التحديد الفاصل بين نظريات الأنماط و نظريات السمات.

أولا – الطرز المزاجية:

و من أشهرها التصنيف الرباعي القديم الذي يعزى إلى هيبوقراط و الذي يقسم الناس وفق المزاج الغالب عليهم و هي:

***الطراز الدموي:**

و صاحبه متفائل مرح نشيط ممتلئ الجسم سهل الاستثارة سريع الاستجابة، لا يهتم إلا باللحظة الحاضرة و لا يأخذ الأمور بجدية في الغالب و من اظهر ما يميزه التقلب في السلوك، و هو ما يعرف في اللغة الدارجة الهوائي.

***الطراز الصفراوي:**

قوي الجسم طموح عنيد، و أهم ما يميزه حدة الطبع و سرعة الغضب.

***الطراز السوداوي:**

متأمل بطيء التفكير و لكنه قوي الانفعال، ثابت الاستجابة، و يعلق أهمية بالغة على كل ما يتصل به، و يجد صعوبة في التعامل مع الناس، و أهم ما يميزه الوجود و الانقباض و الانطواء و التشاؤم. و هذه صفات تؤثر على سلوك الشخصية الاتصالي و على نمط علاقاته الإنسانية.

***الطراز البلغمي:**

و هو طراز بطيء الاستثارة و الاستجابة، خامل، بليد، ضحل الانفعال، بدين يميل الى الشره. و هكذا انتهى ابقراط إلى أربعة عناصر تمثل أخلاط رئيسية في الجسم و هي: الدم و البلغم و المرارة الصفراء و المرارة السوداء، ثم تتمخض هذا الأخلاط التي توجد في الجسم إلى خمسة أنماط للحالة المزاجية للشخصية، و إما أن تكون متوازنة لدى الشخص السوي و إما يغال احدهما فيكون هناك نمطا من الأنماط الأربعة المرضية مثل: الدموي الذي يكون متفائل نشيط يميل في حالة التطرف إلى الهوس.

ثانيا-الطرز الجسمية:

ثم ظهر مفكرون في إطار نظرية الطراز مثل **ارنست كرتشمر** الألماني **(1881-1964)** و **شيلدون** الانجليزي ووضعها قواعد متشابهة تربط بين شكل الجسم و نوع الشخصية ووفقا للحالة النفسية و السلوك الصادر عنها، بل يشترط بين الجسم و نوع الاضطرابات النفسية

و العقلية التي تصاحب كل طراز جسمي و قد حدد **كرتشمر** أربعة طرز للشخصية هي:

-1**النمط المكتنز**: و هو الشخص الممتلئ القصير الأطراف العريض الجسم.

-2**النمط الواهن**: و هو الرفيع الطويل الأطراف المنبسط الصدر.

-3**النمط الرياضي او القوي**: و هو العريض المنكبين القوى العضلات الكبير الكفين و القدمين.

-4**النمط المشوه**: و هو الغير متناسق في شكله العام و قد أوضح **كريتشمر** أن الثلاثة أنماط الأخيرة تتصف بالانطواء أما النمط المكتنز يتصف بالانبساط و كذلك وجد أن معظم مرضى الفصام من النمط الواهن حين أن معظم مرضى الذهان الدوري من النمط المكتنز المتقلب في عواطفه.

ثالثا-الطرز الهرمونية:

وتهتم بتصنيف الشخصيات الإنسانية و ما يصدر عنها من سلوك يعكس الحالة النفسية حسب النشاط الهرموني السائد لدى الشخص. و يمثل هذا الاتجاه من نظرية الطرز **"برمان " Berman** الأمريكي.

و يرى أن هناك نمط أو طراز درقي و صاحبه يكون متهور سهل الاستثارة و قلق نشط يميل إلى العدوان .و هناك الطراز **الادرينالييني** و صاحبه يكون مثابر نشط و قوي. أما الطراز النخامي فيتميز صاحبه بالخجل و سرعة الاستثارة للضحك و البكاء. و الطراز النخامي فيتصف أصحابه بالقدرة على ضبط النفس و السيطرة عليها. أما الطراز **التيموسي** فأصحابه ذو نزعة لواطية و يتصفوا بعدم

المسئولية الخلقية، و يتضح أن برمان و أتباعه قد منحوا الغدد الصم اسم غدد الشخصية و ارجعوا إليها السبب في طبع شخصياتنا أما بالصحة أو المرض من خلال السلوكيات الخيرة أو الشريرة.

رابعا-الطرز النفسية:

و نقسم الناس إلى أنماط بحسب توجيه الطاقة الانفعالية لديهم و بالتالي يمكن تصنيفهم إلى طرازين متضارين وفقا لسلوكياتهم العامة في الحياة و اهتماماتهم الغالبة حسبما أوضح كارل يونج السويسري **(875-962)** و هما النمط المنطوي أو الباطني أو النمط المنبسط أو الظاهري

فالنمط المنطوي أو الباطني:

هو الشخص المنقبض المنعزل ، و يغلب عليه توجيه طاقته الانفعالية إلى داخل نفسه، و يكثر من التأمل و التفكير الذي يأخذ شكل الاتصال الذاتي، و يتصف بالحساسية و الخجل و الحذر و الانكماش و الهدوء و حب العزلة: و الاستغراق في عالم الخيال، و يهتم بأفكاره و مشاعره أكثر من اهتمامه بالعالم الخارجي و يفكر طويلا قبل أن بدأ عملا ، فان حدث له انهيار أو أصيب بمرض نفسي فيصاب بالعصاب الوسواسي. و هذا النمط من الشخصية تغلب على علاقاته و اتصالاته الانكماش و التمركز حول الذات و عدم الاختلاط اجتماعيا.

أما النمط المنبسط أو الظاهري:

فهو شخص عادة ما يوجه طاقته الانفعالية و علاقاته الإنسانية نحو الخارج أي العالم الخارجي، و يتصف بحب الاختلاط و المرح و الجرأة و كثرة التحدث، و سهولة التعبير و حب الظهور. و يكون في الغالب ميال للتفاؤل و الانشراح. و الأشخاص المنبسطين يكونوا اقرب للإصابة بالأمراض النفسية التي تظهر أعراضها في التقلب المزاجي و سهولة التعبير الانفعالي كالهوس و الذهان الدوري و الهستيريا.

و يبدو أن يونج في تقسيمه لأنماط الشخصية وفقا للحالة الانفعالية و ما يترتب عليه من سيادة أنماط سلوكية سوية أو شاذة وفقا لتلك الحالة الانفعالية قد ارتكز على "الذهان في إقامة تصنيفه الثنائي إلى منطوي و منبسط، و اعتبر أن الذهان يمثل الصورة المتطرفة للانطواء، و هو يتفق في ذلك مع رؤية **فرويد** بان الفصام هو ذهان نرجسي ينسحب فيه الليبيدو من الموضوعات الخارجية ليرتكز على الذات. أما الصورة المتطرفة للانبساط فهي الذهان الهوسي.

و لعله يبدو واضحا أن الاعتماد على نظريات الطرز أو الأنماط في فهم نماذج الشخصيات الإنسانية و

السلوكيات المرتبطة بها في ضوء الأبعاد أو الصفات النفس جسمية التي اعتمد عليها العلماء في إطار الصفات الغالبة عليها وتميز سلوكياتها و تصرفاتها سواء أكانت سوية أو شاذة. لعل هذا الفهم يبدو هاما في مجالات تفسير السلوك الإنساني و ما يقدم عليه الفرد من علاقات إنسانية. و ذلك باعتبار أن القائم بالعمل أو العميل ربما كان وعيه و إدراكه لتلك النماذج و الأنماط السلوكية و العلاقات الإنسانية التي ترتبط بنماذج إنسانية معينا له في تأدية مهامه الوظيفية، و يجعله قادرا على التفاعل مع تلك النماذج الإنسانية بايجابية في ضوء إدراكه لحالته المزاجية المرتبطة الشخصية. و ذلك بدلا من الدخول معها في مواقف متناقضة لا تتناسب مع متطلبات إشباعها المتوافقة مع طرازها الشخصي.

-مدخل السمات في فهم مهارات الاتصال و العلاقات الإنسانية في بناء الشخصية:

و لقد قدم بعض العلماء نظرية السمات في ضوء اهتمامهم بتلافي نواحي القصور التي تعاني منها نظرية الأنماط في الحكم على الشخصية و تفسير مهارات و اتصالها و السلوك الصادر عنها. و يرون أن الحكم على الشخصية الإنسانية يكون بدراسة جميع سماتها التي تتكون منها و انه يمكن قياس هذه السمات أو الأبعاد الشخصية من خلال الالتجاء إلى طريقة التحليل العاملي لنتائج اختبارات الشخصية لتحديد السمات الأساسية للفرد. و ذلك باعتبار أن الشخصية تمثل المجموع الكلي لما لدى الفرد من سمات تميزه عن غيره و تحدد سلوكه في المواقف المختلفة، و يأتي هذا التحديد في إطار رؤية العلماء أن هناك ما يطلق عليه بالسمات العامة، و ما يمكن أن يطلق عليه بالسمات الخاصة.

و قد انتهى العلماء إلى أن شخصية الفرد تتكون من عدد لا حصر له من السمات النوعية الخاصة بعضها عن البعض الآخر. فقد وجد أن صفة الأمانة ليست صفة عامة و لكنها سمة نوعية، فالطفل الأمين ليس أمينا بصفة مطلقة فقد يكون أمينا في المنزل و غشاشا في المدرسة، و قد يكون أمينا في النواحي المادية و غير أمين في عمله. أما السمات العامة و التي تنشأ من عوامل التنشئة الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي. فهي التي تؤدي إلى تكوين السمات العامة في الشخصية و القياس العقلي يستهدف قياس هذه السمات العامة و التي تمتاز بصفة الدوام النسبي و تغطي جوانب كثيرة في شخصية الفرد، فلا نقيس الانفعالات العرضة مثلا و لكن نقيس السمات الثابتة ثبوتا نسبيا. و قد أتت هذه الاختبارات التي اعتمدت على منهج التحليل العاملي إلى أن هناك سبع سمات عامة أو أساسية و مستقلة تميز الفرد. و قد حددها ترسون في: الثبات الانفعالي، الميول الذكرية،القيادة، النشاط و الاندفاع.

كما أن هناك دراسات إحصائية اعتمدت على معاملات الارتباط –في إطار مدرسة تحليل العوامل– و ذلك يهدف الاستدلال على مدى تداخل السمات و أي منها يعتبر أساسيا أو عاما، و ما هو الآخر الذي يعتبر نوعيا أو سطحيا، و انتهت هذه الدراسات إلى أن هناك سمات شخصية لا حصر لها يمكن تصنيفها على:

–**السمات العقلية أو المعرفية:** مثل الذكاء و القدرات العقلية و الثقافية و المعارف العامة و المهنية، و فكرة الفرد عن نفسه، ووجهة نظره و إدراكه للناس و الواقع.

–**السمات الوجدانية و الانفعالية:** كالحالة المزاجية، و الاستقرار الانفعالي، ضبط النفس، سرعة الاهتياج، درجة الاندفاعية. و من هذه السمات ما يرتبط بتكوين الجهاز العصبي و الغدي للفرد و منها ما ينشأ من عملية التطبيع الاجتماعي كمستوى القلق و العدوان و الشعور بالذنب " السمات الدماغية" كالرغبات و الميول والاتجاهات و العواطف و المعتقدات و القيم، و هذه السمات أو الأبعاد قد تكون شعورية أو لا شعورية .

–**السمات الاجتماعية:** كالحساسية للمشكلات الاجتماعية، و الاشتراك في النشاط الاجتماعي، و موقف الفرد من السلطة و من القيم الاجتماعية. و ميله إلى السيطرة أو الخضوع، و إلى التعاون أو التزاحم، و إلى المسالمة أو العدوان، أو إلى الاكتفاء الذاتي أو للاعتماد على الغير.

–**السمات الخلقية:** كالصدق أو الكذب، و الأمانة و الخداع. و قد انتهى العلماء من تصنيفهم لهذه السمات أو الصفات إلى أن السمات التي تدخل في بناء شخصية الفرد و تميز شخصيته عن غيره من الناس يمكن أن نطلق عليها بالسمات الثابتة ثابتا نسبيا أي العامة و التي يظهر تأثيرها في العدد من المواقف. و هي بعكس السمات العارضة العابرة **(أي النوعية)** والتي ترتبط بطبيعة الموقف، و نوع العمل الذي يؤديه الفرد. فلو اتفق على أن شخص منضبط النفس قد ثار مرة مرتين خلال فترة طويلة فهذا لا ينفي عنه سمة ضبط النفس كسمة عامة، و لو كنت تغضب من شخص معين فهذه استجابة شرطية انفعالية **(نوعية أو سطحية)** مرهونة بموقف معين، أما إذا كنت تغضب في مواقف كثيرة من رئيسك و مرؤوسك و زميلك و زملائك و أقاربك في مسائل السياسة و العقيدة و الاقتصاد فهذه سمة عامة ثابتة لديك.

وينتهي العلماء إلى أن نظرية السمات رغم تمييزها بعدم التطرف و باعتمادها في فهم الشخصية على شيء يمكن قياسه إلا أنهم اخذوا عليها اهتمامهم بالوصف و التصنيف ،و هو وحده لا يكفي لتفسير السلوك

الإنساني و لذلك أولى المحدثين من علماء النفس اهتماما بديناميكية تنظيم العوامل المختلفة المتداخلة في تنظيم الشخصية و الذي أكده **جولدون آليبورت** في ضوء ديناميكية التكوين النفسي جسمي في تفاعله مع المجال الذي يوجد فيه، و ربما يتفق ذلك مع وجهة نظر الطب العقلي الذي يهتم بمكونات الشخصية من حيث علاقتها الوظيفية و كيفية تفاعل هذه المكونات بطريقة ديناميكية فينتج عنها السلوك المتغير في المواقف المختلفة. و قد حدد العلماء هذه المكونات بالمكونات الجسمية و البيولوجية ثم المكونات العقلية، ثم الوجدانية، و أخيرا المكونات الاجتماعية.

و بوجه عام انتهى العلماء في إطار دراسات نظرية السمات إلى تحديد أو الأبعاد أو الصفات الأولية أو العامة الثابتة في تكوين الشخصية الإنسانية مثل: السيطرة أو الخضوع، حب الاجتماع بالناس، و التأمل الفكري، و أن الخجل باعتباره سمة أساسية يمكن أن يصدر عنه بعض السمات النوعية أو السطحية الآتية.

يرجع كثير من العلماء ظهور نظرية السمات في إطار الاهتمام بدراسة فهم بناء الشخصية الإنسانية و تفسير السلوك الصادر عنها إلى القصور الذي ظهرت به نظرية الأنماط حينما وضعت الأفراد في قوالب جامدة و تجاهلت ما بينهم من فروق فردية في كم ما يملكون من سمة معينة، بالإضافة إلى إسرافها في التعميم رغم أنها لا تنطبق إلا على قلة متطرفة من الناس و لكن علماؤها أطلقوها على الجميع، كما أن نظرية الأنماط أولت اهتماما إلى ناحية واحدة من نواحي الشخصية و أهملت ا عداها من عناصر و إن كان بعض علمائها مثل **كريتشمر** حاول التغلب على تلك الانتقادات في محاولته إقامة تصنيفا يجمع بين التصنيفات الجسدية و بعض السمات النفسية التي ترتبط بها إلا أن ذلك لم يدعم موقف النظرية في إمكانية تقديمها لفهم تكاملي لبناء تكوين الشخصية الإنسانية و تفسير السلوك الصادر عنها يحتوي كل الطاقات و القوى التي تعمل داخلها "عقلية أو نفسية" أو صفات و قدرات تميزها عن غيرها.

كما ذهب علماء مدرسة السمات إلى تحديد بعض الاعتبارات التي يجب عدم إغفالها عند الاعتماد على مدخل السمات في بناء الشخصية و فهم المهارات التي تعتمد عليها في تفسير سلوكياتها الاتصالية و علاقاتها الإنسانية، و من أهم هذه الملاحظات أن السمة عبارة عن متصل و بين طرفين بمعنى انه يمكن تحديد درجة السمة عند الشخص بنقطة على خط.

و لما كان بعض السمات وحداني القطب كالمهارة اليدوية، و البعض الآخر ثنائي القطب كالسيطرة في

مقابل الخضوع، فانه في الحالة الأولى يمتد خط السمة من الصفر إلى النهاية العظمى، بينما في الحالة الثانية يقع الصفر في منتصف المسافة بين القطبين المتعارضين.

كما لوحظ أيضا انه بالرغم من أن السمات تتصف بالثبات و الاستقرار بصفة عامة، إلا أن بعضها يكون أكثر انتشارا في مجموعة من بين السكان بالقياس إلى مجموعة أخرى، بل إن بعض السمات يكون أكثر عمومية من البعض الآخر في سلوك الشخص الآخر. كما انتهى هؤلاء العلماء من خلال دراساتهم للسمات في شخصية الفرد إلى أن السمة تبدأ كصفة ثابتة موروثة راسخة في تكوين البدني، ثم لا تلبث أن تفقد أساسها البدني، ثم صفتها الوراثية، ثم وحدتها، ثم تتلاشى في سلسلة من الأبحاث المتفرقة. و قد أدى هذا الرأي ببعض من علماء دراسة السمات في شخصية الفرد إلى أنها عادة ما تكون غامضة و غير محددة، و يأتي ذلك في إطار أن الشجاعة قد تكون شجاعة حربية أو أدبية. و من مظاهر غموضها أنها قد يكون لها اسمان في وقت واحد (فالحزم قد يبدو تصميما و قد يبدو عنادا)، كما انه من النادر أن تكون السمة عامة في السلوك عند الشخص عامة.

و إذا كان أغلبية المشتغلين بنظرية السمات كمدخل نفسي لدراسة الشخصية و بنائها و فهم سلوكياتها و اتصالاتها يرون الشخصية بوصفها مجرد انتظام دينامي كلي لمجموع السمات الخاصة بالفرد إلا أن هذا الرأي قد انتقد من أصحاب نظرية **الجشطلت** باعتبار أن لأجزاء تتحور في نفس الوقت الذي يتحدد فيه الكل و تتبدل بتبدله. و من ثم فهي لا يمكن أن تكون مجرد حاصل جمع للأجزاء أي لمجموع السمات الداخلة في بنائها. و هذا يعني أن النظر إلى السمات في ذاتها و قياس كل سمة على حدها في الشخصية لا يجب ألا يعمينا عن النظر إلى الشخصية و بنائها الكلي في جملته من حيث هي وحدة متكاملة في أدائها لأدوارها، و تشكل من أجزاء متفاعلة و تنهض فيما بينها علاقات و يجمعها تنظيم معين.**(جمال أبوشنب ،2003 :105-154).**

9-3-نظرية التحليل النفسي الفرويدي:

لازالت النظرية التي قدمها **فرويد** بهدف فهم الشخصية و تفسير السلوك الصادر عنها تعد منهلا لدراسات عديدة تهتم بفهم الشخصية الإنسانية و تحليل و تفسير السلوك الإنساني سواء في علاقته بالبيئة الفيزيقية أو حتى في إطار انتمائه إلى الآخرين داخل نطاق اهتمامات علم النفس الاجتماعي و سوف نعرض في إيجاز لهذه النظرية و مراحل تطورها بهدف إلقاء الضوء على إمكانية الاستفادة منها في فهم و تحليل

و تفسير السلوك الإنساني و تشكيله و صياغة علاقات إنسانية سواء في جوانبه الايجابية أو السلبية. و يبدو أن هناك اتفاق بين العلماء على أن نظرية **فرويد**–باعتبار أنها تشكل بعدا نفسيا رئيسيا في فهم و تحليل و تفسير السلوك الإنساني ،و في عام **1923** طور نظريته في التحليل النفسي بهدف فهم بناء الشخصية و تفسير السلوك الصادر عنها. و قسم هذا الجهاز النفسي. أو الشخصية–و ما يحتويه من عمليات عقلية (نفسية) إلى ثلاث أقسام:

أ–القسم الأول :الهو

و هي تلك المنطقة من الشخصية التي توصف بأنها غير أليفة و غير مرتادة، و هي حيوانية في طبيعتها. و اعتقد **فرويد** انه يوجد بها القوى الدافعة في حياة الإنسان منذ الميلاد و أنها قوى غريزية. فهي تحتوي على كل ما هو مورث و ما هو موجود منذ الولادة و ثابت في تركيب البدن. و لذلك فالهو يحتوي على الغرائز التي تنبعث من البدن و يكون حر في تعبيره المباشر عنها في صورة غير معروفة لنا. كما تعمل منطقة **الهو** في تكوين الشخصية وفقا لمبدأ السعادة و متحررة من القيود و تسعى إلى إشباع الغرائز دون اهتمام بالواقع، و بالتالي فهو يسعى أو يميل إلى العنف و عدم الالتزام و يرتبط باللاعقلانية و اللاجتماعية و الأنانية و أخيرا إلى حب السعادة.

ب– القسم الثاني (الجانب المعارض للهو):

يقع "الأنا أو الذات العليا **Ego Super** "و هو ذلك الجزء من الشخصية الذي يحتوي على الجوانب الأخلاقية من الوظائف النفسية التي تشكل الشخصية. بحيث يضم الأنا الأعلى في إطار تلك الجوانب الأخلاقية المبادئ و المثل، و الواجبات و القواعد البنائية التي تضبط السلوك وفقا لقواعد و معايير المجتمع، و ذلك باعتبار أن مدة الطفولة التي يعيشها الطفل معتمدا على والديه تخلف أثرا في شخصيته و يعمل على تكوين منظمة تسمى بالأنا أو لذات العليا.

ج–أما القسم الثالث فهو الأنا أو الذات: "Ego"

و يمثل التصور النهائي الثالث في نظرية **فرويد** لتحليل الشخصية و تفسير السلوك الخاص بها. و قد أطلق **فرويد** على هذا الجزء من حياتنا العقلية اسم "**الأنا**" و أن بداية تكوينه مرتبط بتأثير العالم الخارجي الواقعي إذ ينمو جزء من منطقة **الهو** ليشكل طبقة قشرية مزودة بأعضاء و تكون قادرة كوسيط بين "**الهو**" و العالم الخارجي. و قد أطلق عليها **فرويد** "بالأنا أو الذات و تكون مهمتها حفظ الذات فيما يتعلق

بالأحداث الخارجية عن طريق تخزين الخبرات الخاصة بها في الذاكرة، و أيضا يتجنب المنبهات المفرطة عن طريق الهروب.

و ذلك باعتبار الأنا و"**Ego**" هو العنصر الثاني من عناصر بناء الشخصية لدى **فرويد** و يسير حسب مبدأ الحقيقة أو الواقع أو المنطق أو التعقل، فالذات لدى المدير الذكي تسعى إلى تحقيق بقاء متكاملا و ذلك بالتوفيق بين مطالب "الهو" و مطالب "الضمير" أو الذات العليا.

-تفسير العلاقات الإنسانية في ضوء نظرية التحليل النفسي:

و لعل إمكانية الاستفادة من نظرية التحليل النفسي في فهم و تفسير السلوك الإنساني الصادر عن الشخصية و إقامة علاقات إنسانية ايجابية يتصل بشكل مباشر بأبعاد العلاقة بين أقسام الشخصية أو عناصرها الثلاثة، و لما كانت الذات أو **الأنا** في نظرية **فرويد** تمثل محور الارتكاز في بناء الشخصية الإنسانية، بل نجده في أخريات أيامه قد منحها قدرا كبيرا في تحقيق التوافق في الشخصية ثم طورت ابنته **آنا فرويد** هذا المفهوم و أكدت أن الأنا طاقة خاصة به يعمل من خلالها في صراعه مع غرائز **الهو** الجامحة و ذلك بهدف تحقيق التوافق و السعادة في الواقع من خلال التحكم في الظروف البيئية. و لما كان "**الهو**" يعمل طلبا للذة و السعادة، و الذات العليا تعمل وفقا لمبدأ الكمال، فقد ربط **فرويد** وظيفة الأنا و الذات بالواقع. و هذا يعني أن وظيفة الأنا تتمثل في التعبير و إيجاد سبل لإشباع رغبات **الهو** وفقا لمتطلبات الواقع و أيضا متطلبات الذات العليا، إذا يمكن للانا تأجيل إشباع الغرائز الخاصة "**الهو**" لحين الوصول لأغلب الحالات الملائمة بحيث يمكن الحصول على اكبر قدر من السعادة مع قليل من الألم و ذلك وفقا لمبدأ الواقع و تمشيا مع الضمير ممثلا لسلطة الذات العليا.

و هكذا يمكن القول أن منطقة " **الذات** " في بناء الشخصية تستطيع أن تلعب دورا رئيسيا في تشكيل و خلق السلوك الإنساني في مجالات العمل السياحي و الذي يتصف بالتكيف و التوافق، و ذلك لاعتبار أن مجالات العمل السياحي أو السلوك الخاص بالضيافة بفروعه المتعددة يهدف إلى تحقيق إشعاعات متوافقة مرتبطة بحاجات أو دوافع سيكولوجية أو اجتماعية. و يأتي ذلك في ضوء أن عمليات الإشباع المتوافقة للسلوك الإنساني في مجالات العمل السياحي ،تهدف إلى تحقيق التكيف السليم للشخصية السياحية سواء بالنسبة للضيف أو المضيف. و كذلك تهدف إلى " خفض و إزالة التوتر الناشئ عن ظهور حاجة أو دافع، و تمنع الوقوع في الصراع بطريقة تكفل الاتزان و التوافق بين الفرد و بيئته، و تحافظ على

التوازن بين العمليات النفسية المختلفة، إذ يعتمد التكيف على طريقة و درجة إشباع الدوافع و هي عملية ليست بسيطة لأنها تتوقف على نوع المجال الحيوي للفرد و كذلك على تكوينه النفسي. و لما كانت الحياة سلسلة من عمليات تكيف يعدل فيها الفرد من سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المعقد الذي ينتج عن حاجاته و دوافعه، و قدرته ووسيلته في إشباع هذه الدوافع. و هذا يعني أن عملية التكيف تشمل وجود دافع قد يحدث له إحباط، أو يقوم الفرد باستجابات بديلة وافية بالغرض و غير متكيفة، مثال ذلك إذا فقد الإنسان وظيفته يؤدي ذلك إلى إحباط دوافعه الاقتصادية و الاجتماعية. و بدلا من أن يحاول الوصول إلى تكيف سوى، قد يلجأ إلى أحلام اليقظة أو تظلم من النظام الإقتصادي، أو يوجه اللوم إلى غيره على ما أصابه من تعطل و فشل، أو يتصور انه مضطهد، و أحيانا إذا وجد الشخص أن أعماله لم تؤدي به إلى التكيف و التوافق فيعدل من سلوكه، أي يستمر في تكرار المحاولات رغم العوائق البيئية لمحاولة الوصول إلى ما يشبع الدافع و يعيد لنفسه التوافق و التكيف.

و هكذا يتضح أن الذات في بناء الشخصية إذا كانت قوية فإنها تستطيع أن تحقق للشخصية الإنسانية التوافق و التكيف بصدد إقامة علاقات إنسانية سواء كانت ايجابية أو سلبية و ذلك من خلال قدرتها على اتخاذ قرارات متوافقة مع طبيعة الدافع و موقف الإشباع في الواقع و نوع المثير، بحيث تأتي عملية الإشباع الخاصة بالدوافع الإنسانية سواء الغريزية أو الاجتماعية داخل إطار جماعات العمل و العملاء المتعددة. و لعلنا في ضوء هذا الفهم النفسي نستطيع أن نقدم داخل إطار العلاقات الإنسانية لنماذج سلوكيات لحالات من الإشباع المتوافق تلك تتم في إطار الحياة العقلية المنطقية أو الإدراكية (أي الحياة الشعورية) التي جعلها **فرويد** عنوانا لمنطقة **الأنا** أو الذات تلك التي تنهض بمهمة تحقيق التوافق في بناء الشخصية في علاقاتها مع الواقع و ذلك باعتبار أن "**الأنا** يكون مقيد بخبرة الفرد الخاصة بالأحداث اليومية، و يرتبط بالشعور، في حين يمثل "" **الهو** "" السلطة التي خلفتها الوراثة في الفرد و يرتبط بالحياة اللاشعورية"

و لعلنا نستطيع الاستفادة من محاولة فهم **فرويد** لطريقة عمل الدوافع الإنسانية في بناء الشخصية، و بالتالي في تفسير السلوك الإنساني الصادر عنها و هو ما أطلق عليه بنظرية التحليل النفسي في مستوى الحياتين الشعورية و اللاشعورية في مجالات العمل السياحي و الضيافي المتعددة، و ذلك باعتبار أن الاتجاه التحليلي يتجاوز مجرد وصف الشخصية و يهتم بطبيعتها الديناميكية و ذلك بمعرفة الدوافع التي

تكمن وراء السلوك بغية التمكن من التنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل. و كذلك يهتم بالعمليات العقلية اللاشعورية.

و لعلنا نستطيع الاستفادة من محاولة فهم **فرويد** لطريقة عمل الدوافع الإنسانية في بناء الشخصية، و بالتالي في تفسير السلوك الصادر عنها و هو ما أطلق عليه بنظرية التحليل النفسي في مستوى الحياتين الشعورية و اللاشعورية في مجالات العمل السياحي و الضيافي المتعددة، و ذلك باعتبار أن الاتجاه التحليلي يتجاوز مجرد وصف الشخصية و يهتم بطبيعتها الديناميكية و ذلك بمعرفة الدوافع التي تكمن وراء السلوك بغية التمكن من التنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل. و كذلك يهتم بالعمليات العقلية اللاشعورية. و لعل ذلك ينتهي بنا إلى القول بان الاعتماد على الفهم و التفسير **الفرويدي** للسلوك الإنساني داخل إطار التعامل مع البيئة المادية أو الاجتماعية و في واقع جماعات العمل و العملاء على اختلافها و ذلك في مستوى الحياتين الشعورية و اللاشعورية ربما يكون مفيدا في إبراز نماذج السلوك الإنساني السوي منها، بل و الشاذ و الذي لا يتوافق مع واقع شكل العلاقات الإنسانية الناجحة و المقبولة و ذلك بهدف السير في تنمية و تطوير شخصيات القائمين بالعمل أو العملاء في اتجاه فهمها و تفسيرها و تقدمها ايجابيا .

ثانيا:المداخل النفس اجتماعية في فهم علاقات و مهارات الاتصال و التفاعل للشخصية الإنسانية:

و هي النظريات التي تجمع في اهتمامها بين اطر كل من علم الاجتماع و علم النفس العام و علم النفس الاجتماعي في التفسير الخاص بالسلوك و العلاقات الإنسانية التفاعلية داخل إطار أشكال الاتصال المتعددة (الذاتي و الشخصي و الاجتماعي) بحيث يتم فهم مضمون و مادة علاقات الاتصال و التفاعل في بناء الشخصية الإنسانية هذه من خلال الوظائف التي تقوم بها في ضوء المبادئ و القواعد النفسية و الاجتماعية في نفس المستوى حيثما يتطلب موقف التفاعل و الاتصال ضرورة الاعتماد على كلا المستويين من التفسير و أن التفسير الأحادي الجانب معتمدا على المبادئ النفسية فقط أو الاجتماعية فقط لا يكون كافيا لفهم شكل علاقة الاتصال و الوظيفة التي ينهض بها من خلاله توظيف مواده الرئيسية، و سوف نعرض في هذا الصدد لكل من المدخل الفينومينولوجي و المدخل التفاعلي في فهم و تفسير مهارات علاقات الشخصية الاتصالية و علاقاتها الإنسانية–لدى كل من **كارل مانهايم، و تشارلز**

هورتون كولي و جورج هربرت ميد.

و سوف نعرض فيما يلي في تناولنا لنموذجين من النظريات أو المداخل النفس اجتماعية و التي راعت في تناولها لفهم الشخصية و تفسير مهاراتها الاتصالية و علاقاتها الإنسانية التي تصدر عنها أن يتحقق الفهم التكاملي لها من خلال البعدين النفسي، ثم البعد الاجتماعي الذي يعتبر بيئة مهيئة و مناخا ملائما لنمو و تطور أشكال السلوك الإنساني و العلاقات الإنسانية في الواقع من خلال الخبرات و المواقف التي تستطيع من خلالها الشخصية أن تبدى التوافق مع الآخرين، بحيث يمكن للقائم بالعمل أو العميل في مجالات العمل المهني أن يكون على وعي و إدراك بالفهم المتكامل للشخصية الإنسانية و ظواهرها السلوكية من خلال علاقاتها و اتصالاتها الإنسانية اعتمادا على ذلك الفهم النفسي الاجتماعي لدى كل من **"كارك مانهايم"** ثم **"تشارلز هورتون كولي، و جورج هربرت ميد."**

9-4- النظرية الفينومينولوجية:

و تأتي نظرية **كارل مانهايم** في تحليل بناء الشخصية و تفسير سلوكها الاتصالي في سعيه لتحقيق الفهم الأوفى و الأعمق للشخصية ووظائفها و تفسير مهاراتها في الاتصال و التعامل مع الآخرين من خلال أخذه بوجهتي النظر السيكولوجية و الاجتماعية. و لذلك نجده يعتمد اعتمادا كبيرا على نظرية **فرويد** في التحليل النفسي لتحقيق البعد النفسي بشكل متكامل ليضيف عليها ضرورة الأخذ بالبعد الاجتماعي. و قد جاء ذلك من خلال فهمه للوظائف التي يمكن أن تنهض بها الشخصية في مستوى الحياتين **(الشعورية و اللاشعورية)**، و ذلك باعتبار أن البعد النفسي في تفسير الشخصية يرجع "عمليات التكيف إلى الإحباط و الصراع سواء أكان هذا الصراع بين الفرد و بيئته الفيزيقية، أو صراعا داخليا بين دوافع الفرد نفسه." أما البعد النفسي الاجتماعي كما تبناه **كارل مانهايم** في تحليله لبناء الشخصية و تفسيره للسلوك الصادر عنها و مستويات توافقه لا يغفل ما تحتويه من قوى و دوافع غريزية ثابتة يكون لها تأثير في حياة الأفراد و تشكيل سلوكهم و التأثير عليه، و لكن هذا البعد النفسي اجتماعي يرى أن دور هذه القوى الغريزية ليس متفردا لان شخصية الفرد تنمو و تتطور من خلال الخبرات الاجتماعية التي تكتسبها من الواقع، و تأخذ شكل عادات و علاقات إنسانية تأخذ طابع التكرار و التوتر. و من هنا ربط **كارل مانهايم** فهمه للغرائز بتكوين العادات و الأنماط السلوكية في شخصية الفرد، و عليه سوف نناقش في إطار هذا الفهم و في نطاق الحياة الشعورية ميكانيزم صنع العادة، ثم التطور في نماذج التقليد في مستوى الأنماط السلوكية

المرتبطة بمجالات الحياة اليومية على النحو التالي:

1-الميكانيزم الاجتماعي النفسي في صنع مهارات الاتصال و التعامل و العلاقات الإنسانية:

أوضح **مانهايم** أن فهمنا لطريقة تشكيل أو تكوين العادة أو النمط السلوكي في بناء الشخصية يرتبط بوعينا و إدراكنا للاستجابات الخاصة بالدوافع في مستوى الحياة الشعورية لتتلائم مع توقعاتنا، و ذلك باعتبار أن الدوافع الأولية (الغريزية) يترتب عليها استجابات آلية في السلوك مباشرة و مثال ذلك حالة الطفل الجائع الذي يقبل على الرضاعة كنمط سلوكي غريزي، و تأتي الاستجابة السلوكية متوافقة بيولوجيا مع الدوافع. إلا أن فهم تشكيل النمط السلوكي الذي يمكن أن يأخذ شكل العادة يمكن أن يتم بشكل أوفى و أعمق في إطار الواقع الاجتماعي و إدراكنا أن هناك في المجتمع الحديث أنماط سلوكية و عادات و علاقات لا تتكون فقط من خلال الاستجابة لدوافع بيولوجية خالصة بمعنى أن هناك استجابات أو ردود أفعال مكتسبة (استجابات شرطية منعكسة) تأتي في إطار المشاركات الاجتماعية، و تقوم بدورها في تشكيل تلك الأنماط السلوكية المتوافقة الصادرة عن الشخصية، و التي يمكن أن تأخذ شكل العادات و العلاقات من خلال التكرار و التواتر.

و مثال ذلك أن الكلاب تستجيب لتقديم الوجبة التي تمثل الدافع الغريزي باستجابات غريزية تتمثل في سيلان لعابها، و لكنه في نفس الوقت لاحظ أن دق الجرس و ربطه بتقديم الوجبة، ثم دق الجرس وحده مع عدم تقديم الوجبة تؤدي إلى سيلان لعاب الكلاب الجائعة، و أن ذلك يمثل استجابة شرطية مكتسبة متمثلة في نمط سلوكي مكتسب يمكن أن يتحول إلى عادة سلوكية من خلال تكرار الخبرات الاجتماعية المتعلقة بالموقف.

و لعلنا يمكن أن نعتمد على هذا البعد النفسي اجتماعي في تحقيق الفهم التكاملي لطريقة تشكيل الأنماط السلوكية و العلاقات الإنسانية، و ذلك من خلال فهمنا للدور الذي تلعبه الغرائز و الاستجابات البيولوجية المرتبطة بها، و كذلك من خلال الاستجابات الشرطية المكتسبة و التي تعتبر ردود أفعال لمواقف اجتماعية تتم من خلال الخبرات الاجتماعية المكتسبة من خلال عمليات التفاعل و الاحتكاك مع الآخرين. و يمكن أن نضرب أمثلة لتلك الاستجابات المكتسبة و التي يمكن أن تشكل أنماط سلوكية أو

عادات سلوكية يكتسبها الشخص الضيف أو المضيف من خلال التقليد و التكرار و التواتر فيما يتعلق بتشكيل و صياغة أشكال العلاقات الإنسانية و ذلك باعتبار أن الشخصية الإنسانية تبنى أشكال متباينة من العلاقات الإنسانية التالية، و ذلك بهدف إبداء التوافق مع ذاتها الضرورية أولا ثم داخل إطار جماعات العمل أو العملاء.

1–يمكن للقائم بالعمل في أي جماعة مهنية في ضوء هذا الفهم النفسي اجتماعي للاستجابات السلوكية أن يسعى إلى اكتساب أنماط سلوكية متوافقة مع تحقيق الاشباعات الخاصة بغرائزه الحيوية أثناء تعامله مع بيئة عمله المادية أو الاجتماعية و في نفس الوقت يسعى إلى اكتساب أنماط سلوكية تتوافق مع أدائه لمهامه الوظيفية من خلال الخبرات التي يقف عليها بالتكرار و التواتر في إطار تفاعلاته و احتكاكاته مع من هم اكبر منه من زملاء المهنة بحيث هذا الأداء في النهاية على متلقي الخدمة. كما ينعكس هذا التحليل النفسي اجتماعي أيضا على فهم و إدراك الاستجابات السلوكية المرتبطة بإشباع دوافع غريزية و كذلك فهم الخبرات الاجتماعية المكتسبة و التي تبدو في الطرق المتباينة التي يأخذها شكلي تلك الأنماط السلوكية لدى متلقي الخدمة أو العميل.

كما أن هناك أنماط سلوكية تشكل ردود أفعال منعكسة(مكتسبة) تشكل إطارا لأنماط السلوك التي تحدث من الضيف و المضيف على سبيل المثال. فقد يلزم الأمر أن يقدم القائم بالعمل مشورة للشخص المتلقي للخدمة، فيلزم أن يقدم هذا النمط السلوكي الخاص بالمشورة في لياقة و ذوق دون أن يضعه في حرج أمام الآخرين.....خاصة و أن هناك الكثير قد يجهلون آداب الطعام أو التحدث و الحوار التي تتعلق بطريقة الجلوس على المائدة و بروتوكول تقديم الضيوف و يأتي في هذا الإطار أيضا فهم الأنماط السلوكية المكتسبة الخاصة بإلقاء التحية أو بالمصافحة أثناء القيام بعمله عند استقباله للعملاء (أو الضيوف) و عند توديعهم.

2–كما أن هناك أنماط سلوكية يجب على القائمين بالعمل أو العملاء اكتسابها من خلال الخبرة و التقليد و التواتر، و يأتي فهمها في إطار الأنماط السلوكية المكتسبة أو ردود الأفعال المنعكسة داخل إطار نظرية **كارل مانهايم**، و تعتبر ضرورية للتعامل و إقامة علاقات إنسانية ناجحة في مجال الإدارة و الدعاية و الإعلان و الإعلام مثل كيفية إلقاء التحية و المصافحة، و كيفية تقديم شخص لآخر، ثم كيفية استخدام الضحك و الابتسام: فالضحك أنواع و يجب على القائم بالعمل أن يدرك جيدا فن الضحك.....و

أن يعرف جيدا حد الاعتدال في الضحك، و ألا يضحك تهكما على شخص في موقف معين، أو يزعج بضحكة من لا يعنيه الأمر، و انه ليس من الذوق أن يضحك البعض من المواقف المؤلمة أو العاطفية، و إن كان هناك ما يدعو للضحك فلا يبدأ قبل أن يبدأ الحاضرون و انه لابد من العودة للوقار فورا.

أما فيما يتعلق بكيفية الابتسام فهو نمط سلوكي مكتسب يعتبر ضروريا في بناء شخصية القائم بالعمل عند إقامة علاقات إنسانية ناجحة في مجال و **الدعاية و الإعلان "الإرشاد" و "الإرادة" و "الخدمة"** و ذلك باعتبار أن الابتسامة هي اللغة الصامتة التي يفهمها متلقي الخدمة..... آيا كان مستواه الاجتماعي أو الثقافي، و آيا كان جنسيته على اختلاف اللغات دون الحاجة إلى ترجمة. و هذا يعنى صفة ضرورية للقائم بالخدمة بحيث يظهر مودته، و يبعث الأمن و السعادة و التفاؤل في نفوس متلقي الخدمة أو العملاء (الضيوف)، و يضاف إلى ذلك ضرورة أن يسعى القائم بالعمل إلى اكتساب أنماط سلوكية خاصة بمراعاة آداب الحديث مع العملاء و التحفظ في الكلام. و عدم نقد عادات و تقاليد بلد ما أمام احد مواطنيها.

3 –و هناك أيضا الأنماط السلوكية الخاصة بالشكر و الاعتذار و هي أنماط مكتسبة يجب أن يسعى القائم بالخدمة على تعليمها و ذلك باعتبار أن إزجاء الشكر من قبل القائمين على العمل في الإدارات المختلفة مع العملاء و الضيوف يعتبر فرض لازم على كل شخص مهذب في كل مناسبة تؤدى له فيها آية مهمة مهما كانت متواضعة، و أن الشكر يجب أن يوجه بالكلمة المسموعة أو المكتوبة أو بالتحية أو بالانحناء و ذلك حسب أهمية السبب و المناسبة و فرصة العلاقة بين الشاكر و المشكور. و ما يقال عن أهمية الأنماط السلوكية المكتسبة الخاصة بالشكر ينطبق على الأنماط السلوكية الخاصة بالاعتذار لما لها من عوائد ايجابية داخل إطار العلاقات الإنسانية. و ليس عيبا أن يعتذر الإنسان عن الخطأ أو سهوا أو تقصيرا و لكن العيب يتمثل في التزام الصمت المطبق، بل أن هناك حالات بسيطة و لكنها تستحق الاعتذار و تحتل أهمية كبرى من وجهة نظر متلقي الخدمة أو الضيوف. و مثال ذلك:

- –إذا حدث احتكاك بشخص ما في مكان مزدحم أثناء المرور أو اللقاءات.
- –و عند المرور بين شخصين يتحادثان.
- –عند الاضطرار لإبلاغ شخص ما بنبأ سيء أو الاعتذار عن اللقاء أو المقابلة.
- –إذا اضطر القائم بالخدمة إلى قطع الحديث بسبب طارئ أو قاطع حديثا يدور بين شخصين مثلا. أثناء المقابلة و توجيه الحوار نحو هدفه الأساسي.

الميكانيزم الاجتماعي النفسي لتشكيل مهارات الاتصال في الشخصية و تطور شكل العلاقات الإنسانية من خلال التقليد و المحاكاة:

و بصدد تطور الأنماط السلوكية من خلال عمليات التقليد و المحاكاة و التكرار و للتواتر و التي تؤدي إلى توافق الشخصية مع ذاتها من خلال تحقيق اشباعاتها الغريزية يرى **مانهايم** ان تطور نماذج التقليد في بناء الشخصية يبدأ من الأشكال الأكثر تحديدا و ثباتا إلى الأنماط السلوكية الأكثر تجريدا و انفتاحا. ثم يلي ذلك تقليد الأنماط الأكثر تجريدا و مثالية. كما أوضح مانهايم أن تشكيل تلك الأنماط السلوكية لا يعتمد على الاستجابات للدوافع الغريزية فقط، بل يشارك تلك الاستجابات الميكانيزم الاجتماعي الذي يساهم في تشكيل تلك الأنماط السلوكية من خلال عمليات التقليد و المحاكاة و التواتر و التكرار و يمتد إلى الأنماط الأكثر اتساعا و مثالية.

و لعلنا نستفيد من هذا الفهم النفسي الاجتماعي في اكتسابنا لأنماط سلوكية متوافقة مع مجالات العمل السياحي و الضيافي في مستوى الحياة الشعورية العقلانية أما في مستوى الحياة اللاشعورية فيلزم التنويه إلى أن الأنماط السلوكية الشاذة و التي تعبر عن الكبت الجزئي، و تبدو في واجهة غير عقلانية و لا منطقية فيجب الابتعاد عنها أو تفادي آثارها الضارة بقدر الإمكان في مجالات العمل السياحي نظرا لنتائجها السلبية فيما يتعلق بأداء القائمين بالعمل أو في عوائدها السلبية على العملاء و المؤسسات السياحية، خاصة و أنها تأخذ نماذج و أنماط سلوكية غير متوافقة مثل: صراعات الشخصية و اضطراباتها و التي تأخذ واجهة أنماط سلوكية غير عقلانية مرتبطة بالخوف و القلق و التردد و التي تؤدي إلى السلوك العصابي .

و كذلك الأنماط السلوكية التي تأخذ واجهة المكابرة و تضع الوقار، و كذلك الأنماط السلوكية الخاصة بالإسقاط و ترتبط بالشك و الغيرة، و الكراهية و هي كلها نماذج سلوكية غير عقلانية و غير مقبولة في مجالات العمل السياحي و الضيافي.

9-5-النظرية التفاعلية (تشارلز كولى، و جورج هربرت ميد):

و لعلنا نستطيع أن نعتمد على هذا الفهم النفسي الاجتماعي في إدراكنا لكيفية نمو الشخصية الفردية و تفسير السلوك الإنساني الصادر عنها في إطار التفاعل الحادث في مجال الحياة اليومية مع الآخرين حتى

تصل هذه الذات أو الشخصية إلى مرحلة الاجتماعية "**We**" و ذلك باعتبار أن هذا الاتجاه يمثل مدخلا لتكامل اهتمامات علماء النفس الفردي و على وجه التحديد اهتمامات نظرية التحليل النفسي لدى **فرويد**، و اهتمامات علماء الاجتماع النفسي الأمريكيين **(كولى، و ميد)** بدراسة تكامل الشخصية و كيفية نموها و تطورها باعتبارها ذات فردية بيولوجية منذ الميلاد، و إيضاح أن هناك عملية "تزاوج عضوي في الفهم بين عمليات التحول الوراثي و الاجتماعي في حياة الفرد ". فإذا كان هناك اتجاه لدى **بيرجر Berger**و **لوكمان Luckman** في اعتبار أن علماء النفس الاجتماعي الأمريكيين أمثال **كولى (Cooly) ، و (ميد) مختلفين في اتجاهما الفكري عن فرويد.Freud**.

إلا أن هناك من يرى تشابها في المداخل فيما بينهم. فقد نظروا إلى الإنسان باعتباره مولود مزود بطاقات غريزية غير محددة الاتجاهات التي يمكن أن تتخذها ، ولكنها قابلة للانطلاق من حيث الاستخدام بواسطة العقل البشري. كما اتفق أيضا على اعتبار أن تلك الغرائز تشكل موضوعا للتعديل أو التبديل **Alteration**بواسطة ثقافة المجتمع الإنساني .

و في هذه النقطة اختلفا عن **فرويد** في تأكيدهم على درجة قابلية كف الغرائز الإنسانية، خاصة و أن هناك فهم مشترك في النظرة إلى الناس باعتبارهم مزيج مختلط من الطاقات الغريزية، و العقل، و الأفكار، و القيم الخاصة بالجماعات الاجتماعية التي شبوا من خلالها."

و لعله يمكن الاستفادة من هذا الفهم النفسي الاجتماعي لدى **(كولى و ميد)** في إدراكهم لبناء الشخصية الفردية منذ الميلاد بطاقاتها الغريزية ثم لمراحل نموها و تطورها التي تصل إلى مرحلة الاجتماعية في ضوء انتمائها إلى جماعات اجتماعية متعددة، و ذلك بمحاولة الاعتماد على هذه الفهم النفسي النسبي الاجتماعي في تفسير مراحل تقدم وتطور أشكال العلاقات الإنسانية و على إمكانية الاستفادة من الخبرات المتصلة بطبيعة هذه الجماعات المهنية في تشكيل أنماط سلوكية و علاقات إنسانية متوافقة لدى الشخصيات المنتمية إليها سواء قائمة بالعمل أو مضيفين "عملاء."

و في هذا يمكن القول، أن بداية تشكيل الذات الاجتماعية السياحية لدى الأفراد يمكن تنميتها و تشكيلها في ضوء تحليل **(كولى)** لطريقة تشكيل الذات الاجتماعية بان هناك نوعا من الإحساس يوجد لدى الشخص منذ الميلاد و يطلق عليه بالإحساس الذات**feeling Self** و يعبر عنه بالضمائر **(Myself,mine)** ،و قد وصفه كولي بالغريزية و حب التملك الذي يوجد لدى الشخصية منذ الولادة.

ثم بنمو هذا الإحساس الغريزي و يتطور من خلال المشاركات و الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها الشخص. و هذا أن الفرد يولد منذ البداية مرتبطا بغرائزه الجسدية و العضوية، ثم ينتقل إلى الارتباط بمجموعة من المشاعر و العواطف التي تعمل على تثبيت مدركاته الحسية. ثم بعد ذلك يتجه هذا الإحساس الذاتي نحو أفعال الآخرين محاولا التحكم فيها و بالطبع يكون المجال الرئيسي لهذه الأفعال هو الحياة الاجتماعية.

و هكذا تبدو عملية نمو و تطور الشخصية الفردية من خلال هذا الإحساس الذاتي الذي يبدو في البداية مرتبطا بالغرائز الجسدية و العضوية التي يمتلكها الشخص منذ مولده ثم يتطور هذا الإحساس الذاتي إلى الارتباط بمجموعة من المشاعر التي تعمل على تثبيت مدركاته الحسية.

و لعل تطبيق هذا الفهم في محاولة لتتبع نمو المراحل التي يمر بها الإحساس أو الشعور الذاتي تجاه تشكيل و صياغة أنماط العلاقات الإنسانية في ارتباطه بمجموعة الغرائز الحيوية و الجسدية و التي تتطلب الإشباع في واجهتها البيولوجية الفجة يتطلب ضرورة وعى سبل أو طرق الإشباع المتوافقة داخل إطار شكل العلاقات الإنسانية . و التي تتعلق بإشباع تلك الغرائز الحيوية سواء ما تعلق منها بالضيف أو المضيف، بحيث يمكن القول أن واقع تلك الجماعات المهنية يمكن أن يشكل بيئة و مناخا ملائما و تطور هذا الشعور أو الإحساس الذاتي الذي يتصف بالغريزية في طلب احتياجاته. مع ملاحظة "أن نمو و تطور مختلف جوانب هذا الأنا أو الذات الفردية لا يتم إلا من خلال التعامل مع الآخرين و انه يمكن تطبيق هذا الفهم في واقع جماعات العمل و العملاء.

و من أهم جوانب الشخصية أو الأنا الفردي ما يعرف بالذات المنعكسة**self Relfecting** ،و كأنما تنعكس هذه الذات على سطح مرآة، و هذه المرآة هي المجتمع، و ما تبدو عليه هذه الذات في نظر الآخرين. و قد لاحظ كولي أن معظم مظاهر سلوك الذات أو الشخصية في مختلف المواقف الاجتماعية تكون خاضعة لمقتضيات هذه الذات المنعكسة و التي يمكن فهمها في إطار عناصره الثلاثة و هي : تخيلنا لما تبدو عليه في نظر الشخص الآخر، ثم تخيلنا لحكم الآخرين علينا، و أخيرا تخيلنا لما يترتب على هذا الحكم من شعور بالفخر أو المهانة لدينا.

و لعلنا نتفق مع كولي في ضوء رأيه المتعلق بتطور الإحساس الذاتي المعبر عنه بالأنا أو **"الذات الفردية"** من خلال المشاركات و الخبرات الاجتماعية، و انه يمكن تطبيق هذا الفهم في واقع جماعات

العمل السياحي و الضيافي و ذلك باعتبار أن هذا الإحساس أو الشعور الذاتي إذا كان يوجد بالفطرة و يتصف بالغريزية إلا أن الفرد لا يمكن أن يكون واعيا بذاته إلا إذا أصبح له ذات اجتماعية **Social Self**،بل إن تحقيق الاشباعات الخاصة بالغرائز الحيوية و الجسدية المرتبطة بهذا الشعور الذاتي في واقع جماعات العمل السياحي و الضيافي لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال اكتساب خبرات اجتماعية ترتبط بخصائص و سمات هذه الجماعات و لا يمكن للذات أو الشخصية سواء أكانت ضيفا أو مضيفا أن تكتسبها إلا بفضل الحياة الاجتماعية داخل هذه الجماعات، " و التي يمكن أن تحول النزعة الفطرية المتعلقة بالشعور الذاتي إلى تأكيد اجتماعي لذات الفرد، و بذلك يصل **كولى** عن طريق تحليل مشاعر الذات أو الشخصية و مراحل تطورها إلى نوع من الواقعية الاجتماعية من خلال العلاقات التي ينسجها المجتمع حول أفرادها و تسهم في تشكيل ذاته و خبراته الاجتماعية."

و هكذا يمكن أن ننتهي إلى أن الفهم النفس الاجتماعي لبناء شخصية القائم بالعمل أو الضيف في واقع جماعات العمل السياحي و الضيافة و الذي عرضنا له من خلال رؤية "كولى و ميد" يعد فهما متكاملا لبناء الشخصية أو الذات لأنه لم يغفل كل بعديها النفس أو الاجتماعي، و لذا يمكن أن يطلق عليه بالفهم الوظيفي أو العضوي السيكولوجي لتطور الإحساس أو الشعور الذاتي من بداياته الفردية "الغريزية" و حتى يصل إلى مرحلة الاجتماعية. و يتصف بواجهته الاجتماعية ذات البعد السياحي. و قد أوضح كولى من خلال رأيه المتعلق بتطور الإحساس الذاتي و المعبر عنه "بالأنا الفردي" من خلال المشاركات و الخبرات الاجتماعية إلى أن البعض في تناولهم لمراحل تطور الإحساس السيكولوجي أشاروا إلى أن هذا الشعور الذاتي عندما يكتسب صفة الاجتماعية من خلال انتماءاته الاجتماعية و بتشكل ذاته الاجتماعية يكون قادرا على الإدراك و التمييز بين ذاته و ذوات الآخرين اجتماعية من خلال عادة التخيل، و بالتالي تصبح الذات الاجتماعية للصديق قائمة في عقل الشخص على أنها مجموعة من الأفكار تصاحب رموزا معينة و التي يشار إليها بضمير المتكلم المفرد "أنا" و في حقيقة الفاعل"**I**" ، و المفعول "**Me**"،و باء المتكلم " **Mine** " و الذاتية."**Myself**"

و يمكن أن ننتهي مع "**كولى**" إلى أن هناك ثلاثة خصائص تعد لازمة و ضرورية لتحقيق الفهم النفسي الاجتماعي و الذي يهدف إلى تحقيق الفهم العضوي السيكولوجي لبناء شخصية الفرد و نموها و تطورها في إطار الجماعة التي تنتمي إليها حتى تصل إلى مرحلة الاجتماعية حيث تؤثر الجماعة بشكل مباشر

في تشكيل ذاته الاجتماعية من خلال شكل العلاقات الإنسانية التي تميزها، و انه يمكن لنا تطبيق هذا الفهم في واقع جماعات العمل و العملاء في محاولة لإيضاح الدور الذي يمكن أن تلعبه تلك الجماعات المهنية بصدد تشكيل الذات الاجتماعية في شخصية القائم بالعمل أو المضيف، و ذلك من خلال نقل الصفات أو الخبرات الاجتماعية الخاصة بواقعها في شخصية القائم بالعمل أو الضيف من خلال علاقات التفاعل و التأثير العضوي السيكولوجي المتبادل بين الذات الفردية و ذوات الآخرين. و لعلنا نستطيع تطبق تلك الخصائص الثلاثة و التي تمثل حدودا. و تعتبر ضرورية في سياق نمو وتطور شكل العلاقات التي تتبناها الشخصية الإنسانية ، و ذلك بهدف الانتقال من " مرحلة الإحساس أو الشعور الذاتي (الفردي) **sness or Self Consciou**إلى مرحلة الشعور الاجتماعي (أو الجماعي)**.Consciousness Social**

أولا: –علاقة المواجهة المباشرة وجها لوجه و التي تمثل بداية لعملية اكتساب الخبرات من لآخرين الذي تتفاعل معهم شخصية القائم بالعمل أو العميل.

ثانيا: –إحساس أو شعور الشخصية بالكل الاجتماعي الذي يعبر عنه بالنحن.

ثالثا: –إدراك الشخصية و تماثلها مع مجموعة المعايير الأساسية التي ينهض عليها ذلك الكل الاجتماعي الذي تنتمي إليه، و ذلك باعتبار أن الذات أو الشخصية تتمثل مبادئ الجماعة التي تنتهي إليها، وكذلك مثلها و معاييرها و ميولها و عواطفها و مشاعرها حتى تصل إلى الإحساس بالكل الاجتماعي – فهي جميعا تمثل إطارات عامة و حدودا تميز شخصياتهم الاجتماعية.

وهكذا يمكن أن تنتهي إلى أن تلك الإطارات الاجتماعية و التي تمثل إطارات تشكل العلاقات الإنسانية ممثلة في شكل الجماعات المهنية يمكن أن تشكل بيئة مهيئة لنمو و تطور الشخصية الإنسانية القائمة بالعمل (بالخدمة) في واقعها، أو منتمية إليها بصفة عميل أو ضيف. و كذلك توفر مناخا ملائما لنمو و تطور هذه الشخصيات من خلال أنماطها السلوكية التي تأخذ واجهة علاقات إنسانية و ترتبط بتحقيق احتياجاتها البيولوجية أو الاجتماعية، أو تعتبر ردود أفعال منعكسة في إطار علاقات التفاعل الحادثة في واقعها، بحيث يمكن أن يتطور تلك الشخصيات من مرحلة التعبير عن الشعور الذاتي في سلوكياتها الإنسانية إلى مرحلة الشعور الاجتماعي المعبر عنه بالنحن أو الذات الجماعية للجماعة المهنية.**(جمال أبو شنب، 2003 :173-193).**

-كيف نوظف تلبية احتياجاتنا الاجتماعية في صياغة مهارات اتصال و علاقات إنسانية

ناجحة:

بعد تناولنا للاحتياجات الغريزية و طريقة عملها في شخصيات الكائنات الإنسانية أو سواء القائمين بالعمل أو العملاء، ثم لكيفية تشكيل و صياغة الأنماط السلوكية بما يتوافق مع مجالات الحياة اليومية و العمرية و المهنية و يؤدي إلى مجالات تطورها داخل إطار نماذج متباينة من العلاقات الإنسانية.

ننتقل في هذا الجزء إلى تناول الطريقة التي تعمل بها الدوافع الاجتماعية في هذا المجال و ما هي الأنماط و العلاقات الإنسانية الأكثر توافقا مع عمليات إشباع في واقع مجالات الحياة اليومية و المهنية مما يؤدي إلى تقدمها و تطورها و توظيف استخدامها بأعلى درجات الكفاءة و الاستخدام.

و يرى العلماء أن الدوافع الاجتماعية الثانوية التي يكتسبها الفرد نتيجة خبراته اليومية و تعلمه المقصود و غير المقصود أثناء تفاعله مع بيئته الخاصة الاجتماعية، كما صنفوها إلى دوافع اجتماعية عامة، و أخرى اجتماعية حضارية، و غيرها دوافع اجتماعية فردية. و انه إذا كانت الحاجات الفسيولوجية الفطرية ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد و نوعه، فان الحاجات النفسية الاجتماعية ضرورية لسعادته و طمأنينته، و أن إحباطها يؤدي إلى كثير من اضطرابات الشخصية. و هي حاجات تنشأ في أحضان الأسرة، و تختلف في الشدة من فرد إلى آخر، لكنها يغلب أن تشبع بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم الراشدين منهم و الصغار.

أ-الحاجة إلى الأمن النفسي:

هو دافع اجتماعي يرتبط "تلبية الحاجة إلى الشعور بالأمن و الطمأنينة"، و تلعب الوسائل أو الطرق التي تأخذ شكل أنماط سلوكية تحقق الأمن النفسي و الجسدي و الاجتماعي- و كذلك الطمأنينة في واقع حياة الكائنات الإنسانية اليومية و المهنية سواء بالنسبة للعملاء أو القائمين بالعمل في المجالات المتعددة-تلعب أهمية كبرى في نمو و تطور صناعة السياحة و الضيافة. و ذلك استنادا إلى "أن الأمن يعني التحرر من الخوف أو التهديد أيا كان مصدره، فإذا حدث أن توقع الفرد هذا التهديد فقد شعوره بالأمن. فالعميل أو الضيف أو القائم بالعمل سواء أكان بمفرده أو معه أسرته أو في جماعة يظل في حاجة إلى من ينقل إليه الإحساس بالأمن و الطمأنينة على نفسه و أولاده في كل مراحل حياته و إقامته و عمله و بالطبع لن يحدث ذلك إلا من خلال مجموعة من الأنشطة و الأنماط السلوكية و العلاقات الإنسانية التي تكفل

له من أمن مؤسسات، أو أمن نقل و مواصلات أو أمن أماكن، هذا بالإضافة إلى مجموعة التصرفات التي تسعى إلى كسب رضاه و حبه و اهتمامه من خلال المساندة و المشاركة العاطفية بحيث يمكن القول أن تحقيق الأمن بالنسبة للكائنات الإنسانية "يعد شرطا أساسيا لحدوث التوازن النفسي في شخصيات القائمين بالعمل أو العملاء و الضيوف بل للاستمتاع و الاستقرار خلال إقامتهم أو عملهم أو انتقالهم بعيدا عن أعراض الخوف و القلق و التوتر."

و لكن مع الأخذ في الاعتبار أن تحقيق الآمن في مجالات الحياة اليومية و العملية لا يعد مسئولية المؤسسات المجتمعية وحدها، لكن بالضرورة مسئولية حكومية و جماهيرية أيضا بحيث ينهض إشباع هذه الحاجة الجسدية و النفسية الاجتماعية على مجموعة المبادئ الرئيسية الخاصة بالثواب و العقاب، ثم في ضوء مجموعة الأهداف المجتمعية. و لعل ذلك هو ما يفسر الكساد الحادث في تطوير السلوكيات الخاصة بجذب و استقطاب جماعات الضيافة و السياحة محليا و عالميا بسبب سعي بعض الجماعات الخارجية إلى تهديد الأمن الجسدي و النفسي الاجتماعي و تهديده.

كما يأتي في هذا الاتجاه ضرورة أن يسعى المجتمع و المؤسسات الرسمية و الأمنية في إطار العمل على تنشيط صناعة السياحة إلى تطوير نماذج سلوكية و علاقات متطورة تهدف إلى إحاطة الأفراد القائمين بالعمل و العملاء في قطاعاتها المتعددة " بضروب مختلفة من التامين الاجتماعي و الجسدي ضد حوادث العنف و العمل و أمراض المهنة و الشيخوخة، العجز والبطالة مثل: تامين الفرد على حقوقه و أن ينالها كاملة مهما كان مركزه الاجتماعي لان العدل هو أساس الأمن ". و يمكن القول أن تأصيل أنماط سلوكية و تنمية علاقات إنسانية تحقق الأمن النفسي و الاجتماعي و الجسدي للعملاء و تعمل على راحتهم و استمتاعهم أمر يؤدي إلى "جذب أعداد متزايدة من العملاء و العملات الحرة إلى حكومات الدول النامية المهتمة لتحقيق معدلات عليا من التنمية في مواجهة الدول المتقدمة التي تظفر بنصيب الأسد في هذا الصدد نتيجة تحقيقها معدلات عليا في الأمن و تطويرها لنماذج من السلوكيات و العلاقات الإنسانية المتطورة في اتجاه تحقيق هذا الهدف من خلال مؤسسات التربية و التنشئة و التعليم و الأمن.

ب-الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:

هي دافع مكتسب ترتبط اشباعاته في شخصية الفرد بأنماط سلوكية و علاقات إنسانية تهدف إلى تلبية حاجته إلى أن يكون موضع قبول تقدير و احترام من الآخرين، و أن يكون بمنأى عن استهجان المجتمع

أو نبذه كما يرتبط أيضا بحب الناس و تقديرهم لمكانته الاجتماعية و ثنائهم عليه ترحيبهم به متى تقابل معهم، و عادة ما ترتبط حاجة الفرد إلى التقدير الاجتماعي بتلبية حاجته إلى الأمن لان التقدير الاجتماعي يعزز الشعور بالأمن لكنه لا يعتبر مصدرا له استناد إلى الإنسان يشعر بالأمن إن لم يكن هناك ما يهدد كيانه المادي و العضوي، لكن حاجته إلى أن التقدير الاجتماعي تظل غير مشبعة لكنه قد يتطلع إلى التقدير حتى إن كان أمنه مكفلا دون أن يقدره احد.

و لعل السلوك الإنساني المرتبط بإشباع حاجة العميل أو الضيف، و كذلك القائم بالعمل إلى التقدير الاجتماعي من قبل القائمين على أمر المؤسسات المجتمعية أو حتى من الجماهير يلعب دورا هاما في تنمية و تطوير نوع العلاقات الإنسانية المرتبطة لتحقيق هذا الهدف و تدعيمها. و لعل ذلك يلقى عبئا كبيرا على المؤسسات المجتمعية للسعي نحو ترسيخ المعايير و الأنماط السلوكية الخاصة بالتقييم الموضعي للقائمين بالعمل و كذلك بتشجيعهم و ترقيتهم ماديا و معنويا لان ذلك يؤدي في النهاية إلى عوائد ايجابية عليهم و على مؤسساتهم أيضا و يدفع إلى تطوير شخصياتهم و سلوكياتهم و علاقاتهم نحو الأمام بما يلقى عبئا على المؤسسات الرسمية أيضا تجاه العملاء و الضيوف منذ وصولهم و خلال أداء مهامهم إذ يجب على المرشدين و الموجهين و مستوى العلاقات العامة إتباع أنماط سلوكية متطورة مدروسة لتلعب دورا فعالا في إبراز مظاهر الود الترحاب تبعا لنوع ثقافتهم و مستوياتهم الاجتماعية و الاقتصادية و ذلك بهدف إشعارهم بان وجودهم مرغوب فيه و ذو قيمة اهتمام بالنسبة لهم ، و أن يشعروا أنهم موضع تقدير و احترام من المتعاملين معهم على الدوام. لعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن الحاجة إلى التقدير الاجتماعي و الاشباعات المرتبطة بها لدى العملاء الضيوف يجب أن يجدوها كذلك من خلال سلوكياتهم و تعاملاتهم اليومية مع الجمهور في المواقف المتكررة "في الانتقال ، البيع و الشراء و السياحة و التجوال " فلا شك أن مظاهر الترحيب و القبول و الاحترام و التقدير تلك ستلعب دورا هاما في ترسيخ إحساسهم بالأمن النفسي و الاجتماعي و بالتالي في الراحة و الاستقرار و المتعة خلال فترة إقامتهم أو سياحتهم أو أثناء أداء المهام الرسمية أو الجماهيرية على المستوى الغير رسمي.

ج-الحاجة إلى الانتماء:

هي دافع اجتماعي ترتبط الاشباعات الخاصة به في شخصية الإنسان بأنماط سلوكية و علاقات إنسانية ترسخ واقع انتمائه إلى "جماعة قومية يتقمص شخصيتها و يجد نفسه بها، كالأسرة، أو النادي، أو النقابة،

أو الشركة التي يعمل بها، أو جماعات النشاط أو الترفيه ، ثم يعزز علاقة الانتماء تلك التجارب التي يمر بها الفرد. فمتى أرضيت حاجاته و شعر الفرد بالانتماء إلى جماعة معينة زاد ولائه لها و شعوره بأنه جزء منها يصيبه ما أصابها."

و بتطبيق هذا الفهم في واقع جماعات العمل و العملاء يؤكد الباحثون إن ازدياد شعور العميل أو الضيف، و كذلك القائم بالعمل في مجالات الحياة اليومية بالأمن و التقدير الاجتماعي، و أيضا اعتزازه بنفسه يرتبط بتلبية احتياجاته إلى الانتماء إلى جماعة قوية تلعب دورا هاما في نمو ذاته الفردية و خبراته و علاقاته الاجتماعية الجماعية. و لعل ذلك يلقى تبعه كبرى على جماعات العمل و العملاء حتى تستطيع أن تحقق أهدافها في تحقيق التنمية الإنسانية المنشودة، بان تعمل جاهدة على ربط جذب القائمين و الراغبين في العمل لديها بروابط وثيقة و مغرية من خلال العمل على تلبية احتياجاتهم الشخصية في الشعور بالأمن و الطمأنينة النفسية و العضوية و على مستقبلهم و مصالحهم كذلك بان تسعى جاهدة على ربط عملائها بها بشتى الطرق و ذلك من خلال صياغة أنماط سلوكية و علاقات إنسانية متوافقة مع تلبية احتياجاتهم البيولوجية الاجتماعية في مختلف مجالات الحياة العملية، بحيث تؤدي هذه المعاملات في النهاية إلى انتمائهم إليها و ارتباطهم بها. بل التفكير في العودة إليها مرة ثانية.

و يلزم التنبيه إلى أن جماعات العمل و العملاء هي جماعات غير ثانوية أي أولية أي جماعات دائمة و تعتمد على علاقة المواجهة المباشرة بين أعضائها. و بالتالي فهي تنهض على وجود شاغل أو صالح مشترك بين أعضائها و ليكن الترفيه في أوقات الفراغ و ممارسة الرياضيات على سبيل المثال و تعمل على تلبية احتياجات أعضائها، و لعلنا نستطيع القول أن جماعات العمل و العملاء من خلال مجموعة الأنماط السلوكية التوافقية التي تبديها في التعامل مع عملائها و تحقق من خلالها رغباتهم و احتياجاتهم فسيولوجيا و اجتماعيا تستطيع أن تلعب دورا قوميا، إذ يترتب على ذلك أن لا ينتمي هؤلاء الضيوف إلى مجالات الحياة اليومية فقط، بل سيتعدى انتمائهم إلى مستوى المجتمع الأكبر و تتولد لديهم عاطفة اجتماعية ترتبط "بإشباع الحاجة إلى الحب و العطف تظهر في حاجة الفرد إلى أن يحب و يحب " من خلال أنماط السلوك و علاقات إنسانية تسهم في تلبية حاجاتهم إلى الانتماء إلى جماعاتهم و مجتمعهم الكبير.

د-الحاجة إلى التعبير عن الذات و توكيدها:

التعبير عن الذات و توكيدها هي الحاجة التي تدفع الفرد إلى التعبير عن ذاته و الإفصاح عن شخصيته و توكيدها بان يحقق ما لديه كمن إمكانيات، و أن يبدي ما لديه من آراء و أن يكون منتجا و نافعا للآخرين، بحيث تنمو شخصيته و تتحسن، و يشير **مكدوجال** في هذا الصدد إلى أن دافع أو عاطفة اعتبار الذات و مركزها فكرة الفرد عن نفسه تعتبر المنظم الأساسي لسلوك الفرد و علاقاته الإنسانية داخل جماعته التي ينتمي إليها، حيث يرضي أو يستاء الفرد من نفسه إذا اتفق سلوكه مع فكرته عن نفسه أم لا، كما أنها العاطفة المركزية التي تنتظم تحتها بقية الدوافع أو العواطف المكتسبة الأخرى و لذلك يتوقف عليها تكامل شخصيته داخل الجماعة التي ينتمي إليها.

و بمحاولة فهم طريقة عمل الحاجة إلى توكيد الذات و التعبير عنها و إمكانية الاعتماد عليها في صياغة أنماط للسلوك و علاقات إنسانية ايجابية في شخصيته نجد أنها ترتبط بشكل وثيق بتلبية الحاجات النفسية و الاجتماعية للإنسان و إشباعها في واقعها سواء أكانت تتعلق بتحقيق الحاجة إلى الأمن أو بالتقدير الاجتماعي و بالتالي إلى الانتماء. و ذلك باعتبار أن شخصية العميل، أو حتى القائم بالخدمة في سعيها إلى تأكيد ذاتها و تحقيق التكيف مع البيئة الاجتماعية من خلال حصولهم على اشباعاتهم، نجدها تسعى في ذات الوقت إلى فهم دوافعها الأخرى ووسائل تحقيقها بما يتفق مع البيئة و الإطار الثقافي الذي ينتمي إليه الشخصية الإنسانية، بحيث تأتي عمليات توكيد الذات و التعبير الذاتي بشكل متوافق مع العالم الخارجي الذي تتحرك من خلاله. و لعل القدرة على توكيد الذات بشكل عام تتأثر بالمستوى العقلي للفرد سواء من حيث استعداداته العقلية و قدراته، أو من حيث ما اكتسبه من خبرات و مهارات عقلية.

و يمكن القول أن نماذج السلوك الإنساني التي تتخذها عمليات توكيد الذات و التعبير عنها في مجالات الحياة اليومية و المهنية تختلف لدى القائمين بالعمل عنها لدى العملاء و الضيوف . فالشخص العميل على سبيل المثال يجب أن يجد الفرصة لدى ممن يتعامل معهم بما يتيح له إمكانية تأكيد ذاته بما لا يتناقض مع معايير تلك الجماعات التي يتعامل معها. و قد يبدو ذلك في إتاحة الفرصة له في التعبير عن آرائه و في احترامه و تقديرها، بل و الأخذ بها إذا ما كانت مفيدة و نافعة للمجال، و لا شك أن ذلك سوف ينعكس على تلبية احتياجاته الاجتماعية الأخرى مثل الشعور بالأمن و الطمأنينة و التقدير الاجتماعي، كذلك بالانتماء إلى المكان و القائمين عليه في النهاية دون إخلال بنظامها و معاييرها التي تنهض عليها. و يمكن الإشارة إلى بعض الأنماط السلوكية الخاصة بتأكيد الذات و التعبير عنها و التي يمكن أن تسود

لدى العملاء أو الضيوف في واقع جماعات العمل المهني فيها داخل إطار من العلاقات الإنسانية على النحو التالي:

-عدم الامتثال للمعايير التقليدية و ممارسة السلطة عليهم.

-عدم الميل للقيام بأي عمل مفروض عليهم.

-عدم إطاعة القواعد و التعليمات التي تعوق حريتهم.

-الاهتمام بالحرية، و الاستقلال الذي فوق كل شيء آخر.

الرغبة في السير حسب هواه دون أن يؤثر فيه الغير، و دون أن يوجهه الغير.

أما فيما يتعلق بضرورة تواجد وسائل متوافقة لدى القائمين بالعمل في اتجاه التعبير عن ذاتهم و توكيدها يمكن القول أن ذلك يمثل ضرورة ملحة في اتجاه تطوير شخصياتهم و سلوكياتهم و علاقاتهم الإنسانية نظرا لان هذه الاتجاه يتيح الفرصة المناسبة للاستغلال الأمثل لاستعدادات القائمين بالعمل و قدراتهم في مجال ممارسة المهنة و الارتقاء بها سواء أكانت عقلية أو حركية أو مهنية بحيث ينتهي بهم المطاف أن يصبحوا جزءا من نسيجها و استقرارها و منتمين إليه و مطمئنين إلى مستقبلهم و مستقبل أسرهم في نطاق الانتماء إليها.**(جمال أبو شنب،2003 :211)**

10-وظائف الاتصال:

إن للاتصال أثرا كبيرا على الأفراد و الجماعات فبدون الاتصال لن يكون هناك معنى للحياة و لن يكون هناك تطور و حضارة و يعمل الاتصال في مجالات مختلفة فهو من جهة يضبط السلوك و من جهة أخرى يحفز و يعمل على إشباع الحاجات الاجتماعية، كما أن للاتصال وظيفة مهمة تتمثل في تزويد كل طرف من الأطراف بقدر هائل من المعلومات و البيانات و المعاني، حيث انه بدون هذه المعلومات و البيانات ستصبح الحياة جامدة دون معنى. و الآن سنستعرض هذه الوظائف بشيء من التفصيل:

أولا :الضبط و التوجيه:

إن المتأمل في عمليات الاتصال التي تدور من حوله سيجد أنها محددة و مضبوطة بمجموعة من العوامل، و انه يتم توجيه الاتصال بناء على الموقف الذي تتم فيه. فعلى سبيل المثال تلعب العوامل الآتية دورا مهما في ضبط عملية الاتصال و توجيهها:

-**العمر**: كلما تقدم عمر المتصل (**المرسل أو المستقبل**) كان الاتصال أكثر وضوحا و أكثر رسمية و تستخدم فيه عبارات الاحترام و التقدير. و كلما قل العمر اختلفت لغة التواصل و الحوار و أصبحت الكلمات و المعاني أكثر انسجاما و تناغما، فعلى سبيل المثال يجد المتصل حرجا كبيرا في استخدام كلمات التشجيع و التحفيز مع كبار السن بينما يكون الأمر أكثر سهولة مع صغار السن. كما انه في بعض الأحيان تستخدم بعض الكلمات مع كبار السن للتحبب و التقرب بحيث تستخدم الكلمة و يقصد ضدها، كأن يقال لكبير السن (كيف الحال أيها الشاب)أو يقال لصغير السن (كيف الحال أيها الشايب).

-**الجنس**: للجنس (ذكر أو أنثى(دور كبير في ضبط عملية الاتصال، و تزداد عملية الضبط كلما ازداد أو بعد الأفراد عن بعضهم البعض، و خصوصا في بيئة العمل، و اللغة العربية تتمتع بميزة عظيمة في التفريق بين المذكر و المؤنث في كل الضمائر و الأسماء و الأفعال و الصفات و الظروف على عكس اللغات الأخرى كالإنجليزية مثلا، حيث تقتصر الإشارة للأنثى باسم الإشارة فقط دون أن يكون ذلك في الأفعال و الأسماء و الصفات و حتى الظروف.

كما أن لانتقاء الكلمات أهمية كبيرة في الاتصال مع الجنسين، فهناك بعض الكلمات لا يمكن استخدامها مع الذكور و أخرى لا يمكن استخدامها مع الإناث.

-**المنصب و المكانة**: فكلما ارتفعت المكانة كانت عملية الاتصال أكثر جدية و رسمية و كلما زاد استخدام تعابير بعينها مع أشخاص محددين، و كلما انخفضت المكانة أصبح الاتصال أكثر انسجاما و قبولا بين الطرفين.

-**درجة القرابة**: الكلمات و الأمثلة و التعابير و الإشارات التي تستخدم مع الأقرباء تختلف اختلافا كليا عن تلك التي تستخدم مع أولئك الأشخاص الغرباء. حتى أن الاتصال يختلف مع الأشخاص الذين يتكلمون نفس اللغة و الذين يتكلمون لغات أخرى.

ثانيا: التحفيز:

يؤثر الاتصال تأثيرا ايجابيا على التحفيز بحيث يتم تحديد الأهداف المرغوب انجازها و تحقيقها، حيث يستطيع الفرد أن يتعرف على مدى إتقانه للعمل المطلوب منه، و مدى اقترابه من تحقق الأهداف المحددة

و ما هي نقاط ضعفه و نقاط القوة التي يتمتع بها و التي لها الأثر المباشر على أدائه .فالتحفيز يعد أداة فعالة لمعرفة و تحديد مدى القرب أو البعد عن ما هو مطلوب. و لكن هناك محذور في الاعتماد الكلي على التحفيز قد يكون له أثر سلبي على ذوبان الشخصية و انعدام الموقف بحيث يصبح الفرد أسير لتوجهات الآخرين و تعليقاتهم فيصبح مرنا جدا و يضيع هويته و شخصيته.

ثالثا:إشباع الحاجات الاجتماعية و العاطفية:

الإنسان مخلوق معقد التكوين، فهناك حاجات أساسية مادية، و حاجات اجتماعية معرفية و لابد من تحقيق هذه الحاجات المختلفة حتى يحيا الفرد حياة سليمة. فكما أن الفرد لابد له من التعبير عن أفكاره و فلسفاته و طروحاته، أيضا لابد له من التعبير عن الحاجات الاجتماعية و العاطفية كالتعبير عن مشاعر الحب و الكره، و الاحترام، و التقدير، و الحسد، و الغضب، و السعادة، و الفرح، فهذه المشاعر لابد من التعبير عنها و تفريغها، إذ أن كبتها سيولد حالة من الانعزال و الجمود، أما الحاجات الاجتماعية كعضوية جماعة، أسرة، أو صف ، أو غيرها من الأمور فهي عوامل ملحة في حياة الإنسان.

رابعا: توفير المعلومات:

يعد الاتصال اكبر مصدر من مصادر المعلومات إذ أن الفرد تتوفر لديه كميات هائلة من المعلومات من خلال قنوات الاتصال المتعددة، و قد يأخذ الاتصال عددا من الأشكال.**(طلال عبد الله الزعيمي و آخرون،2010: 111-113)**

التثقيف:

يقصد بالتثقيف تزويد الأفراد و الجماعات بعناصر معرفية جديدة و التثقيف بمعناه الواسع للمتعارف عليه يتناول النواحي العامة التي تعجز الأساليب الأكاديمية المتبعة في المؤسسات التعليمية عن القيام بها أو على الأقل فإنها تحجم عنها و التثقيف بهذا المعنى يمكن ان يقوم به الأفراد بأنفسهم و قد يكون في هذه الحالة أجود و أكثر فاعلية من التثقيف المفروض على الأفراد من الخارج و لقد أصبح التثقيف مهمة تعريفية لوسائل الاتصال الجماهيرية.

-الترفيه:

أصبح الترفيه نشاطا هاما و ضروريا ف المجتمع الإنساني المعاصر بفضل ما يؤديه للأفراد و الجماعات

فهو ينشلهم–و لو لوقت محدود في اغلب الحالات من الضغوط و التوتر الناجمين عن تعقيد الحياة و قيودها المتزايدة و لد يعد الاتصال قاصرا على تسلية الجماهير بل أصبح الاتجاه القوي الآن استخدام الترفيه الموجه لزيادة استمتاع الأفراد بوقت طيب و مهارة ترفيهية تنمي اتجاههم بما يعود عليهم بالفائدة.

–التعارف الاجتماعي :

يعمل الاتصال على خلق فرصا للاحتكاك و تقارب الأفراد و الجماعات على المستويين العقلي و العاطفي و يتحقق هذا مما تنشره وسائل الاتصال كالصحافة و الإذاعة من أخبار تزيد من فرص التعارف الاجتماعي بين الناس.**(الدسوقي عبده إبراهيم،2004 :34–35)**

11–الحاجة إلى الاتصال :

الاتصال حاجة نفسية واجتماعية أساسية لا غنى عنها للإنسان .أنها تبدأ منذ اللحظات الأولى في حياة الإنسان و تستمر مع استمرار الحياة، لذلك فان الاتصال يعني توافر إمكانات الحياة و النماء و الارتقاء و التقارب و التفاعل مع الآخرين، و العيش معهم بتفاهم و انسجام، و مشاركتهم الأفكار و الآمال .أما الإخفاق في تحقيق الاتصال فيعني القهر و الكبت و الانعزال و الانفصال عن الآخرين، و الابتعاد عن عوالمهم و دنياهم النابضة بالحياة و النمو.**(عصام سليمان، موسى،2009 :25–26)**

12–معيقات الاتصال:

تواجه عملية الاتصال صعوبات و مشاكل مختلفة، منها ما يتعلق بالمرسل و منها ما يتعلق بالمستقبل أو الوسيلة، و عدم التنبه لها يؤثر في فعالية الاتصال، و قد حددها **سلامة (1996)** بما يأتي:

–عدم وجود تخطيط كاف لعملية الاتصال، فكثير من الأحيان يبدأ الشخص بالتحدث أو الكتابة بدون تحديد الغرض من الرسالة.

–عدم قدرة المرسل على التعبير عن الفكرة التي ينوي نقلها.

–ضعف الإصغاء من قبل المستقبل.

–كثرة التشويش.

–عدم اختيار وسيلة اتصال ملائمة.

(الذيابات، 2006: 49).

خلاصة:

إن طبيعة العلاقة الشخصية بين اثنين تحدد نوع الرسائل المتداولة بينهما. فأنت تتحدث مع أخيك بطريقة تختلف عن حديثك مع والديك، كما أن طبيعة المحادثة بينك وبين صديق عزيز عليك تكون أكثر عمقاً وسلاسة منها مع صديق عابر. فأنت لا تجد حرجاً في أن تتحدث مع صديقك العزيز عن بعض القضايا الخاصة والحساسة مثل طموحك وآمالك، مشاكلك الأسرية، الإحباطات التي تواجهك في حياتك،وهذا ما نجده في الاتصال الشخصي ولا نجده في أنواع الاتصال الأخرى لأنه يحتوي على صفة الخصوصية والتي تعكس سرعة الاستجابة بين طرفي الاتصال، لان هذه العلاقة قد تكون بلغت حد الصداقة الحميمة. وكون عدم وجود أي خصوصية في الاتصال ينفي كون هذا الاتصال شخصياً.

الإطار الميداني

- الفصـــــل الثالث:الإجراءات المنهجية للدراســـــــــــة

- الفصـــــــل الرابـــــــــع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصـــــل الثالث:الإجراءات المنهجية للدراســة

- مدخل

1. منهج الدراسة
2. متغيرات الدراسة
3. التصميم التجريبي
4. الدراسة الاستطلاعية
5. عرض بيانات أفراد العينة في القياس القبلي
6. دراسة التجانس بين أفراد العينة في القياس القبلي على أدوات الدراسة
7. الدراسة الأساسية
8. المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة
9. صعوبات الدراسة

- خلاصة

مدخل :

إن البحث التجريبي هو التسمية التي تطلق على تصميم البحث الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلة بالمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر. وقد يبدو البحث التجريبي بالنسبة لبعض الباحثين أكثر تصميمات البحوث تعقيداً، ولكن إذا فهم الباحث قواعده وأسسه فإنه يجده الطريقة الوحيدة التي يحصل منها على إجابات تتعلق بأسباب حدوث المتغيرات، ذلك أن البحوث التجريبية هي الطريقة الوحيدة لاختبار الفروض حول العلاقات السببية بشكل مباشر. ورغم أن البحث التجريبي يشترك مع غيره من البحوث في كثير من جوانب خطة البحث إلا أنه ينفرد ببعض الأسس التي جعلت الباحثين يضعونه في جانب والبحوث الأخرى في جانب آخر. ويعد المنهج التجريبي أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية.وسنتناول في هذا الفصل الإجراءات التي تم إتباعها لإتمام الدراسة مثل :منهج الدراسة المتبع ، مجتمع الدراسة وعينة الدراسة ومواصفاتها ، ثم الأدوات المستخدمة ووصفها ، والأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل واستخلاص النتائج وغير ذلك من الإجراءات.

1-منهج الدراسة:

إن تحديد طبيعة المشكلة المدروسة وأبعادها وسبر أغوارها لا يتأتى إلا عن طريق منهج علمي سليم،هذا الأخير الذي يعتبر طريق منظم يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى الحقائق العلمية ، وهو السبيل والكيفية المنظمة التي سترسم لها جملة من المبادئ والقواعد المنطلق منها في دراسة مشكلة بحثنا والتي تساعدنا في الوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة **(موريس أنجرس،2006: 103)** ،وفي بحثنا قد اخترنا المنهج التجريبي لكونه منهج البحث الوحيد الذي يمكن أن يستخدم لاختبار الفرضيات الخاصة بالعلاقات من نوع سبب ونتيجة، وفي الدراسات التجريبية يتحكم الباحث عادة في واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، ويعمل على ضبط تأثير المتغيرات الأخرى ذات الصلة، ليرى تأثير كل ذلك على المتغير التابع. ومن الجدير ذكره أن إمكانية التحكم في المتغير المستقل هي الصفة الرئيسية التي تميز المنهج التجريبي عن غيره من مناهج البحث الأخرى. والمتغير المستقل، الذي يشار إليه أحياناً بالمتغير التجريبي، أو السبب، أو المعالجة، فهو تلك الفاعلية أو الخاصية التي يعتقد بأنها هي التي تقف وراء الفروق المعنوية التي تلحظ بين المجموعات. **(عبد الرحمن عدس،1999: 184)**كما يعتبر المنهج التجريبي أيضا أدق و أفضل مناهج البحث في علم النفس و ذلك لسببين:

*انه اقرب المناهج إلى الموضوعية ولا يتصف بالذاتية.

*يستطيع الباحث السيطرة على العوامل المختلفة التي تؤثر على الظاهرة السلوكية موضع الدراسة فيغير منها ما يشاء و يثبت منها ما يريد مما يسهل عليه الدراسة.**(خليل عبد الرحمان المعايطة ، 2007 :36-37)**

2-متغيرات الدراسة:

يمكن تصنيف متغيرات الدراسة الحالية في ثلاثة أنواع:

2-1 -متغير مستقل :هو المتغير الذي اختارته الباحثة وعالجته بطريقة معينة ليحدث أثره على المتغير الآخر.**(متمثل في البرنامج التدريبي القائم على السلوك التوكيدي)**

2-2-متغير التابع:وهو المتغير الذي يلحقه لأثر الذي يحدثه المتغير المستقل.**(درجات المقاييس التي تم تصميمها من قبل الباحثة)**

2-3-المتغيرات الدخيلة:ولما كان حصر العوامل المؤثرة في أية ظاهرة من الصعوبة بمكان، فإننا نقدر وجود عدة متغيرات تؤثر على الظاهرة أثناء إجراء التجربة. وقد تكون هذه سبب التغيرات في المتغير التابع وليس المتغير التجريبي، أو قد تعمل إلى جانبه(**سامي محمد ملحم،2004: 389**)ولذلك، ومن أجل الحكم على قيمة المتغير التجريبي بصورة نقية، فإننا نحتاج إلى ضبط المتغيرات.الدخيلة المتمثلة في المستوى التعليمي للوالدين،الجنس،السن،مستوى التحصيل الأكاديمي،المستوى الاقتصادي،منطقة السكن .

3-تعريف التصميم التجريبي:

هناك أنواع متعددة من التصميمات التجريبية تتفاوت في مزاياها ونواحي قصورها،ونحن في هذه الدراسة اخترنا طريقة المجموعة الواحدة حيث يجري هذا النوع من التجارب على مجموعة واحدة من الأفراد، ولذلك فهو سهل الاستخدام في البحوث التربوية التي تجرى على التلاميذ في الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم، ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة، والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها. ويمكن أن نلخص خطوات تصميم الدراسة الحالية في الإجرائية الآتية:

-يجري اختبار قبلي على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة من خلال تطبيق كل من مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي،مهارات الاتصال الشخصي،السلوك التوكيدي.

-يستخدم المتغير المستقل **(برنامج التدريب)**على النحو الذي تحدده الباحثة وتضبطه، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها.

-يجري اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

-يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً.

بحيث يرى **جابر عبد الحميد وأحمد كاظم (1987)** أنه من الناحية النظرية لا يوجد ضبط – العوامل غير التجريبية – أفضل من استخدام نفس المجموعة مرتين ، طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها ؛ ولذا كان التصميم المستخدم في هذا البحث هو التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، حيث تستخدم المجموعة نفسها من الطلاب في

قياس أثر البرنامج المقترح .(**جابر عبد الحميد جابر واحمد خيري كاظم، 1987 :202-203.**) لذلك فقد اعتُمد في البحث الحالي على استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة؛ وذلك لكونه مناسباً لطبيعته.

4-الدراسة الاستطلاعية:

4-أ-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يمكن أن نشير إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

4-أ-1-البحث عن العينة المطلوبة لاختبار فروض الدراسة

4-أ-2-التعرف على صعوبات الميدان.

4-أ-3-تصميم وتقنين أدوات تتماشى مع البيئة العربية.

4-أ-4-التطبيق الاستطلاعي للبرنامج لمعرفة أهم المشكلات التي قد تواجه الباحثة أثناء التطبيق الفعلي وإجراء بعض التعديلات بناء على نتائج هذا التطبيق

4-ب إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

بعد الحصول على الإذن من إدارة الكلية من اجل تنفيذ الجانب التطبيقي من المذكرة(**انظر الملاحق**)،اتجهت الطالبة إلى مديرية التربية بولاية بسكرة،وقد تم توجيهنا إلى مصلحة التكوين ثم تم توجيهنا من هناك إلى ثانوية سي الحواس واكمالية أبو بكر مصطفى ابن رحمون، وقد تم العمل بالتنسيق مع المستشار التربوي للثانوية وعدد من المساعدين التربويين ،ولاكن لم يحلفنا الحظ في العثور على العينة الممثلة ولإكتضاض الحجم الساعي لطلاب الثانوية،ولذلك قد أجريت الدراسة بشقيها الاستطلاعي والأساسي بإكمالية أبو بكر مصطفى ابن رحمون.

4-ج حدود الدراسة الاستطلاعية :

4-ج-1الحدود الزمنية:أجريت الدراسة الاستطلاعية باكمالية ابوبكر مصطفى ابن رحمون بولاية بسكرة ابتداء من شهر نوفمبر إلى غاية فيفيري **2013.**

4-ج-2-الحدود البشرية:وتنقسم إلى شقين:

1- مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من طلاب أقسام السنة الرابعة من التعليم الأساسي باكمالية أبو بكر مصطفى ابن رحمون لسنة**2013** والبالغ عددهم **207** في ولاية بسكرة مدينة الجزائر.

2-العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من **60** تلميذا وتلميذة للسنة الرابعة متوسط في نفس الاكمالية قد كان لاختيار ،الباحثة لهذا الصف الدراسي تحديدًا عدة مبررات من أهمها:

– أهمية هذه الفترة من مراحل التعليم في تحديد ملامح المستقبل العلمي والمهني باعتبارها بداية لمرحلة التخصص الأكاديمي.

– أنها فترة تكثر فيها الصراعات التي يعاني منها المراهق والتي تؤدي بدورها إلى ظهور المشكلات النفسية والعلائقية(**أزمة الهوية،الصراع مع الأولياء.....**)

– كما تعد الفترة التي يجد فيها المراهق بعض الصعوبات من اجل التحرر من التبعية وإيجاد آليات من اجل التحرر من القيود وإيجاد شخصيته المستقلة .

– كما أنها مرحلة الاهتمامات العميقة واتخاذ القرارات، والاهم من ذلك إنها مرحلة البحث عن الهوية ،ولذلك فإن التعامل مع المراهق في هذه المرحلة يساهم في تحقيق السواء في الأداء النفسي والاجتماعي ويكسب المراهق مهارات التعامل بكفاءة نفسية واتزان انفعالي، ومشاركة اجتماعية فاعلة.

– أنها الفترة المثلى التي يمكن استغلالها لمساعدة المراهق على امتلاك وآليات تنمية طاقاتهم وقدراتهم، وتعديل وتغيير

أسلوب حياتهم بأنفسهم، وهذا الامتلاك يعد القوة الذاتية التي تسيطر على المواقف والأحداث والمشكلات، ويعد بمثابة الحصانة النفسية التي تقف أمام كل ما يهدد شخصية المراهق ويهدد تماسكها وفعاليتها.

– أنها فترة نمائية وتعليمية مثالية لتطبيق البرامج التدريبية الجماعية لتنمية التوكيدية لدى المراهق داخل للوسط الاجتماعي الذي يحتويه، ويشبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية ولحاجة المراهق للانتماء لجماعة يشعر معها بالرغبة في مناقشة أفكاره ومشكلاته.

ووقع اختيار الباحثة على اكمالية أبو بكر مصطفى ابن رحمون للأسباب التالية:

-اكتضاض الحجم الساعي للثانوية المرشحة لإجراء الدراسة(**الاقتراح الأول**)

-الترحيب وإبداء الرغبة في التعاون مع الباحثة من قبل إدارة المدرسة.

- الرغبة الجادة من قبل الطلبة بالمدرسة في تطبيق البرنامج وإظهار حرصهم على تقديم المساعدات للباحثة.

- توافر الإمكانات اللازمة لتطبيق البرنامج التدريبي ووجود مسرح مدرسي مناسب يساعد في ممارسة فنيات البرنامج.

- وجود عدد مناسب من المراهقين الذين يتسم سلوكهم بتدني التوكيدية.

- ما لمسته الباحثة من رغبة لدى الطلاب المراهقين في التعاون معها أثناء تطبيقها لأدوات الدراسة وحرصهم على المشاركة في البرنامج.

4-د نتائج الدراسة الاستطلاعية :

انبثقت عن الدراسة الاستطلاعية عدة نتائج نذكرها بالترتيب:

4-د-1: عينة الدراسة الأساسية: وتعرف العينة بأنها مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة ،والتي تكونت من 15طالبا من أقسام السنة الرابعة متوسط باكمالية أبو بكر مصطفى ابن رحمون حيث تم اختيار هم بطريقة قصديه من أصل **207** طالباً حيث قامت الباحثة بتطبيق مقاييس(التوكيد،الضبط،لاتصال) ومن ثم تم اختيار مجموعة طلبة ممن تحصلوا على درجات تحت المتوسط عند الإجابة على فقرات المقاييس ليمثلوا العينة الحقيقية من كلى الجنسين والذين تتوفر فيهم جملة من الخصائص حددناها كما يلي:

- أن لا يكون من المعيدين في الصف الدراسي.

-أن لايتجاوز عدد أفراد العينة **15**فردا.

-أن تتراوح أعمارهم مابين **16-17**سنة.

أن يتحصلو على درجات تحت المتوسط على مقياسي السلوك التوكيدي ومهارات الاتصال الشخصي.

-أن يتمتعو بالضبط الخارجي.

-أن يكونوا خاليين من الاضطرابات و الإعاقات العضوية.

-أن لا تكون له سوابق مرضية نفسية.

-أن لايكون الفرد منهم الطفل الوحيد عند أبويه.

-أن لا يكون والداه منفصلان.

-أن تكون العينة متكافئة من حيث التحصيل والمستوى الاقتصادي.

-أن تتجانس درجات العينة في المتغيرات المدروسة في القياس القبلي .

4-د-2-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

المعلومات العامة:

سنعرض في هذا الجزء توزيع أفراد الدراسة حسب البيانات النوعية ،المتمثلة في الجنس، الفئة العمرية ، المستوى التعليمي للوالدين،مستوى التحصيل الدراسي للعينة، المستوى الاقتصادي، منطقة السكن، والتي مكنتنا من التعرف على خصائص أفراد الدراسة. واستعملنا التكرار والنسب المئوية في عرضها.

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	9	60
أنثى	6	40
المجموع	15	100

التعليق على الجدول:

نلاحظ أن نسبة الذكور تمثل نسبة **60%** من مجتمع الدراسة، أما نسبة الإناث فتمثل نسبة**40 %** منه.

جدول رقم (05) يوضح توزيع الأفراد الدراسة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة
16	8	53.33
17	7	46.66
المجموع	15	100

التعليق على الجدول:

يتضح من الجدول رقم (5) أن أفراد الدراسة يتمركزون في السن16سنة بنسبة53.33 %أما النسبة الباقية فيمثلها الأفراد من سن 17.

جدول رقم(06) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب المستوى التعليمي للوالدين:

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
جامعي	3	20
ثانوي	7	46.66
متوسط	3	20
بدون مستوى	2	13.33
المجموع	15	100

التعليق على الجدول:

يتبين من الجدول رقم (6)أن غالبية أولياء أفراد العينة من ذوي المستوى الثانوي والذي يشكل نسبة 46.66%،ثم يأتي بعدها المستويين الجامعي والمتوسط بنفس النسبة 20% .

جدول رقم(07) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي:

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
فوق المتوسط	5	33.33
متوسط	4	26.66
تحت المتوسط	3	20
ضعيف	3	20
المجموع	15	100

التعليق على الجدول:

يتضح من نتائج الجدول رقم(7) أن نسبة 33.33 %من أفراد العينة من ذوي التحصيل الدراسي الفوق متوسط،،ونسبة 26.66 %منهم يتميزون بالتحصيل المتوسط أما النسب الباقية فتتوزع على التحصيل

التحت متوسط والضعيف.

جدول رقم (08) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة:

المستوى الاقتصادي	التكرار	النسبة
من 40.000.00الى30.000.00	**5**	**33،33**
من 30.000.00الى20.000.00	**5**	**33.33**
من 20.000.00الى10.000.00	**2**	**13.33**
اقل من 10.000.00	**3**	**20**
المجموع	**15**	**100**

التعليق على الجدول:

من خلال نتائج الجدول رقم(8) نلاحظ أن غالبية أفراد العينة يتميزون بمستوى دخل مابين**40.000.00 الى20.000.00** ،وان نسبة **13.33 %**منهم لديهم مستوى دخل مابين **10.000.00الى20.000.00دج**،أما النسبة الباقية فنلاحظ أنهم يتميزون بمستوى دخل اقل من **.10.000.00**

جدول رقم (09)يبين توزيع أفراد الدراسة حسب نوعية السكن:

منطقة السكن	التكرار	النسبة
منزل خاص	12	80
شقة في عمارة	3	20
المجموع	15	100

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (9)إن نسبة **80%**من أفراد العينة يقطنون في منازل خاصة،

الحضرية والنسبة الباقية المتمثلة في 20 %يقيمون في شقق داخل عمارات.

4-د-3 أدوات الدراسة الأساسية:

كان من نتائج الدراسة الاستطلاعية بناء مقاييس الدراسة(**مصدر الضبط-التوكيدية-مهارات الاتصال**)وفي مايلي وصف مفصل لهذه الأدوات:

-وصف أدوات الدراسة:

تمكن الاستبيانات علماء النفس من جمع معلومات عن تفكير وسلوك عدد كبير من الأفراد بطريقة اقتصادية وسريعة(**ليندا دافيدوف،1984: 358**) و لذلك وحتى نتحقق من ، فرضيات دراستنا اخترنا وسائل القياس التالية:

4-د-4 مقياس السلوك التوكيدي لتلاميذ المتوسطة:

أ- **خطوات بناء مقياس السلوك التوكيدي** : قبل أن تصل الطالبة إلى مرحلة بناء مقياس السلوك التوكيدي مرت بالخطوات التالية:

-قامت الباحثة بمراجعة الآراء المختلفة حول مفهوم السلوك التوكيدي ومن ثم الخروج بالتعريف الإجرائي الذي يحدد الأبعاد الأساسية للمقياس.

-تمت مراجعة ما توافر لدى الباحثة من استبيانات أو مقاييس أعدت لقياس السلوك التوكيدي مثل(**مقياس طريف شوقي فرج2003،راثوس1973،يزيد الشهري2005.،محمد السيد عبد الرحمان1998.....**)

-وبناء على مراجعة التراث النظري في مجال توكيد الذات والتعريف الإجرائي الذي وصفته الباحثة بالإضافة إلى مراجعة الأدوات السابقة الذكر،قمنا بصياغة المقياس في صورته الأولية:

الصورة الأولية للمقياس : ولقد تم تحديد ثلاثة أبعاد للسلوك التوكيدي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة المبادأة الاجتماعية(**البنود رقم 13-14-15-17-21-22-23-25**)،الدفاع عن الحقوق الشخصية (**4-8-9-11-1219-20**)،التعبيرعنالمشاعروالاراء(**-24-1-3-2-5-6-7-10-16-18-26**)

-ثم تمت صياغة مجموعة من البنود التي تغطي كل بعد من الأبعاد السابقة .

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس في ضوء الاختيار من بين خمسة بدائل للاستجابة وهي:

بدائل الإجابة و وزن الفقرة	دائما	كثيرا	أحيانا	غالبا	نادرا
درجات البنود السالبة	0	1	2	3	4
درجات البنود الايجابية	4	3	2	1	0

الفقرات الموجبة(رقم2،25،24،23،،19،18،9،8،6،5،4،3،2 ،6).

الفقرات السالبة(رقم20،21،17،16،،13،12،15،10،7،1)

وعليه يصبح ميزان المقياس:

الدرجة الكلية القصوى للمستجيب هي(130)

الدرجة المتوسطة للمستجيب هي(78)

وأدنى درجة كلية للمستجيب هي(26)

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

والصدق هو أهم خاصية من خواص القياس ، فالثبات مثلاً ضروري للاختبار ولكنه ليس بديلاً عن الصدق، والاختبار الذي يعطينا درجة غير مستقرة أو غير متسقة لا يمكن أن يكون صادقاً (**عاطف الأغا** ، **1997 : 119**) ويقصد بصدق المقياس قدرته على قياس ما وضع لقياسه الناحية الأخرى إذا كانت درجة ثبات الاختبار عالية جداً فهذا ليس دليلاً على أن الاختبار يقيس مانريد . ولهذا فإن انخفاض معامل

الثبات يحد من الصدق ، ولكن ارتفاع معامل الثبات لا يضمن درجة مرضية من الصدق ، وبمعنى آخر فإن وظيفة الثبات هي تحقيق استقرار الدرجات الذي يمكن من تحقيق الصدق .

وقد تأكدت الباحثة من صدق المقياس بالطرق التالية:

-1صدق المحتوى (عن طريق المحكمين) :

بعد تصميم المقياس في صورته الأولية ، وقبل تجربته ميدانياً كان لابد من التأكد من صلاحية الصورة الأولية له ، لذا قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من ملائمة مفرداته للغرض الذي وضعت من أجله ،بحيث عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين تألفت من **15**عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية لإبداء آرائهم في الجوانب التالية

-الصحة العلمية لمفردات المقياس.

-الاتساق بين المقياس ومحتوى المحاور التي يتضمنها .

-سلامة ووضوح وسهولة تعليمات المقياس.

وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين الذين استجابوا للتحكيم ، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده(**انظر الملاحق**)،من خلال حساب النسب المئوية للاتفاق فيما بينهم والتي لا تقل عن **80%** ،وقد أشار المحكمون إلى انه هناك عبارات طويلة من ناحية الصياغة،وان هناك بعض العبارات مركبة تحوي أكثر من فكرة،وهناك عبارات بحاجة لإعادة الصياغة من ناحية البنية اللغوية وبعد ذلك خرجت المقياس في صورتها شبه النهائية ليتم تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

جدول رقم (10) يوضح النسب المئوية لبنود مقياس السلوك التوكيدي:

رقم البند	عدد المحكمين الكلي	عدد الموافقين	النسب المئوية
1	7	7	%100
2	7	7	%100

3	7	6	%85.71
4	7	7	%100
5	7	7	%100
6	7	7	%100
7	7	7	%100
8	7	7	%100
9	7	7	%100
10	7	7	%100
11	7	7	%100
12	7	7	%100
13	7	7	%100
14	7	6	%85.71
15	7	7	%100
16	7	7	%100
17	7	7	%100
18	7	7	%100
19	7	7	%100
20	7	7	%100
21	7	7	%100
22	7	7	%100
23	7	7	%100
24	7	7	%100
25	7	7	%100

26	7	7	%100
27	7	7	100%
28	7	7	%85.71
29	7	7	%100
30	7	7	%85.71

التعليق على الجدول:

تبين من خلال نتائج الجدول (10)أن أغلبية بنود المقياس تحصلت على نسب في اغلبها اكبر من 80%إلى غاية 100% وهذا يدل على أن المقياس صالح للاستعمال على العينة الفعلية.

2-صدق التكوين الفرضي:

ويعد صدق البناء من أكثر أنواع الصدق أهمية في مراحل بناء المقياس لأنه بشكل الإطار النظري للمقياس ،لذلك فقد تم إخضاع المقياس المعد لهذه الدراسة لصدق من هذا النوع أولا:

-صدق الاتساق الداخلي: تقوم فكرة هذا النوع من الصدق على حساب ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك مع الأبعاد الفرعية له، إضافة للتحقق من ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها،ومع الدرجة الكلية للمقياس **(حبيب،1996: 19)**

جدول رقم(11) يوضح معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي:

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.547**	0.05	16	.509*	0.05
2	.407*	0.05	17	.300*	0.05
3	.335*	0.05	18	.300*	0.05
4	.557**	0.05	19	.459*	0.05
5	.705**	0.05	20	.333**	0.05
6	.413**	0.05	21	.566**	0.05

7	.420*	0.05	22	.312**	0.05
8	.606**	0.05	23	.382**	0.05
9	.417**	0.05	24	.347**	0.05
10	.484**	0.05	25	.191	0.05
11	.335**	0.05	26	.555**	0.05
12	.574*	0.05	27	.019	0.05
13	.313**	0.05	28	.549*	0.05
14	.884**	0.05	29	.012	0.05
15	.365*	0.05	30	.082	0.05

*دال عند مستوى دلالة 0.05 ** دال عند مستوى دلالة0.01

التعليق على الجدول:

يتضح من الجدول رقم(11) السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01،وهذا يوضح أن لكل بند من بنود المقياس علاقة قوية بالدرجة بالكلية،وهذا مايؤكد اتساق المقياس،باستثناء البنود رقم(30،29،27،25)فقد تم حذفها.

جدول رقم (12) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي:

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد المبادأة الاجتماعية	.603**	0.05
الدفاع عن الحقوق الشخصية	.549**	0.05
التعبير عن المشاعر و الآراء	.753*	0.05

التعليق على الجدول:يتضح من نتائج الجدول رقم (12) أن جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية موضع الدراسة دالة إحصائيا وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول رقم (13) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية مع بعضها لمقياس السلوك

التوكيدي:

الأبعاد	الكلام	الإنصات	التواصل الغير لفظي	مستوى الدلالة
بعد المبادأة الاجتماعية	1	506.	.524**	0.05
الدفاع عن الحقوق الشخصية	506	1	.622**	0.05
التعبير عن المشاعر و الآراء	524	.622**	1	0.05

التعليق على الجدول:

يتضح من الجدول رقم **(13)** السابق أن جميع أبعاد المقياس موضع الدراسة دالة إحصائيا من خلال ارتباطها مع بعضها البعض ،وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس وهذا ما سيمكن الباحث من استخدامه على عينة الدراسة الأصلية.

الثبات:

ويقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها في الظروف نفسها **(عاطف الأغا ، 1997 :121)** ولقد قام الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقتين هما :

طريقة التجزئة النصفية:

تم إيجاد معامل ارتباط **بيرسون** بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية لكل بعد من أبعاد المقياس.

عدد البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
26	0.965	0.05

التعليق على الجدول : وقد بين جدول رقم (**14**) أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات المقياس.

ب-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى بطرق مختلفة ، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار ،حيث بلغت قيمته**0.632.**

الصورة النهائية للمقياس:بعد أجراء التعديلات النهائية تقلص عدد البنود ليصل إلى 26بندا**(انظر**

الملاحق)

4-د-5 مقياس مهارات الاتصال الشخصي:

مرت هذه الأداة أيضا بنفس الخطوات التي مرت بها الأداة التي قبلها،يكفي فقط أن نذكر الأبعاد والبنود التابعة لها:

ولقد تم تحديد ثلاثة أبعاد لمهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة: مهارة الكلام(**البنود رقم 2-3-4-5-6-7-8-9-10=11-22**)،الانصات(**1-1-15-16-17-14-18-19-21**)التواصل الغير لفظي(**23-24-12-13-20-25-26**).

تصحيح المقياس :

تم تصحيح المقياس في ضوء الاختيار من بين أربعة بدائل للاستجابة وهي:(**دائما4-كثيرا3-احيانا2-غالبا1-نادرا0**) حسب التدريج للفقرات الموجبة(**رقم3،2،7،22،21،17،16،14،13،11،26،25،24،23،20،19،18،15،12،10،9،8**)،أما للفقرات السالبة(**رقم6،5،1،4**) ،فيكون درجات البدائل وترتيبها كالتالي(**دائما0-كثيرا1-احيانا2-غالبا3-نادرا4**)

وعليه تصحح استجابات الحالة على نفس ميزان المقياس السابق على اعتبار أن لهما نفس عدد البدائل والبنود.

صدق المحكمين:

جدول رقم(15) يوضح النسب المئوية لبنود مقياس مهارات الاتصال الشخصي:

رقم البند	عدد المحكمين الكلي	عدد الموافقين	النسب المئوية
1	7	7	%100
2	7	7	%100
3	7	7	%100
4	7	7	%100
5	7	7	%100

6	7	7	%100
7	7	7	%100
8	7	7	%100
9	7	7	%100
10	7	7	%100
11	7	7	%100
12	7	7	%100
13	7	7	%100
14	7	7	%100
15	5	7	%71.42
16	7	7	%100
17	7	7	%100
18	7	7	%100
19	7	7	%100
20	7	7	%100
21	6	7	%85.71
22	7	7	%100
23	7	7	%100
24	7	7	%100
25	6	7	%85.71
26	7	7	%100
27	7	7	%100
28	7	7	%100

29	7	7	%100
30	7	6	%85.71
31	7	6	%85.71
32	7	7	%100
33	7	7	%100
34	7	7	%100
35	7	7	%100
36	7	7	%100
37	7	7	%100
38	7	7	%100
39	7	7	%100
40	7	7	%100
41	7	7	%100
42	7	7	%100
43	7	7	%100

التعليق على الجدول:تم حذف مجموعة من البنود ليس لانخفاض صدقها وإنما لاحتوائها على نفس الفكرة وتم حذفها من قبل الباحثة تفاديا للتكرار.

صدق الاتساق الداخلي:

جدول رقم(16) يوضح معاملات ارتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الشخصي:

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.547**	0.05	16	.509**	0.05

2	.407*	0.05	17	.300**	0.05
3	.335**	0.05	18	.300**	0.05
4	.557**	0.05	19	.459*	0.05
5	.705**	0.05	20	.333**	0.05
6	.413*	0.05	21	.566**	0.05
7	.420**	0.05	22	.312**	0.05
8	.606**	0.05	23	.382*	0.05
9	.417*	0.05	24	.347**	0.05
10	.484**	0.05	25	.191	0.05
11	.335**	0.05	26	.555**	0.05
12	.574*	0.05	27	.019	0.05
13	.313**	0.05	28	.549*	0.05
14	.884**	0.05	29	.012	0.05
15	.365*	0.05	30	. 082	0.05

*دال عند مستوى دلالة 0.05 **دال عند مستوى دلالة 0.01

التعليق على الجدول:

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)،وهذا يوضح أن لكل بند من بنود المقياس علاقة قوية بالدرجة بالكلية،وهذا مايؤكد اتساق المقياس،باستثناء البنود رقم (33،31،30،25،21،15.....43) ، فقد تم حذفها

2جدول رقم(17) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الشخصي:

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكلام	.603**	0.05

الإنصات	.549**	0.05
التواصل الغير لفظي	.753**	0.05

التعليق على الجدول:

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية موضع الدراسة دالة إحصائيا وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس

جدول رقم(18) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات الاتصال الشخصي:

الأبعاد	الكلام	الإنصات	التواصل الغير لفظي	مستوى الدلالة
الكلام	1	.506*	.549**	0.05
الإنصات	.506*	1	.622**	0.05
التواصل الغير لفظي	.549**	.622**	1	0.05

التعليق على الجدول:

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد المقياس موضع الدراسة دالة إحصائيا من خلال ارتباطها مع بعضها البعض ،وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

الثبات:

ولقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالطرق التالية:

طريقة التجزئة النصفية :

جدول رقم(19) يوضح معامل الثبات لمقياس مهارات الاتصال الشخصي:

عدد البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
26	0.965	0.05

التعليق على الجدول : وقد بين جدول رقم (19)أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات المقياس

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

حيث بلغت قيمت معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ**0.632** وهي قيمة مقبولة احصائيا.

الصورة النهائية للمقياس:بعد إجراء التعديلات النهائية تقلص عدد البنود ليصل إلى **26**بندا(**انظر الملاحق)**

4-د-6 مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي:

وصف المقياس: يقيس هذا المقياس تأثير أحداث الحياة اليومية على معتقدات الأفراد للتنبؤ بالسلوك.

مراحل بناء المقياس:

-تمت مراجعة ما توافر لدى الباحث من استبانات أو مقاييس أعدت لقياس مصدر الضبط مثل(**مقياس صلاح الدين محمد أبو ناهية 1987، رشاد علي عبد العزيز موسى،ذكريات عبد الواحد البرزبحي2010)و** مقياس **جوليان روترللضبط العام** حيث اعتمدنا على تكييف "**علاء الدين كفافي 1983**المُتَرجَم من اللغة الإنجليزية باعتباره صالحا للبيئة العربية، و هو اختبار من نوع اختبارات التقرير الذاتي يتبع طريقة الاختيار الجبري بين بديلين(أ،ب)(**لويس كامل،2010: 481)**،

وبناء على مراجعة التراث النظري في مجال الضبط والتعريف الإجرائي الذي وصفته الباحثة بالإضافة إلى مراجعة الأدوات السابقة الذكر ولقد تم تحديد بعدين لمصدر الضبط لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة : البنود(**2أ ، 6 أ، 7 أ، 9 أ، 16 أ، 17 أ، 18 أ، 20 أ، 21 أ، 23أ**)تقيس الضبط الخارجي،أما البنود(**3ب ، 4ب ، 5 ب، 10ب ، 11ب ، 12ب ، 13ب ، 15ب ، 22ب**)فإنها تقيس الضبط الداخلي للأحداث، أما البنود(**1 ، 8 ، 14 ، 19 ، 24 ،**)فهي للتمويه

صدق المحكمين:

جدول رقم(20) يوضح النسب المئوية لبنود مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي:

رقم البند	عدد المحكمين الكلي	عدد الموافقين	النسب المئوية
1	7	7	%100
2	7	7	%100

3	7	7	%100
4	7	7	%100
5	7	7	%100
6	7	7	%100
7	7	7	%100
8	7	7	%100
9	7	7	%100
10	7	7	%100
11	7	7	%100
12	7	7	%100
13	7	7	%100
14	7	7	%100
15	7	7	%100
16	7	7	%100
17	7	7	%100
18	7	7	%100
19	7	7	%100
20	7	7	%100
21	7	7	%100
22	7	7	%100
23	7	7	%100
24	7	7	%100
25	7	7	%100

26	7	7	%100
27	7	7	%100
28	7	7	%100
29	7	7	%100
30	7	7	%100
31	7	7	%100
32	7	7	%100
33	7	7	%100
34	7	7	%100
35	7	7	%100
36	7	7	%100
37	7	7	%100
38	7	7	%100
39	7	7	%100
40	7	7	%100
41	7	7	%100
42	7	7	%100
43	7	7	%100
44	7	7	%100
45	7	7	%100
46	7	7	%100
47	7	7	%100
48	7	7	%100

التعليق على الجدول:نلاحظ من النسب والتكرارات المعروضة في الجدول السابق أن غالبية بنود المقياس تتميز بدرجة صدق عالية تمثلت في نسبة**100%**من الاتفاق بين محكمي الأدوات على أن البنود تقيس ما وضعت لقياسه.

جدول رقم(21) يوضح معاملات ارتباط درجات البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي:

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلا	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلا
1	.814**	0.05	21	.481**	0.05
2	. 511**	0.05	22	.429**	0.05
3	.453**	0.05	23	.408*	0.05
4	.393**	0.05	24	.432**	0.05
5	.435**	0.05	25	.667**	0.05
6	.473**	0.05	26	.395**	0.05
7	.540**	0.05	27	.549**	0.05
8	.755**	0.05	28	.698**	0.05
9	.367**	0.05	29	.413**	0.05
10	.657**	0.05	30	.569**	0.05
11	.580**	0.05	31	.714**	0.05
12	.541**	0.05	32	.639**	0.05
14	.372**	0.05	33	.545**	0.05
15	.432**	0.05	34	.502**	0.05

16	744**	0.05	35	.629**	0.05
17	.502**	0.05	36	.531**	0.05
18	.432**	0.05	37	.502**	0.05
19	.535**	0.05	38	.651**	0.05
20	.462**	0.05			

التعليق على الجدول:

يتضح من الجدول السابق أن غالبية معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية موضع الدراسة دالة إحصائيا وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول رقم(22) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مصدر الضبط:

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الضبط الداخلي	.782**	0.05
الضبط الخارجي	.780 **	0.05

التعليق على الجدول:يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية موضع الدراسة دالة إحصائيا وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول رقم(23) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس مصدر الضبط:

الأبعاد	الداخلي	الخارجي
الضبط الداخلي	1	.520
الضبط الخارجي	.520	1

التعليق على الجدول:يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد المقياس موضع الدارسة دالة إحصائيا من

خلال ارتباطها مع بعضها البعض ،وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية :

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بنفس الطريقة السابقة .

جدول رقم(24) **يوضح معامل الثبات لمقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي:**

عدد البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
26	0.85	0.05

التعليق على الجدول : وقد بين جدول رقم(24)أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات المقياس.

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

حيث بلغت قيمت معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ **0.741**

الصورة النهائية للمقياس:بعد إجراء التعديلات النهائية تقلص عدد البنود ليصل إلى **48**بندا(**انظر الملاحق)**

طريقة التصحيح وتفسير النتائج :

يُطلَب من المُستجوَب اختيار الحادثة "أ" **أو** "**ب**" التي يرى أنها الأكثر تناسبا مع اعتقاده،إذ تشير إلى اتجاهات داخلية أو خارجية نحو مصادر التعزيز، و يتم تنقيط المقياس التالي:

حيث يُعطَى المستجوب درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تُعَبر عن الاتجاه الخارجي، بينما يعطَى صفرا عن الفقرة التي تُعَبر عن الاتجاه الداخلي. وبناءا على هذا المقياس يُصنَف الأفراد إلى قسمين:

- الأفراد ذوو التحكم الخارجي، وهم الذين يَحصلُون على درجة تتراوح ما بين(**10 و24**)درجة.
- الأفراد ذووا التحكم الداخلي، وهم الذين تتراوح علاماتهم ما بين (**0 و 06**) درجات .
- بينما الأفراد الذين يَحصلُون على درجات تتراوح ما بين (**07 و 09**) فهم أفراد حياديون ولا يخضعون لعملية القياس والتحليل .

-تمت صياغة مجموعة من البنود التي تغطي كل بعد من الأبعاد السابقة .

4-د-7 البرنامج التدريبي:

إن أسلوب توكيد الذات مستمد من العالمين **وولب وسالتر** و هو إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستخدمة في معالجة عدم الثقة عند الأفراد بأنفسهم، و شعورهم بعدم اللياقة و الخجل و الانسحاب من المواقف الاجتماعية،وعدم القدرة على تعبير الفرد عن مشاعره و أفكاره و اتجاهاته أمام الآخرين ،والبرنامج الحالي هو برنامج تدريبي جمعي قائم على المهارات التو كيدية الحياتية والذي يضم مجموعة من الأساليب والإجراءات السلوكية والمعرفية المستخدمة في مجال تعديل السلوك التي تهدف إلى تدريب الشخص على السلوك التو كيدي ،استنادا على نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر** .

بناء البرنامج:

-قبل تطبيق البرنامج في الدراسة الأساسية قامت الباحثة وأثناء قيامها بالدراسة الاستطلاعية بتطبيق أولي على العينة للتحقق من بعض الإجراءات التي ستستخدمها الباحثة ومدى استيعاب المتدربين لها وكذلك مدى ملائمة هذه الإجراءات وجدواها مع عينة الدراسة الحالية وكان ذلك بهدف:

-مدى ملائمة الأساليب المستخدمة في الجلسات للعينة

-إمكانية تطبيق بعض الأنشطة والتدريبات

-بداية تكوين علاقة بحثية ملؤها الثقة المتبادلة بين الباحثة والطلبة

-تحديد إمكانية إجراء البرنامج التدريبي(**المدى الساعي**)

وفي ضوء ما سبق انتقلت الباحثة إلى الخطوة التالية وهي:

حدد **عبد الرحمن محمد المحمدي** مجموعة من الخطوات لتصميم برامج تدريبية فعالة:

الخطوة :1 تحديد الاحتياجات التدريبية

-التعرف على مصادر الضعف والقوة في التعامل مع الآخرين لدى أفراد العينة :

أصبح بالإمكان تقدير القدرة على تأكيد الذات ، وتحديد مصادر الضعف في هذه الخاصية . في المواقف العلاجية عادة ما نجد سهولة واضحة في تكشف نقاط الضعف في هذه الخاصية . فمن ناحية نجد أن المريض نفسه على دراية واضحة بضعفه في جانب معين ، وربما يكون دافعه الأساسي لطلب العلاج هو عجزه عن

المطالبة بحقوقه . أو التعبير عن نفسه في المواقف التي تتطلب علاقة بالسلطة أو الجنس الآخر ، أو عجزه عن الحديث في موقف يتطلب الكلام عن إمكانياته ونقاط القوة لديه ، ويشعر بالأسى والأسف بعد ذلك لأنه ترك الفرصة تمر دون أن اقتناصها(**إبراهيم عبد الستار،1978 :189**)،وعلى هذا الأساس قامت الباحثة باستخراج النسب المئوية للبنود انطلاقا من استجابات أفراد العينة لكي يتم بعد ذلك ترتيب البنود ووضعها كمحاور لتدريب العينة عليها وخاصة تلك التي تحصلت على نسب مرتفعة،بحيث **يقول بلقاسم عوين(2012)** إن مسؤولي التدريب يعدون قوائم أو جداول تحتوي على أجزاء تفصيلية تحتل المهام الوظيفية والأعباء التي يقوم بها المتعلم،وان يضع إشارة أمام البنود التي يرى انه بحاجة إلى تنميتها ،وإذا ما أحسن تصميم هذه القوائم واستخدامها على الوجه السليم يمكن توفير معلومات على قدر كبير من الدقة لان المتعلم يقوم بتحديد حاجاته بنفسه ويرشد المسؤولين الى مواطن الضعف فيه والتي تحتاج إلى تدريب(**بالقاسم عوين،2012 : 77**)

وقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية للمجموعة من خلال استجاباتهم على بنود مقياس السلوك التوكيدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة حيث تم اختيار المهارات التي حازت على نسبة مئوية كبيرة من الاتفاق بينهم ليتم تدريبهم عليهم فيما بعد ضمن البرنامج التدريبي.

-جدول يبين التكرارات والنسب المئوية لكل مفردة من مقياس السلوك التوكيدي :

التكرارات والنسب للبدائل	دائما		كثيرا		أحيانا		غالبا		نادرا	
البنود	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
حين أخاطب شخصا مهما فاني ا شعر بالارتباك	9	60	3	20	2	13.33	1	6.66	0	0
استطيع أن اعبر عن رأيي بسهولة أمام الجنس الأخر	1	6.66	0	0	2	13.33	4	26.66	8	53.33
لا أجد صعوبة في التعبير عن رأيي عندما يشجعني أساتذتي على ذلك	0	0	2	13.33	2	13.33	5	33.33	6	40
عادة لا اصدق كل ما يقال	1	1.04	1	6.66	6	40	2	13.33	5	33.33

لي إلا بعد أن اتاكد من الأمر بنفسي										
حين اسمع من متحدث أمامي بيانات خاطئة فاني أقوم بتصحيحها له	2	13.33	0	0	8	53.33	3	20	6	40
استطيع أن أتعلم من أسلوب حوار زملائي مع أساتذتي	2	13.33	0	0	6	40	3	20	4	26.6
أخشى أن يغضب الآخرون مني أن كانت وجهة نظري لاتفق معهم	9	60	5	5.25	1	6.66	0	0	0	0
عندما أتناقش مع غيري أسعى إلى الاستماع إلى وجهة نظرهم ثم ابدي رأيي	1	6.66	1	6.66	5	5.55	1	2.17	7	10.14
حين ألاحظ عدم الاهتمام من مخاطبي فاني لا أتردد في إنهاء المحادثة معه	0	0	1	6.66	6	40	0	0	8	53.33
من الصعب عليا أن اخبر صديقي انه مخطأ في حقي	2	13.33	2	2.5	6	40	4	26.6	1	6.66
حين يعجبني حديث لزميلي لي فاني اعبر له عن مدى إعجابي بذلك	2	13.33	3	20	5	5.55	5	33.33	1	6.66
لا ابدي أية ردة فعل عندما يقوم أحد أفراد أسرتي بالإطلاع علي أوراقي الخاصة	6	40	4	26.6	3	20	1	6.66	1	6.66
لا استطيع أن ارفض دعوة شخص لا احمل له مشاعر	8	53.33	6	40	1	6.66	0	0	0	0

ايجابية									
عندما لا افهم كلام المتحدث فاني اطلب منه المزيد من التوضيح	0	0	5	33.33	2	13.33	1	6.66	8	53.33
عندما يوجه لي سؤال شخصي فاني امتنع عن الإجابة	2	13.33	2	2.5	5	33.33	5	33.33	1	6.66
حين أصافح شخصاً مهما فاني لا استطيع التركيز علي عينيه مدة طويلة	8	53.33	5	5.25	1	6.66	1	6.66	0	0
لا أجد صعوبة في الاعتذار لصديقي حين يكلفني بخدمة لا يمكني القيام بها	0	0	6	40	5	5.55	3	20	1	6.66
في غالب الأحيان ابدي وجهة نظري بصراحة حتى لوكان ذلك سيغضب الآخرين مني	1	6.66	2	13.33	6	40	4	26.6	2	13.33
يسهل عليا أن اخبر صديقي بمكانته الخاصة	2	13.33	2	13.33	5	33.33	4	26.6	2	13.33
ليس بإمكاني إبلاغ شخص يتحدث بطريقة ودية معي بعدم اتفاقي معه فيما يقول	8	53.33	6	40	1	6.66	0	0	0	0
حين اري من زميلي ما يغضبني فاني اكتم في نفسي	7	7.29	6	40	2	13.33	0	0	0	0
عندما ينسب لي عمل جيد لم افعله فاني أبادر الى رد الحق لأهله	0	0	1	6.66	6	40	4	26.6	4	26.6

لا أجد صعوبة في أن ابدأ حديثاً مع شخص أقابله لأول مرة	0	0	5	53.33	2	13.33	0	0	53.33	8
لا أجد صعوبة في أن اطلب من المدرس أن يرفع صوته حتى استطيع سماعه بوضوح	0	0	4	26.6	2	13.33	0	0	40	9
لديا قدرة لا باس بها على التعبير عن آرائي في معضم الأوقات	1	6.66	2	13.33	4	26.6	4	26.6	26.66	4
المجموع	96		80		90		69		46	

جدول رقم(25)يبين التكرارات والنسب المئوية لكل مفردة من مقياس السلوك التوكيدي التي تم الاعتماد عليها لتحديد الاحتياجات التدريبية للعينة

التعليق على الجدول:نلاحظ من خلال الجدول أن البنود رقم **(25،13،17،21،23،22،26،14،24)**قد سجلت اكبر نسب مئوية،والتي تتوزع على مستوى ستة مهارات أساسية وهي:

1- المبادأة في التفاعلات الاجتماعية(**البند رقم24)**

2-التعبير عن الرفض(**البند رقم14)**

3- الإفصاح عن الآراء والمشاعر الايجابية و السلبية(**البند رقم22،26)**

4-الدفاع عن الحقوق الشخصية(**البند رقم21،23)**

5-عدم قدرتهم على التواصل الغير لفظي (**البند رقم17)**

6-أن يطلبوا أمرا من شخص ما: (**البند رقم13،25)**

وبناء على ذلك تم تحويل هذه النتائج إلى عناوين رئيسية لجلسات البرنامج والتي تضم مجموعة من المهارات الفرعية لكل بند حتى يتم تدريبهم عليها.

-يلي تحديد الحاجة إلى التدريب تصميم برنامج التدريب الذي يفي هذه الحاجة فعملية تصميم البرنامج التدريبي تعتبر عملية إنتاج وصياغة وتحديد للمواد التعليمية والتدريبية اللازمة على ضوء الهدف من التدريب، وتمر عملية تصميم الهدف بالخطوات التالية:

الخطوة :2 تحديد الأهداف التدريبية(وقد قمنا بتجزئة الهدف التدريبي)إلى:

-الاهدف العامة:

-تنمية السلوك التوكيدي لدى أفراد المجموعة.

-تقليل القلق المرتفع لدى الفرد في مواقف التفاعل الاجتماعي.

-تعديل البنية المعرفية للطالب بالتعرف على معوقات التوكيد والأفكار غير المنطقية المسؤولة عن انخفاضه

-مساعدة الأعضاء على الإيمان بقدراتهم ودفعهم إلى المحاولة.

-الأهداف الخاصة:

-التعرف على مفهوم التوكيدية.

-التمييز بين التوكيد العدوان والخضوع ، وتبصيره بحقوقه التوكيدية والمبادأة الاجتماعية.

-الطلب من دون تردد.

-التعبير عن الرفض و بأسلوب مناسب.

-التعبير عن الآراء بكل حرية.

فهم دلالات التواصل اللفظي و الغير لفظي.

التعبير عن المشاعر والعواطف الداخلية يصدق ووضوح.

الدفاع عن الحقوق الشخصية من دون إلحاق الضرر بالآخرين.

الخطوة :3 تقييم أهداف التدريب (روعي في تقويم البرنامج أن يكون عبر مراحل):

-تقويم قبلي من خلال تطبيق مقياس السلوك التوكيدي.

-تقويم مرحلي أثناء الجلسات حيث تقدم استمارة تقويم كل جلسة على حدة في نهاية الحصة. الملاحظات التي يتم تسجيلها -من قبل الباحثة داخل غرفة التدريب حول تحسن سلوكياتهم.

-تقويم بعدي من خلال تطبيق مقياس السلوك التوكيدي.

-تقويم تتبعي من خلال تطبيق مقياس السلوك التوكيدي.

الخطوة 4- تحديد نموذج تدريبي لبناء البرنامج التدريبي:

تتطلب عملية بناء برنامج تدريبي وبناؤه وفق طريقة منظمة انتقاء احد نماذج التصميم الذي يقدم رسم تخطيطي مصحوب بوصف لكيفية تطبيقه من خلال إتباع مراحله وخطواته حتى يبتعد المصمم عن العشوائية ومن هذا المنطلق راجعت الباحثة البرامج التدريبية المتوفرة في الميدان وقع اختيار الباحثة على التصميم الذي يعرضه **مدحت محمد أبو النصر(2003)** لسهولة خطواته وتلاؤمها مع طبيعة البرنامج التدريبي المقترح وأهدافه، ثم وضع تخطيط عام للبرنامج لتحديد الأهداف والحدود الإجرائية والإستراتيجية المتبعة في البرنامج .عدد الجلسات والمدة الزمنية الحدود الإجرائية للبرنامج.

الخطوة :5 كتابة محتوى البرنامج

بعد ذلك قامت الباحثة باستعراض البحوث والدراسات التي اهتمت بمجال الدعم النفسي والاجتماعي والبرامج الإرشادية(**انظر الملاحق)** قامت الباحث ببناء برنامج إرشادي جمعي تدريبي قائم على المهارات الحياتية استناداً إلى نظرية التعلم الاجتماعي، أنظر الملاحق التي تركز على التدريب على المهارات الاجتماعية ويتم خلالها استخدام أنواعاً من الاستراتيجيات مثل: **النمذجة، توكيد الذات، لعب الدور، التغذية الراجعة، والتعزيز** ،حيث هدف البرنامج إلى تنمية مفهوم الذات وتعديل مركز الضبط والذي تكون من عشرة جلسات تدريبية، تم تنفيذه على مدى شهرين ، حيث اعتمدت الباحثة في بناء وتطوير هذا البرنامج على بعض الدراسات والأطر النظرية المتعلقة بالتوكيدية. **(abdelrahman@kheprat.com)**

-الافتراضات التي يقوم عليها البرنامج التدريبي:

-السلوك قابل للتعديل نتيجة الممارسة و الخبرة

-يجب تقصي الظروف التي تسبق حدوث السلوك.

-الشخصية بكل مظاهرها المستقرة هي نتاج تلاحم الخبرات الجديدة بالشخصية بواسطة التراكم

المعرفي وتتطلب دراسة السلوك الأخذ بعين الاعتبار المحددات الشخصية والبيئة على حد سواء

-التركيز على السلوك الاجتماعي المتعلم وأن المحددات البيولوجية غير المتعلمة ليست ذات أهمية كبيرة

مبادئ البرنامج التدريبي للدراسة الحالية:

التركيز على السلوكات القابلة للملاحظة.

تحديد شروط الأداء الناجح(**شروط الانجاز**:أن يتمكن الطالب من أداء النشاط الموكل إليه بأقل عدد من الأخطاء وفي اقل وقت ممكن من دون الاستعانة بزملائه في الحجرة التدريبية)

البدء بتعديل السلوكات البسيطة.

إجراء القياس القبلي للسلوك المستهدف لمعرفة مستوى المهارة الموجود لدى المتدربين.

-عدد الأيام والساعات التدريبية للبرنامج:

عدد الفترات التدريبية لليوم الواحد	عدد الفترات التدريبية للأسبوع الواحد	زمن الحصة	عدد الحصص التدريبية	عدد الساعات التدريبية
1	واحدة لكل مجموعة	60د	16حصة	16 سا

جدول رقم (26) يوضح عدد الأيام والساعات التدريبية للبرنامج

-الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج:

الاجتماعي التعزيز إستراتيجية:يشير **سكينر Skeener** إلى أن المعززات الاجتماعية ذات فعالية في دراسة الاشتراط الإجرائي ويركز على التغيرات السلوكية التي يحدث نتيجة المباشرة والتي تعقبها مكافأة للاستجابات التي تبرهن على نجاحها وتميل إلى التكرار بينما تميل الخبرات إلى لتضاؤل .ويتم تعزيز الاستجابة التي تقترب من الهدف ولو جزئياً حتى تحقق الأداء المطلوب **(جمال الخطيب،1995: 3)**

التغذية الراجعة:

وهي عبارة عن تعليقات يقدمها المدرب على سلوكات المشاركين وأقوالهم، وذلك بعد تزويدهم بالتعليمات لإنجاز مجموعة من السلوكات. وقد أثبتت التغذية الراجعة فعاليتها في إحداث تغيير ملحوظ في السلوك

-**الممارسة الميدانية (الواجب المنزلي)** وتعد الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرامج

الإرشادية الجماعية وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها.وتتمثل الواجبات المنزلية في مجموعة من الأنشطة العقلية والانفعالية والاجتماعية على شكل وظائف منزلية يتم تحديدها في كل جلسة إرشادية ومراجعتها في بداية كل جلسة لتحقيق التقدم في العملية التدريبية(**إبراهيم عبد الستار،1994: 114**)

لعب الدور Role Play :

إذا اتيح للفرد أن يعبر عن اتجاه جديد أو معتقد عقلانى مناسب وأن يعيد ويكرر ذلك فإن الاتجاه الجديد سيتحول في الغالب إلى خاصية دائمة ومن المعروف أن التغير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشياء قبل وقوعها. فالفرد من خلال القيام بلعب أدوار مختلفة يمثل الموقف الذي يمكن أن يؤدى إلى اضطراب سيتمكن من أن يستبق من خلال التفكير في هذه المواقف – التغير أو السلوك الذي سيحدث. ومن ثم فسيدخل المواقف الجديدة بثقة أكثر فضلاً عن هذا فإن المشاعر الإيجابية التي تسيطر عليه بعد أن يتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة ستطلق بشكل مباشر على المقولة الرئيسة في العلاج وهى أن التفكير في حدوث الأشياء بشكل مخيف أسوء من الأشياء نفسها وأن الاضطراب يتولد من التفكير في الأمور أكثر مما يتولد من تلك الأمور ذاتها كما أن لعب الدور يساعد الفرد على تعلم المهارات الاجتماعية المصاحبة للدور(.**حسني العزة سعيد،2001: 132**)

-الضبط الانفعاليEmotional Control:

يقوم هذا الأسلوب على افتراض أن الإنسان يستطيع ممارسة السيطرة على سلوكه من خلال التحكم بالمثيرات ذات العلاقة بذلك السلوك المشكل و إحداث تعديلات بتلك المتغيرات الداخلية و الخارجية المؤثرة فيه .(**احمد حسن الحراشنة،2012 : 153**)و هو عبارة عن القدرة الفائقة على ضبط و تنظيم التعبيرات غير اللفظية، و القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات و التحكم فيها (يشعر الفرد بانفعالات) مع عمل قناع مناسب للموقف الاجتماعي، و يتميز صاحبه بقدرته على رسم وجه سعيد مثل افتعال نكتة رغم شعوره بالغضب أو الحزن أو القلق، أي انه يجيد ضبط التعبير الظاهري للانفعالات.(**محمد الالنوري محمد على،2009 : 76-77**)

إستراتيجية توقع النواتج:

ابتكر هذه الطريقة **زوبكي 1958** ، وتهدف إلى تدريب الفرد على حل المشكلات بطريقة إبداعية باستخدام الإجراءات التالية

* وضع الفرد أمام مشكلة أو هدف ما للوصول إلى حل إبداعي له.

* قيام الفرد بتحديد المشكلة .

* تحليل المشكلة إلى عناصرها الأساسية .

* تحليل العناصر الأساسية إلى عناصر ثانوية .

* تحليل العناصر الثانوية إلى عناصر فرعية .

* إيجاد العلاقات المتداخلة بين العناصر ككل للوصول إلى نتاجات جديدة .(**تغريد عمران ، 2001 :453)**

تدور فكرة توقع النتائج حول نتيجة الخبرات السابقة فقد يتوقع الطفل أن تصرفات أدائية محددة له ستكافأ بناء على التوقعات السابقة وهذه الفكرة هي ما قامت عليه نظرية **روتر Rotter** في التعليم الاجتماعي حيث أكد على التوقعات الذاتية لدى الفرد بشأن النواتج المستقبلية وعلى القيمة الذاتية للتدعيمات في الموقف النفسي الذي يمر به الفرد وتتوقف عملية احتمال حدوث نوع معين من السلوك على توقعات الفرد التي تتعلق بالنواتج أو المترتبات الناشئة عن سلوكه وعن القيم المدركة لتلك النواتج .كما أن هذه الإستراتيجية تعتمد على استخدام مفهوم الأداء والتفاعل والتوقع معاً لتفسير العمليات الاجتماعية داخل الجماعة

النمذجة: الفنية القائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو صور أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية إما باكتساب سلوك جديد أو تنمية لسلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب.(**إبراهيم عبد الستار،1978: 125)**

أنواع النمذجة المعتمدة في البرنامج:

1-النمذجة الحية:

يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات و في هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الشخص تأدية سلوكات النموذج وإنما مجرد مراقبتها فقط.

النمذجة من خلال المشاركة:

يقوم المسترشد من خلال هذا النموذج بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة و تشجيع المرشد و أخيراً فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده.(**فاروق الروسان،2010: 136)**

التدريب على إعادة العزو:

قدم **فريتز هايدر Fritz Heider** نظرية العزو في **عام 1958** وأشار إلى أن عملية الغزو هي العملية التي يتم فيها إرجاع تأثير الأحداث إلى الشخص نفسه ، والى الظروف المحيطة به. أو هي الإدراك الشخصي لأسباب حدث ما. وركز فى البحث على الطرق التى من خلالها يمكن للفرد الوصول لتفسير سببي وما يتضمنه هذا التفسير. بمعنى آخر فإن نظرية العزو تركز على الطرق التي من خلالها تستطيع الإجابة على السؤال. لماذا؟

وقد ميز علماء النفس الاجتماعي بين نوعين أساسين من الغزو يتم صياغتهما في عقولنا لكي نوضح بهما سلوكياتنا وسلوكيات الآخرين ، وهذان النوعان هما : الغزو الداخلي حين نقرر أن هذا الشخص هو المسئول عن سلوكه وهو الذي يوضح السلوك من خلال جانب معين في الشخصية وغالباً ما يكون هذا الجانب يمثل السمة أو النزعة أو الميل لهذه الشخصية ولذلك فإن الغزو الداخلي يسمى أحياناً (الميول). أما الغزو الخارجي فيوجد حين تقرر أن ظروف هذا الشخص هي المسئولة عن سلوكه أي نوضح السلوك من خلال الموقف أو المحتوى الاجتماعي حول الفرد ولذلك يشار إليه بأنه غزو خارجي موقفى.**(فاروق السيد عثمان، 2001 : 119)**

التركيز على تغيير البنية المعرفية :

ويتم ذلك من خلال إعادة التشكيل في الاتجاه الصحيح للبنية المعرفية وتعديل المعتقدات غير المنطقية أو استبعادها وإحلال أخرى منطقية حتى تساعد الفرد على التوافق في علاقاته الاجتماعية وتدريب الفرد على إصدار المزيد من العبارات الايجابية بدلاً من السلبية .**(طريف شوقي فرج،2006: 222)**

وقد تضمنت كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي مجموعة من الخطوات تمثلت بما يلي:

-بدء الجلسة بمناقشة وتلخيص الجلسة السابقة.

-مناقشة الواجب البيتي المعطى.

-مناقشة موضوع الجلسة والقيام بالإجراءات المطلوبة.

-تلخيص الجلسة.

مكان التدريب:قاعة من قاعات المتوسطة التي اجري بها البرنامج التدريبي.

طريقة التنفيذ: يعتبر هذا العنصر من أهم العناصر، هنا يوصف خطوة بخطوة وتباعًا لترتيب الأحداث تسلسل تنفيذ التطبيق والأدوار التي يلعبها المدرب والمشاركون في التنفيذ، وبداية ونهاية كل خطوة وما يستغرقه من وقت،والجدول التالي يبين ذلك:

جدول التوزيع الساعي للجلسة الواحدة:

المدة	المكون
2د	الافتتاحية
5د	تقديم الواجب المنزلي ومناقشته
20د	عرض موضوع الجلسة
5د	استفسارات
20د	تنفيذ الأنشطة
5د	فتح باب المناقشات
3د	القيام بالأنشطة الترفيهية

جدول رقم (27)يبين التوزيع الساعي للجلسة الواحدة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على **8** من أساتذة علم النفس والصحة النفسية للتحكيم عليه من حيث: الأهداف والأهمية، وخطوات إعداد الجلسات، وكذلك مدى ملائمة الجلسات للعينة من برنامج تدريبي لتنمية مستوى التوكيدية لدى تلاميذ بالمرحلة المتوسطة من حيث: المحتوى والزمن، والفنيات المستخدمة، والإجراءات التنفيذية، والأنشطة والوسائل المساعدة،وقد أسفر التحكيم إلى التنويه ببعض التعديلات، قام الباحث بإجرائها(**انظر الملاحق**).

تطبيق وتقويم البرنامج:

تم تطبيق البرنامج بشكل جمعي على مجموعتي الذكور والإناث التجريبيتين كل على حده،وذلك على مدى **8** أسابيع بواقع جلستين أسبوعيًا لكل مجموعة، وتم تقويم البرنامج تقويما بعديًا بانتهاء تطبيقه مباشرة وتقويمًا تتبعيًا بعد انتهائه ب**15**يوما ، وذلك بتطبيق مقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحثة.

5-عرض بيانات أفراد العينة في القياس القبلي:

الأفراد	درجات الأفراد في القياس القبلي على مهارات الاتصال الشخصي	درجات الأفراد في القياس القبلي على توكيد الذات	درجات الأفراد في القياس القبلي على مصدر الضبط
ذكر	64	60	11
ذكر	77	55	14
أنثى	76	67	17
أنثى	45	75	10
ذكر	45	55	14
ذكر	70	64	10
ذكر	70	77	13
أنثى	56	76	19
أنثى	45	45	16
ذكر	50	45	21
ذكر	50	56	18
ذكر	63	65	20
أنثى	75	68	17
ذكر	47	63	10
أنثى	78	64	15

جدول رقم(28)عرض درجات أفراد المجموعة التدريبية(ذكور-إناث) في القياس القبلي على أدوات الدراسة

6- دراسة التجانس بين أفراد العينة في القياس القبلي على أدوات الدراسة:

سنقوم في هذه الخطوة بحساب الفروق بين أفراد العينة(ذكور-إناث) حول متغيرات الدراسة للتأكد من شرط التجانس وفيما إذا كانت الفروق القائمة بينهم حول السمات المدروسة تعود للصدفة أو إنها جوهرية تؤثر على نتيجة البحث.

حساب الفروق بين أفراد العينة(ذكور-إناث) حول متغير التوكيدية:

يعد اختبار **مان – ويتنى** هو الاختبار اللامعلمى البديل لاختبار **(T)** لعينتين مستقلتين، في حالة عدم توافر شروط الاختبار المعلمى**(حجم العينة والاعتدالية)**.

الفرض الصفري:"لا توجد فروق بين الذكور والإناث حول التوكيد"

متوسط الرتب		قيمةz	الاحتمال .Sig(P.Value)
عينة الذكور	عينة الإناث		
10.00	6.67	1.418-	.156

جدول رقم(29)يعرض نتائج اختبار مان – وتينى حول السلوك التوكيدي

يلاحظ من خلال نتائج الجدول(29) أن قيمة(**P.Value**) .**Sig** تساوي **0.156** أي **(نسبة15.6%)**وهي اكبر من مستوى المعنوية**5%** وبذلك فإننا نقبل الفرض العدمي الذي مفاداه انه لا توجد فروق بين متوسطي الذكور والإناث حول التوكيد وهذا يؤكد وجود التجانس.

دراسة تجانس أفراد العينة حول مهارات الاتصال:

الفرض الصفري:"لا توجد فروق بين الذكور والإناث حول مهارات الاتصال"

متوسط الرتب		قيمةz	الاحتمال .Sig(P.Value)
عينة الذكور	عينة الإناث		
9	6	355.-	.722

جدول رقم(30)يعرض نتائج اختبار مان – وتينى حول مهارات الاتصال

يلاحظ من خلال نتائج الجدول(30) أن قيمة(**P.Value**) .**Sig** تساوي **0.722** أي **(نسبة72.2%)**وهي اكبر من مستوى المعنوية**5%** وبذلك فإننا نقبل الفرض العدمي الذي مفاداه انه لا توجد فروق بين متوسطي الذكور والإناث حول مهارات الاتصال وهذا يؤكد وجود التجانس

دراسة تجانس أفراد العينة حول مصدر الضبط:

الفرض الصفري:"لا توجد فروق بين الذكور والإناث حول مصدر الضبط"

متوسط الرتب		قيمةz	الاحتمال .Sig(P.Value)
عينة الذكور	عينة الإناث	-.59	.554
9	6		

جدول رقم(31)يعرض نتائج اختبار مان – وتينى حول مصدر الضبط

التعليق على الجدول:يلاحظ من خلال نتائج الجدول (31)أن قيمة(**P.Value**) .**Sig** تساوي **0.554** أي (نسبة**55.4%**)وهي اكبر من مستوى المعنوية**5%** وبذلك فإننا نقبل الفرض العدمي الذي مفاداه انه لا توجد فروق بين متوسطي الذكور والإناث حول سمة الضبط الداخلي–الخارجي وهذا يؤكد وجود التجانس، ولقد أسفرت بعض الدراسات التي تناولت موضوع مركز الضبط على أنه لا توجد علاقة بين مركز الضبط والجنس ومن هذه الدراسات نذكر دراسة**SHAW ET UHL 1971**التي كانت تهدف إلى التعرف على الفروق الموجودة" بين الجنسين في مركز الضبط، طبق عليهم مقياس **بيروكروميل** وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث (**صلاح أبو ناهية: 1987 ، 189**)

7–الدراسة الأساسية:

حدود الدراسة : تعرف الدراسة بحدودها والمتمثلة فيما يلي :

* **الحدود الزمنية** : لقد تمت الدراسة الميدانية خلال **2013/2012**

* **الحدود المكانية** : أجريت الدراسة الأساسية في نفس المتوسطة التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية

***الأدوات المستخدمة** :كما ذكرنا سابقا اعتمدت هذه الدراسة على الأدوات التي تم بناؤها وتقنينها في الدراسة الاستطلاعية

8–المعالجات الإحصائية:

يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنها تساعد الباحث على تحليل ووصف البيانات لمزيد

من الدقة.إن طبيعة الفرضية تتحكم في اختيار الأدوات والأساليب التي يستعملها الباحث للتحقق من فرضياته، وفرضيات دراستنا تتطلب استعمال الأساليب التالية:

لقد قامت الباحثة بتفريغ وتحليل المقاييس ببرنامج **SPSS** من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

1-النسب المئوية والتكرارات لحساب صدق المحكمين.

2-اختبار **ألفا كرونباخ** لمعرفة ثبات فقرات المقياس.

3-اختبار التجزئة النصفية لثبات فقرات المقياس.

4-معامل ارتباط **بيرسون** لقياس صدق الاتساق الداخلي الفقرات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من تجانس عينة الدراسة:

1-معامل **مان ويتني** لدراسة الفروق في القياس القبلي بين أفراد العينة.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من فرضيات الدراسة الأساسية:

1-اختبار **فريدمان** لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

2-اختبار ت لعينتين مرتبطتين لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسات البعدية و التتبعية.

3-معمل ايتا مربع لقياس حجم الأثر.

9-صعوبات الدراسة:

ومن الصعوبات التي واجهتنا أثناء سير البحث والتي استطعنا تجاوزها تدريجيا مع تقدم الدراسة ما يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

الرقم	الصعوبة	كيفية مواجهتها
1	كبر حجم المجموعة التدريبية	تجزئة مجموعة البحث إلى قسمين (ذكور-إناث)
2	نقص في مستوى المبادرة بحل الأنشطة	الاستعانة بحليف منهم يكون لديه مستوى توكيد مرتفع
3	عدم أداء التقارير الكتابية عن الواجبات المنزلية	الاكتفاء بمناقشة الواجبات لفظيا قبل كل جلسة

4	عدم الالتزام بالحضور للجلسات التدريبية	تزويد الحاضرين بمطويات تثقيفية والتي توزع في نهاية كل جلسة
5	انعدام التركيز وملل من طرف أفراد العينة	فتح الباب لمدة 10د للحديث عن الأمور التي تشغلهم في حياتهم
6	عدم حضور كافة أولياء المجموعة التدريبية	استثناؤهم من شروط تقييم نجاح البرنامج
7	كثرة المتغيرات الوسيطة	محاولة حصر المهمة منها في نظر الباحثة وضبطها

جدول رقم(32) يوضح صعوبات البحث وكيفية تجاوزها

الخلاصة:

في الدراسة التجريبية يعمل الباحث على التحكم بمتغير مستقل واحد على الأقل، وعلى ضبط المتغيرات الدخيلة ذات الصلة. ويقوم من خلال ذلك بملاحظة التأثير الحاصل على متغير تابع واحد أو أكثر، والمتغير المستقل، والذي يسمى بالمتغير التجريبي أو السبب هو ذلك النشاط الذي يحدث الفروق بين المجموعات. أما المتغير التابع، والذي يسمى بالمحك، أي الفرق الناتج بين المجموعات والذي يحدث نتيجة التحكم في المتغير المستقل. وعندما يتم القيام بالدراسة التجريبية على الوجه الأكمل فهي خير وسيلة لدراسة علاقات السبب والنتيجة. والمتغيرات التي يجري ضبطها في الدراسات التجريبية يمكن فصلها إلى متغيرات خاصة بأفراد الدراسة.وتعاني الدراسات التجريبية أحياناً من مصادر عدم الصدق التي تقسم إلى قسمين أولهما يخص الصدق الداخلي للتجربة وذلك عندما يكون التأثير الحاصل على المتغير التابع هو نتيجة متغيرات أخرى بالإضافة إلى المتغير المستقل، والثاني يخص الصدق الخارجي للتجربة وذلك عندما لا تكون النتائج قابلة للتعميم إلى مواقف جديدة خارج الموقف التجريبي الأصلي.

فالتجريب في الوقت الحاضر يفترض فيه أن يبحث التفاعلات المعقدة المتعددة التي تعطي خصائص الظواهر كما هي موجودة فعلاً

الفصـــل الرابـــع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا-عرض نتائج الدراسة

ثانيا-تفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات

ثالثا-مناقشة عامة لنتائج الدراسة

رابعا-استنتاج عام

خامسا-توصيات

مدخل:

بعد التطرق لإجراءات الدراسة المنهجية،والخروج بمجموعة من الأدوات المقننة الصالحة للاستخدام في الدراسة الأساسية،تم التطرق إلى الجانب الميداني والذي يضم عرض البيانات ومناقشتها كميا وكيفيا،وصولا إلى استنتاج عام للدراسة .

أولا-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

يعتبر تحليل التباين من الأساليب القوية لاختبار تساوي عدة متوسطات،ولاكن إذا رفضنا الفرض الصفري وقبلنا بوجود اثنين أو أكثر من المتوسطات غير متساوية،بمعنى أخر إذا أسفر تحليل التباين عن رفض الفرض الصفري،ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات،فإننا لا نعرف أيا من هذه المتوسطات متساوية وأيها غير متساوية(لا نعرف اتجاه هذه الفروق).

وفي حالة التعامل مع أكثر من متغير تابع واحد نستخدم معامل **مانوفا Multy Analysis of variance**،ولاكن شروطه لم تتحقق لأنه يتعامل مع مستوى القياس البارامتري،لذلك لجأنا لاستخدام البديل الالبارمتري له وهو المعامل الرتبي **فريدمانFriedman** الذي يعنى باختبار دلالة الفروق بين رتب متوسطات أكثر من مجموعتين مرتبطتين،وفي التجارب التي يتم فيها إعادة القياس عددا من المرات على نفس المجموعة في اكثر من خاصية،ويعتمد اختبار **فريدمان** على افتراض أن مجموعات القيم المرتبطة تأتي من مجتمعات متشابهة(**الفرض الصفري**)باستخدام البيانات الرتبية **.(عبد المنعم احمد الدرديري:2006،103)**

الفرضية الأولى: ﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾

متوسط رتب القياس القبلي	متوسط رتب القياس البعدي	متوسط رتب القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة معامل فريدمان	قيمة الاحتمال
2,08	2,83	1,08	6	2	10,571	,005

جدول رقم(32) يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الإناث

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم **(32)** أن قيمة **الاحتمال .Sig(P.Value) (.005)** وهي اقل

من قيمة **0.05**أي توجد فروق بين القياسيات القبلية والبعدية والتتبعية، وان هذا الفرق لايعود للصدفة وإنما له تفسير إحصائي، وهذا ما يدفعنا لقبول الفرض البديل الذي فحواه﴿ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾.ورفض الفرض الصفري.

الفرضية الثانية:﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾.

متوسط رتب القياس القبلي	متوسط رتب القياس البعدي	متوسط رتب القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة معامل فريدمان	قيمة الاحتمال
2,11	2,78	1.11	9	2	15,200	,001

جدول رقم(33) يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الذكور حول السلوك التوكيدي.

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم **(33)** انه قيمة **الاحتمال .Sig(P.Value)** **(.001)** وهي أقل من **0.05** أي توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وهذا ما يدفعنا الى قبول الفرض القائل ب: ﴿ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي للسلوك التوكيدي لدى مجموعة الذكور بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ﴾. ورفض الفرض الصفري.

-قد يكتفي بعض الباحثين بإيجاد دلالة الفروق بين المجموعات،فالدلالة الإحصائية للفرق بين مجموعتين أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق،وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تأخذ في عين الاعتبار مثل حجم الفرق،وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من قرارات،أي أن القيمة

العملية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار بالإضافة إلى الدلالة الإحصائية ،لذلك يفضل أن يحسب الباحث حجم التأثير **Effect Size (حجم الفرق)**،عندما تكون **T**دالة إحصائيا،لان مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات،وكما أن الدلالة الإحصائية قد تكون مضللة أحيانا**(عبد المنعم احمد الدردير،2006: 76)**

ولذلك سنقوم بحساب مربع **ايتا** لمعرفة حجم اثر البرنامج على متغيرات الدراسة:

بحيث0.80=T

-يرمز η إلى معامل ايتا

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

η=4.56

جدول رقم (39)يبين تأثير مربع ايتا:

مربع معامل ايتا	التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
	0.01	0.06	0.14

التعليق على الجدول:نلاحظ أن قيمة **مربع** معامل **إيتا** تساوي**4.56** وهي قيمة كبيرة جدا ،هذا يعني انه هناك اثر كبير للبرنامج في تنمية السلوك التوكيدي للعينة التدريبية الكلية، وهذا يدل على استمرارية اثر البرنامج بعد الانتهاء من التطبيق على العينة الكلية للدراسة.

الفرضية الثالثة:﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾:

متوسط رتب القياس القبلي	متوسط رتب القياس البعدي	متوسط رتب القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة معامل فريدمان	قيمة الاحتمال
1,83	1,83	2,33	6	2	2,000	,368

جدول رقم(34) يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الإناث حول مصدر الضبط التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلا ل نتائج الجدول رقم (34)أنه لا توجد فروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي والتتبعي ، لأن قيمة الاحتمال .Sig(P.Value) (.368) وهي اكبر من 0.05 وهذا ما يدفعنا إلى قبول الفرضية الصفرية﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾.ورفض الفرض البديل.

الفرضية الرابعة: ﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾.

متوسط رتب القياس القبلي	متوسط رتب القياس البعدي	متوسط رتب القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة معامل فريدمان	قيمة الاحتمال
1,61	1,44	2,94	9	2	14,129	,001

جدول رقم(35) يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الذكور حول مصدر الضبط

التعليق على الجدول :

نلاحظ من خلا ل نتائج الجدول رقم (35)أنه توجد فروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي والتتبعي، لأن قيمة **الاحتمال .Sig(P.Value)** (.001) وهي اكبر من **0.05** أي أن الفروق دالة بين القياسات ،وهذا ما يدفعنا لرفض الفرضية الرابعة القائلة بأنه ﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾وقبول الفرض البديل الذي ينادي بالعكس.

حساب مربع معامل ايتا:

بحيثT=3.50 –

وبالتعويض في المعادلة التالية

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

نجد انه=0.46

التعليق:نلاحظ أن قيمة معامل **ايتا مربع** تساوي(0.46) وهي كبيرة جدا هذا يعني انه هناك أي اثر للبرنامج في تنمية مصدر الضبط الداخلي–الخارجي لدى العينة الكلية للدراسة.

الفرضية الخامسة:﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾

متوسط رتب القياس القبلي	متوسط رتب القياس البعدي	متوسط رتب القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة معامل فريدمان	قيمة الاحتمال
1,92	2,92	1,17	9	2	9,652	,008

جدول رقم(36) يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الإناث حول مهارات الاتصال .

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلا ل نتائج الجدول رقم (36)أنه توجد فروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي والتتبعي، لأن قيمة الاحتمال .Sig(P.Value) (.008) وهي اقل من 0.05 أي أن الفروق دالة ،وهذا ما يدفعنا لرفض الفرض الصفري التالي: ﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾.وقبول الفرض البديل الذي يؤكد على وجود فروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

الفرضية السادسة: ﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾

متوسط رتب القياس القبلي	متوسط رتب القياس البعدي	متوسط رتب القياس التتبعي	العينة	درجة الحرية	قيمة معامل فريدمان	قيمة الاحتمال
1,83	2,17	2,00	9	2	,643	,725

جدول رقم(37) يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعة الذكور

حول مهارات الاتصال .

التعليق على الجدول :

نلاحظ من خلا ل نتائج الجدول رقم(**37**) أنه لا توجد فروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي والتتبعي، لأن قيمة الاحتمال .**Sig**(**P.Value**) (**,725**) وهي اكبر من **0.05** وهذا ما يدفعنا لقبول الفرضية التي تقر بأنه﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾.

حساب مربع معامل إيتا:

وبالتعويض في المعادلة التالية

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

نجد انه=0

التعليق:نلاحظ أن قيمة معامل **ايتا** مربع تساوي(**0**)وهي قيمة صغيرة جدا هذا يعني انه ليس هناك أي اثر للبرنامج في تنمية مهارات الاتصال الشخصي لدى العينة الكلية للدراسة.

ثانيا–تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

سيتم تقسيم تفسير النتائج إلى ثلاثة أقسام بما أن هذه الدراسة موجهة لمعرفة اثر التدريب التوكيدي على مصدر الضبط الداخلي–الخارجي ومهارات الاتصال الشخصي لذلك سنناقش:

1– مسار الفرضيات التي تبحث في تغير مستوى التوكيدية من عدمه؟

2– مسار الفرضيات التي تبحث عن وجود اثر للبرنامج على مصدر الضبط الداخلي–الخارجي؟

3– مسار الفرضيات التي تبحث عن وجود اثر للبرنامج على مهارات الاتصال الشخصي؟

1: مناقشة للمسار الأول من الفرضيات:

بينت الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى السلوك التوكيدي لدى أفراد المجموعة التدريبية في القياسين القبلي و البعدي لدى كلى المجموعتين(ذكور–إناث)، مما يعني فاعلية البرنامج المقترح في تنمية السلوك التوكيدي، وهذا يتفق مع النتيجة التي توصل إليها جلازي**Jalazi 1969**بحيث وجد أن هناك أثرا للتدريب التوكيدي في تنمية مستوى التوكيدية لدى المجموعة التجريبية ،وكما وجد شوقي أن من أهم محدداتها" النوع "Gender في تحديد توقعات الجماعة لسلوك الأفراد من الجنسين وتحديد طبيعة المناخ الاجتماعي الذي قد ييسر أو يكف التوكيد .وقد أجرى طريف شوقي دراسة تبين فيها أن الذكور أكثر توكيدا من الإناث في كثير من جوانب السلوك التوكيدي **(إبراهيم شوقي عبد الحميد،2003: 10)** لذلك قامت الباحثة بتقسيم المجموعة التدريبية **(إناث–ذكور)**كل على حده،بحكم أن واقعنا العربي المعاش يؤيد فعلا هذه المقوله،ويرجع ذلك للقوالب النمطية السلوكية للدور الجنسي الذي يوعز للذكر والذي يحتم عليه أن يكون توكيديا في سلوكه،وإلا لاقى استهجان الجماعة الاجتماعية التي يتفاعل معها**(أب،أخ،عم)**،أما بالنسبة للفتاة فإنها تكون أكثر ميلاً لأن تكف توكيدها بسبب التوقعات الثقافية منها كامرأة، فضلاً على العواقب السلبية التي تلحق بها بسبب سلوكها التوكيدي .

–ومن المتوقع أن يزداد توكيد الذات لديها مع التقدم في العمر،حيث يعتبر**شوقي** العمر وعاء للخبرات التي يكتسبها الفرد عبر المراحل المتتابعة، ويشكل الإطار الزمني الذي تمارس ويتدرب فيه على المهارات التوكيدية، حيث قام طريف بدراسة لتحديد أهمية العمر فتبين أن هناك بعض العمليات الارتقائية لعدد من المهارات التوكيدية عبر الزمن ،لأنه في الغالب نجد أن الفتاة التي لديها مستوى ثقافي عالي ،فنجد أن توكيدها يقبل داخل وسطها ولا يعتبر وقاحة ،والأمر الذي يجعلهم

يتسامحون معها كونها تحمل الكثير من الخبرات والمعارف الفكرية. فقد أثبتت الدراسات أمثال دراسة **احمد الدويدار،1998** أن الافراد الأكثر عمرًا أكثر توكيدًا. حيث يتقبل المجتمع ويتسامح مع السلوك التوكيدي الصادر من الكبار، كما أن الفرد يكتسب مهارات التوكيد والاستقلال من خلال ما يواجهه من خبرات وفرص التدعيم .والتي من شأنها رفع مستوى التوكيد.(**إبراهيم شوقي عبد الحميد،2003: 33)** ، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من : حسن علي حسن (**1988)**، ودراسة حسن علي (**1990**)، وعبد الفتاح دويدار (**1991**)، وهونج وكوكير**(1984)** التي وجدت أن الذكور أكثر توكيداً لذاتهم من الإناث.

–لذلك فإننا نجد المراهقين يسعون جاهدين إلى تأكيد هويتهم، حيث يحاول الأفراد تحديد أدوارهم وطاقاتهم وإمكاناتهم، وتنشأ الأزمة بين حاجات ورغبات الأفراد ومطالب المجتمع، فالمراهقين يمرون بتغيرات جسدية وعقلية وانفعالية واجتماعية واضحة المعالم، ربما تنتج عنها أنماط سلوكية تأخذ شكل التمرد والعصيان والخجل لتأكيد الذات **(عماد الزغلول:2010،110)**.

وهذا يعود لكون أن حاجات المراهق في هذه المرحلة تتعدد حيث تظهر بعض الحاجات النفسية الأساسية مثل الحاجة للاستقلال والحاجة إلى تأكيد الذات وهذه الحاجة إذا لم يستطع إشباعها في مناخ اسري سوي وملائم قد يكون مهدا للعديد من الصراعات النفسية**(زهران نيفين محمد،1994 : 5)**،ولذلك فإننا نلاحظ أن برنامج الدراسة الحالية ساهم بنسبة بسيطة في إشباع هذه الحاجات،لأنها تعتبر إحدى محددات التنبؤ بالسلوك،لاكنها ليست المحدد الرئيسي كما أنها ليست ثابتة وتتغير بتغير الحالة التي يكمن عليها الفرد والتي يعتقد الفرد بأنها المسؤولة عن نتائج سلوكه،لذلك فان بعض الأفراد قد يشعرون بحالة من العجز إذا لم يستطيعوا إشباع حاجاتهم،حيث يعرف **سليجمان** العجز **(1975 m– seligman)** بأنها حالة نفسية تنتج عندما تكون الأحداث خارجة عن الضبط أو السيطرة على الأحداث في البيئة، وفضلا عن ذلك فإنهم يرجعون ما يحدث لهم إلى انه خارج عن نطاق إرادتهم ويوصف هؤلاء الأفراد بأنهم ذو الضبط الخارجي **(بشير معمرية،2011: 25)**.والذين يعتقدون أنهم مسيرون نحو سلوكات معينة دون غيرها ،وان ليس لهم أي دخل في

تحديد هذه الاشباعات فيسلوكون على نحو منخفض التوكيدية.خاصة وان المراهق في هذه المرحلة مقبل على تحديد مساره الدراسي المستقبلي ،والذي قد يزيد مستوى القلق لديه لأنه مقبل على قضايا حاسمة مثل الإقدام على شهادة التعليم المتوسط،وبعدها تحديد التخصص المناسب للالتحاق بالثانوية،وبالرغم من أن المراهقين من الجنسين يخضعون لنفس الموقف ولاكن جزئيات الموقف قد تختلف بينهما،فبينما قد يحظى الذكور ببعض الحرية في اختيار التخصص،فان البنت قد تخضع لرغبة الولي الذي قد يكون **دوجماطيقي**Dogmati والذي يتميز بالتشدد مع أصحاب الأفكار المناهضة له، دون محاولة للتعرف على تلك الأفكار حتى ولو كانت من ابنته هذا من جهة ،ومن جهة أخرى قد نجد أن بعض الفتيات قد يتحلين بالتوكيدية إلا أنهن لايستطعن استخدامها في مثل هذه المواقف،بسبب التفسيرات السلبية التي قد تلحق بسلوكها(**الاستهجان الاجتماعي**)أي انه غير حيي،ولاكن في الحقيقة قد يخلط الكثيرون بين الحياء والتوكيد لأنهما في الحقيقة مكملان لبعضهما وغير متعارضين لان الله عز وجل يقول أن خلق الإسلام الحياء،وان الله يحب المؤمن القوي على المؤمن الضعيف، ويتجلى ذلك في قول الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام:"المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف"(**رواه مسلم**)وهنا نلاحظ أن الإسلام ربط بين الحياء والقوة ،أي قوة الفرد في قول كلمة الحق والدفاع عن حقوقه بحياء دون خنوع و أن لا يلحق الضرر بالآخرين لأنه يستحي من الله ورسوله، لقول الرسول الكريم"إن لم تستحي فافعل ماشئت .وهذا جوهر التوكيد، والقوة هنا لانعني بها القوة العضلية وإنما قوة تحكم الفرد في المواقف السلوكية التي يكون هو طرف فيها،حتى ولو كان احد الأطراف المشاركة الوالدان ،يقول الله تعالى:"وان جاهداك على أن تشرك بي ما ليس لك به علم فلا تطعهما وصاحبهما في الدنيا معروفا"(**سورة لقمان ،الاية15**)،ويقول الرسول الكريم لا طاعة لمخلوق في معصية الله تبارك وتعالى﴿رواه احمد في المسند﴾،كما يحثنا الإسلام على الدفاع عن حقوقنا المشروعة من دون أن نلحق الأذى بالآخرين ،قال تعالى:"فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم واتقوا الله واعلموا ان الله مع المتقين"(**سورة البقرة، الآية 194**) ومن الدراسات التي تنفي ارتباط الحياء بالتوكيد دراسة

صافي(2009)هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى سمة الحياء وعلاقتها بالتوكيدية وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة توصلت الباحثة إلى:

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحياء والتوكيدية لدى طالبات الثانوية.

أو أن سلوكهم عاق ،أي أن المرهق إذا تصرف على نحو توكيدي فذلك يعني انه وقع في دائرة العقوق،وأكدت العديد من الدراسات عن عدم وجود ارتباط ايجابي بين العقوق والتوكيد لأنهما ليسا من نفس الطبيعة، فالتوكيد سلوك ايجابي مقبول اجتماعيا أما العقوق فهو سلبي منبوذ اجتماعيا، حيث نجد دراسة **عطي (2004)** بعنوان " :عقوق الوالدين وعلاقته بالقيم الخلقية وتأكيد الذات لدى الأبناء ، فوجد انه توجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور وبين متوسطات درجات الإناث على مقاييس الدراسة : العقوق، القيم الخلقية وتأكيد الذات لصالح الذكور بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين درجات أفراد العينة على مقياس العقوق وبين درجاتهم على مقياس القيم الخلقية وتأكيد الذات **(ماجدة محمد زقوت،2011: 184)**.

و يضيف (**روتر**) انه لابد و أن يوجد بعض التفاعل بين الأسباب الشخصية و الدافعية بالقصد أو بالبنية و هو ما يدفع السلوك، وأكدت النظرية أن السلوك لا يعد مدفوعا بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الفرد يقصد الوصول إلى هدف معين، و هكذا يكون القصد و التوقع و القيمة مفاهيم أساسية في الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك. **(خليل عبد الرحمان المعايضة،2007: 65)** .ولان لأساليب المعاملة الوالدية اثر في سلوك الفرد(المراهق) ،بحيث تحدث تغيير في شخصيته وخاصة توكيد الذات لديه لان السلوك التوكيدي يتم اكتسابه من خلال آليات الاقتداء بالنماذج الواقعية أو المتخيلة**(طريف شوقي ،2003 :105)**.

و يميل معظم علماء النفس إلى الاتفاق بشكل عام، على أن أنواع الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الفرد، قد تقود إما إلى تأكيد الذات وإما إلى عدم تأكيد الذات. وبناء على ذلك لا ينظر إلى تأكيد الذات على اعتبار أنه سمة تظهر فجأة في مرحلة المراهقة أو في سن الرشد، بل إن تأكيد الذات وعدم تأكيدها، يجب أن يعتبر على أنه نمط سلوكي متعلم، يتكون من خلال تعلم الفرد الاستجابة

للمواقف الاجتماعية (Kelley, 1979). فتأكيد الذات يتطور عند الفرد تدريجيا مع التقدم في العمر كنتيجة لتفاعل الفرد مع والديه ورفاقه والأشخاص المهمين في حياته.

لذلك توجب على القائمين بعملية التنشئة الأسرية أن يزودوا المراهقين بآليات أو استراتيجيات إن صح القول تمكنهم من أن يتعلموا السلوك التوكيدي بحكم انه متعلم وقابل للتغيير والنمو، وهذا ما قدمناه في برنامج الدراسة الحالية.ومن الدراسات التي تبين اثر التنشئة في التوكيد دراسة **الرجيب(2007)**،والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين عوامل مهارات التوكيدية المختلفة وأساليب التنشئة الوالدية من جانب كل من الأب والأم لدى الذكور والإناث وقد توصلت الباحثة إلى:

*تسهم المساواة في مقابل التفرقة، والتسامح في مقابل التشدد والقسوة من جانب الأم، واتجاه الشورى في مقابل التسلط من جانب الأب في التنبؤ بعامل" الإنصاف وتقدير الآخرين "لدى الذكور.

*كما تسهم أساليب الاتجاه نحو الثبات في مواقف التنشئة في مقابل التناقض من جانب الأب بنسبة، والاتجاه نحو بث الطمأنينة من جانب الأم، والاتجاه نحو الثبات في مواقف التنشئة في مقابل التناقض من جانب الأم والاتجاه نحو توفير الحماية المعتدلة في مقابل الحماية المفرطة من جانب الأم، والاتجاه نحو القبول في مقابل الرفض والنفور من جانب الأم في التنبؤ بعامل" الدفاع عن الحقوق الخاصة "لدى الذكور.

كما **يرى محمد مصطفى زيدان** أن عملية الاستقلال عن الوالدين وتأكيد الذات والاعتماد عن النفس ،مشكلة من مشكلات المراهقة وذلك أن المراهق الذي لم يحصل على الاستقلال أو لم يشبع هذه الحاجة لوقت طويل أو يفضل بقائه تحت سلطة والديه على الاستقلال والاعتماد على النفس، فيصبح عاجزا عن التوافق النفسي من غير مساعدة الوالدين**(محمد مصطفى زيدان،1999: 172)** ،وان من خصائص السلوك التوكيدي توافق السلوك الظاهري**(أقوال وأفعال)** مع الباطن **(مشاعر وأفكار)** والتي تظهر من خلال سلوك المراهق الاتصالي، فان كان يتميز بقدر معقول من التوكيد فانه سيستطيع ابدءا آرائه المختلفة والدفاع عنها، و قد يستغل البعض نقص الشجاعة الأدبية للآخر،

للحصول على مزايا منه أو على حسابه،وقد يصعب على الفرد التراجع عن رأي تبين خطأه، لأنه لا يملك القدر الكافي من الشجاعة الأدبية للتصريح، ومن هنا كان الساكت عن الحق في الإسلام شيطان أخرس، وقد خاطب الرسول- صلى الله عليه وسلم- أصحابه قائلا: ﴿لا يحقر أحدكم نفسه، قالوا: كيف يحقر أحدنا نفسه؟ قال: يرى أمر الله عليه مقال، فلا يقول فيه، فيقول الله عز وجل له يوم القيامة: ما منعك أن تقول في كذا وكذا؟ فيقول: خشية الناس، فيقول الله: فإياي كنت أحق أن تخشى﴾**(مروان سليمان سالم الددا،2005 :89)**

تلاحظ الباحثة أن البرنامج كان له اثر في تنمية السلوك التوكيدي ،وقد يرجع للاعتبارات التالية:

-رغبة المتدربين في تغيير سلوكاتهم.

-التعاون مع الباحثة بصدق ،والذي تبين من خلال الايجابيات التي أبدوها حول مقياس السلوك التوكيدي،والذي إعتبرته الباحثة كمرجعية لتصميم محاور البرنامج.

-كما أن الأدوار التي انتقيت للبرنامج كانت مستوحات من الواقع المعاش ،ولذلك فلم يكن من الصعب على المتدربين نمذجتها هذا من جهة ،ومن جهة أخرى وحسب رأي **روتر** أن الشخصية بكل مظاهرها المستقرة هي نتاج تلاحم الخبرات الجديدة بالشخصية بواسطة التراكم المعرفي ،وتتطلب دراسة السلوك الأخذ بعين الاعتبار المحددات الشخصية والبيئة على حد سواء.ونحن في هذه الدراسة ركزنا على الفرد لكونه هو الوعاء الذي سيحدث داخله مجموع التوقعات والمعالجات التي ستحدد رد الفعل القادم،دون أن نتدخل على مستوى البيئة الاجتماعية الفعلية التي نمى وترعرع فيها أعضاء المجموعة التدريبية لكبر مجال البحث.وأيضا للفنيات الأخرى كالتعزيز وغيرها، وهذا يتفق مع دراسة**(Glass),1977**هدفت الدراسة لمعرفة فعالية التدريب على توكيد الذات عند الطلبة غير المؤكدين لذواتهم، باستخدام مقياس التعزيز الذاتي ، إذ قسم أفراد العينة والبالغ عددهم**40** وتم استخدام بعض الفنيات في البرنامج الإرشادي وهي ترديد السلوك، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز، التمثيل، الواجبات البيتية وتوصلت الدراسة إلى:

وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية(**احمد البجاوي،44:2010**).وقد تم قبول الفرضية القائلة بان للبرنامج التدريبي اثر في تنمية مستوى التوكيدية لدى أفراد العينة الكلية(**ذكور-إناث**).

كما يرى **حسيب (1999)** أن السلوك التوكيدي احد أنماط السلوك الاجتماعي الايجابي الذي يجب التأكيد عليه في عملية التنشئة الاجتماعية ،وهذا ما يفسر الدرجات المرتفعة للعينة في مقياس تقييم البرنامج أي انه غير فيهم بعض السلوكات الغير التوكيدية وقت تطبيق البرنامج وحتى بعد الانتهاء من التدريب، وهذا ما نلمسه من خلال نتيجة الفرضية الثانية التي تبحث في بقاء الأثر والتي كانت نتيجتها ايجابية. هذا ما يتفق مع نتيجة دراسة **angelier (1981)** وسيطرت النتائج على فعالية التدريب التوكيدى للطلاب الخريجين، وكانت هذه النتائج ثابتة لمدة **6** شهور والتي تشمل مكاسب طويلة المدى في التأكيد ،(**ماجدة محمد زقوت،2011 :184**)،ويعود الفضل لاستمرار الأثر للفنيات المستخدمة في البرنامج وعلى رأسهم النمذجة ، وهي تلك الفنية القائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو صور أو مهارات والتي تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية ،إما باكتساب سلوك جديد أو تنمية لسلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب (**إبراهيم عبد الستار، 1994: 158**).

ولا ننسى العامل المهم في نجاح البرامج التدريبية وهي قدرة الفرد على التخيل خاصة في مواقف الاقتداء والتكرار المتخيل للسلوك في مواقف تمثيل الدور .

كما قد يتدخل عامل نمط الشخصية أيضا في تحديد مستوى السلوك التوكيدي، فالانبساطي يسعى دوما إلى تأكيد ذاته على عكس الانطوائي،بالإضافة إلى الاستحسان الاجتماعي لدى الجنسين فقد وجدت دراسة محمد رجب أن هناك ارتباط سلبي بين الجنس الأنثوي والاستحسان الذي يؤثر سلبا على مستوى السلوك التوكيدي(**محمد رجب،2003 :163**) .ويفيد **بيدنار وآخرون1989** أيضًا أن معظم الأفراد يتجنبون التغذية الراجعة السلبية بدلاً من التأقلم أو التوافق الايجابي معها،وكما يسعون إلى بذل مجهود ضخم للحصول على تقدير واستحسان الآخرين عن طريق ما

يعرف بإدارة الانطباعات، بمعنى آخر التظاهر بمايعتقد أنه مقبول من الآخرين،وإذا تجاوب الأفراد مع التغذية الراجعة السلبية بالاندفاع نحوى إدارة الانطباعات التي يريدون من الآخرين تكوينها عنهم للحصول على تقدير واستحسان الآخرين لهم، فإنهم ودون قصد يقطعون مسار التغذية الراجعة المفيدة التي يمكن آن ينقلها الآخرين لهم،وللأسف غالبا ما يلجئون للتزييف مما يترتب عليه نتائج عكسية تتمثل في اعتقاد الآخرين، بان مثل هذه النوعية من الأفراد لا يستحقون الاحترام أو التقدير،وبالتالي التعبير عن هذا الاعتقاد بتغذية مرتدة سلبية ترسخ في نفوس هؤلائي الأفراد مع استمرارها أو تكرارها الإحساس بالضعف النفسي.(**www.gulfkids.com**).

وهذا عكس المرغوبية الاجتماعية التي تعتبر من مكونات التوكيد وتشير إلى السعي للحصول على القبول من الآخرين والتمتع بالرضا منهم . وهذا يتطلب قدرًا مناسبًا من المهارة الاجتماعية (**محمد جاد عبد المولى،2006: 213**) لان الفرد إذا اختار أن يكون توكيديا فانه لن يهتم بتعليقات الناس على سلوكاته إذا كان متأكدا من انه على الطريق الصحيح،لأنه يعرف جيدا كيف يدافع عن حقوقه أمام الآخرين إذا ما واجه انتقادات سلبية من المحيطين به. بذلك فالشخص المؤكد لذاته لديه قدرة مرتفعة في تكوين علاقات مع الآخرين قوي وجريئ في تعاملاته ، ويدافع عن حقوقه، لا يتعدى على حقوق الآخرين، بل يأخذ حقه ويساعد الآخرين على استعادة حقوقهم، ويكون مندمج معهم، ويتعامل مع الآخرين بشكل إيجابي، وعلى العكس الشخص غير المؤكد يكون مفهومه عن ذاته منخفض، ويسترد حقوقه من خلال الاعتداء على حقوق الآخرين وينزوي على نفسه.

كما تتنوع التوكيدية بدرجة ما كنتيجة للتأثر بموقف بدرجات مختلفة، فمثلا تتأثر بخصائص الطرف الآخر في موقف التفاعل، وخصائص الموقف بما يحويه من أشخاص آخرين سواء أكانوا أصدقاء، أم أقاربا، أم غرباء وكذلك الخصائص الفيزيقية، وخصائص السياق الثقافي المحيط، ومدى حثها أو كفها للتوكيدية.(**مصطفى حجازي،1992: 338**).

فالتنميط الثقافي لتوكيدك قد يحد ما هو مؤكد و غير مؤكد، فالإشارة إلى محاسن الذات أمام

الآخرين سلوك غير مؤكد في ثقافتنا العربية ﴿ ما يمدح نفسه إلا إبليس﴾، في حين انه مؤكد في الغرب. فان لم تبرز مهاراتك و نقاط قوتك فمن سيبرزها. **(مصطفى حجازي ،1992: 338)**.

والذي يدرس سلوكيات الرسول﴿ صلى الله عليه و سلم ﴾ في المواقف المختلفة يلمس التوكيدية بمفهومها الذي أشارت إليه الدراسات الحديثة حيث تجمع بين المهارات الاجتماعية و الدفاع عن الحقوق بالحكمة و اللين و الرحمة و الموعظة الحسنة, ولكنه لا يجد من علمه ممن يحيط به ، ولا يلمح أي أثر للبيئة التي تغرس السلوكيات الإنسانية والسمات الإيجابية الطيبة وترعاها وتدعمها .. فمن الذي علمه إلا الله رب العالمين ومن أين له بهذه القدرات و المهارات التي لا يمكن أن تنشأ فجأة في مجتمع كانت مهارات أفراده تتركز حول القوة الغاشمة و العدوان على الأخر.. هذا هو الإعجاز أعلى وأرقى درجاته

كما أمرنا الرسول ﴿صلى الله عليه و سلم ﴾أن لا نكون إمعة ، يقول:أنا مع الناس ،إن أحسن الناس أحسنت ، وإن أساؤو أسأت(**الحديث عن الترمذي)** ،ومن خلال هذا الحديث نلاحظ أن الإسلام يحث على القوة لا على القوة الجسدية وإنما قوة الفعل في المواقف التي تصادف الفرد،وان نعامل الناس بالمثل،وان بادروا بالإساءة فلابد أن يرد عليهم بطريقة لا تجعلك تلحق الضرر بالطرف الأخر، ولا أن تخسره ولاكن أن تضع حدا لتجاوزاته معك بطريقة توكيدية ويؤكد **يونس (2005)** ذلك بقوله أن الفرد المؤكد لذاته والذي يملك مفهوما إيجابيا عنها، نجده يتعامل مع الآخرين بشكل إيجابي، ويأخذ حقه دون أن يتعدى على حقوق الآخرين ،. ويصنف كل من **Costa & Widiger 1994**الأفراد ذوي التوكيد المرتفع بأنهم مسيطرون وأقوياء ولهم سيطرة اجتماعية ويتحدثون بلا تردد وغالبًا ما يكونون قادة مجموعات والأفراد الأقل توكيدًا على النقيض ، فهم أكثر سلبية ويفضلون الابتعاد ويتركون الحديث لغيرهم وهنا يظهر جليا الفرق بين العدائية والتوكيدية، وهذا ما أكدته دراسة **Glenn & Nerella 1985**على مجموعة كبيرة من مقاييس السلوك التوكيدي و العدوان والسيطرة وتم تحليلها عامليًا فتوصلت الدراسة إلى أن كل من التوكيد والعدوان يشكلان فئات منفصلة (استقلال وتمايز المفهومين على المستوى العاملي).

وتوصل معتز سيد عبد الله (1998) إلى عدم وجود ارتباط بين أبعاد السلوك العدواني والسلوك التوكيدي(استقلال وتمايز المفهومين على المستوى الارتباطي) ويرى **Dorothy** أن السلوك التوكيدي يرتبط عادة" بالشعور "بالكفاءة النفسية والإحساس بالارتياح عند التعامل مع المواقف الاجتماعية (**فرحات احمد،2006 :56**)، كما توصلت ودراسة **خليل ميخائيل معوض (1994)** بعنوان "السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية إلى نفس النتيجة،فقد توصل إلى انه توجد علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية للسلوك العدواني ودرجة توكيد الذات ،(**ماجدة محمد زقوت ،2011: 184**) بينما نجد في الطرف الأخر إن العدوان يرتبط بالقلق،أما التوكيد فلا ، ويوضح**Patterson** ذلك من خلال أعمال" **ولب** "ونموذجه في الكف المتبادل، الذي يقوم جزئيا على جهود **بافلوف وستالز** ويفترض وجود علاقة تبادلية بين القلق والتوكيد، حيث إن القلق المرتفع يؤدي إلى كف السلوك التوكيدي، وبالمثل فإن التوكيد المرتفع يقلل من القلق، ويحدث ذلك من خلال مبدأ الكف التبادلي، والذي يشير إلى انه إذا أمكن حدوث الاستجابة التي تكف القلق في وجود المنبهات التي تستثيره، فإن الرابطة بينهما ستضعف(**يزيد الشهري،2005 : 24-25**) ، ويشير**Joe et al** أيضا إلى أن الاستثارة الانفعالية للضغوط تظهر لدى الفرد عندما يشعر بعجز قدراته الشخصية (**مثل السلوك التوكيدي**) عند إشباع حاجاته الاجتماعية التي تحدد مكانته بين الآخرين. (**عبد الله جاد محمود،2006: 409**).

فقد جسد الرسول للمسلمين قوة اليقين في شخصه، و روعة الإيمان و الثبات على المبدأ و عدم الخوف من الباطل ، و عن ابن عباس عن رسول الله ﴿صلى الله عليه و سلم ﴾ " من أسخط الله في رضى الناس سخط الله عليه "(**www.rameztaha.net/index.htm**)

كما وقد اتفق الباحثون على وجود عدة أنماط للتوكيدية، تتفاوت في مدى فاعليتها، تبعا للمدى الذي يمزج الفرد فيه توكيده باستجابات أخرى، فمنها من هي ذات طابع اعتذاري أو تبريري أو تفسيري ، وتجعله أكثر قبولا، فجد مثلا التوكيدية الأولية،حيث يعبر الفرد بشكل مباشر عن مشاعره

وآرائه، ويدافع عن حقوقه على نحو لا يتضمن استخدام مهارات اجتماعية أخرى مصاحبة للتوكيد، كالتعاطف، والإقناع.وهذا لا يعني انعدام التوكيد لدى الفرد. **(طريف فرج، 125:2003)**،هذا يعني أن السلوك التوكيدي هو كل معقد ومركب من مجموع من السلوكات كمهارات التفاعل،الكياسة الاجتماعية،مهارات التواصل الغير لفظي،...الخ،فالفرد إذا كان توكيديا ولاكن لايوجد لديه بعض المهارات الاجتماعية على حد قول شوقي فانه لن يفلح في أن يوصل توكيده للناس لأنهم قد يعتبرونها إنما عدائية أو خنوعا،لان التوكيد هنا هو بمثابة الدال والسلوكات الماهرة اجتماعيا هي المرآة العاكسة له،هذا يتفق مع دراسة **عبد الرحمان الجهني(2011)** التي تحمل العنوان التالي:علاقة المهارات الاجتماعية بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية ،على **287** طالبا من مختلف الجنسين ،مستخدما في ذلك المنهج الوصفي بشقه الارتباطي،فتوصل إلى انه توجد علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين كل من المهارات الاجتماعية والتوكيد، ولقد اعتبر **لينز α آدمز1977** أن تأكيد الذات أسلوب أو وسيلة تعبير واضحة في الوقت الذي يحافظ فيه الفرد على حقوقه ويراعي حقوق الآخرين.**(ماجدة محمد زقوت،2011: 45)**.كما انه يتضمن عدد من المهارات النوعية، وأنه بغض النظر عن الاختلاف في الفئات النوعية لهذا السلوك فإنها تصب كلها في وعاء السلوك الصحي.

ونحن من خلال قيامنا بتدريب العينة لاحظنا أن هذا النمط من التوكيدية**(التوكيدية الأولية)**هو النمط الذي نمي لدى غالبية أفراد العينة.

وانطلاقا مما سبق نستنتج أن السلوك التوكيدي هو محصلة تفاعل العوامل الشخصية والاجتماعية والمدرسية لهذا كان من الأفضل التدخل على هذه المستويات الثلاث عوضا على المستوى الشخصي فقط ،ولاكن هذا لا يعني إن البرنامج التدريبي لهذه الدراسة لم ينجح وإنما واعتمادا على نظرية **روتر** للسلوك التي تقول بان الفرد قد يتعلم سلوك معين ولاكنه لا يظهر بعد انتهاء عملية التعلم مباشرة وإنما يبقى كامنا ينتظر مثيرا قويا يستثيره فيظهر ربما بعد لحظة من

تعلمه أو ساعة أو سنة أو أكثر ،وأن ما يكمن من جهد في سلوك ما قد يكون قوياً لموقف معين وضعيفاً في موقف آخر،ولذلك فان قيمة المعادلة تتجلى في إمكانية تنبؤها بان شخصاً ما سيقوم على الأرجح بسلوك معين يتوقع أن يعزز. لذلك فالتعزيزات المتوقعة تكون ذات أهمية كبيرة جداً، والطريف في هذا الموضوع – حسب رأي **روتر** أن قيمة التعزيز الذي يعقب سلوكاً معيناً يمكن أن تختلف من موقف لآخر بل وفي مواقف مشابهة عبر الزمن .على سبيل المثال فان الاتصال الاجتماعي من المحتمل أن يكون له قيمة عليا عندما نعاني من الوحدة، وعلى النقيض فان قيمة الاتصال الاجتماعي تكون اقل كثيراً عندما لا نعاني من الوحدة. ومع ذلك يؤكد **روتر** على وجود اختلافات فردية ثابتة نسبياً في درجة التفضيل التي يوليها فرد لتعزيز معين على آخر، **(أحمد عبد الرحمان إبراهيم، 1986 : 45)**.

وانطلاقا مما سبق نلاحظ أنه لن يستمر السلوك التوكيدي بالنمو إلا بالغمر الفعلي في مواقف الحياة اليومية، وتحت رعاية مختصين في التربية مثل المعلمين أو الأولياء أو مختصين في الصحة النفسية ،حتى تكون هناك تغذية راجعة ايجابية حول السلوك الذي يبديه المراهق وحتى لا نترك المجال للتفسيرات الخاطئة بان تستقر في البنية المعرفية له فتصبح فيما بعد مخرجا لا شعوريا لسلوكه غير التوكيدي، فترتفع درجات القلق لديه في المواقف الاجتماعية التي تتطلب قدرا من التوكيدية ،كأن يعبر عن رأيه أو حتى أن يناقش فكرة مع زميل له في غرفة الصف فتنعكس تلك العقدة في سلوكات عدوانية لتفريغ الطاقة التي كونها القلق جراء الكبت الانفعالي الذي حدث. وهناك شواهد متعددة تبرز ذلك الموقف، أي أن جسم الفرد هو الذي يتكلم بدلا منه، ففي إحدى البحوث التي أجراها حجازي مصطفى،إذ يقول: ذكر احد الطلاب انه عندما حدثت مشادة بيني و بين احد أقاربي المقربين جدا فما كان مني إلا أن ذهبت إلى بيتي، و ضربت لوح زجاج بيدي فجرحت "، أي أن الفرد الذي يعجز عن التصرف بصورة مؤكدة في مثل تلك المواقف سيدفع ثمن عجزه هذا من صحته النفسية، و البدنية أيضا **(حجازي مصطفى ،1937: 271)**.

ولكون أن مرحلة المراهقة مرحلة عمرية جديرة بالعناية،إذ يعتبر اكتشاف الذات ونمو الوعي بها من أهم خصائص هذه المرحلة من وجهة النظر النفسية ،حيث يصبح المراهق في هذه المرحلة شديد الاهتمام بنفسه وبالناس من حوله وبآرائهم نحوه،فيبدأ برؤية العالم كله وخاصة ذاته بعينين جديدتين(**فؤادالبهي السيد،1998: 250**) والمتعارف عليه أن لكل إنسان دوافع وحاجات أساسية تلح عليه من اجل التعبير عنها وإشباعها ولاكن القيود الاجتماعية في كثير من الأحيان تحول دون ذلك،وتكون هذه المشاكل أكثر عند المراهق فالمراهق له حاجات يسعى لإشباعها، كالحاجة إلى تكوين أصدقاء ولاكنه لايعلم كيف يكونهم وكذلك الحاجة إلى تأكيد الذات والاستقلال ومسايرة سلوك الرفاق والتنافس معهم،وحتى يتمكن من إشباع هذه الحاجات لابد أن يكون شخصا له مهارات اجتماعية عالية ومستوى توكيدي عالي أي انه ترعرع في أسرة تمارس تنشئة توكيدية مع أبنائها في مختلف المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية فالفرد الذي يتبنى فلسفة توكيدية توجه سلوكه اليومي مؤاداها".كن مؤكدا تكن حيا فنحن نعيش لنؤكد ذواتنا ونؤكد ذواتنا لنعيش حياة نستحقها كبشر له كرامة أثبتها الله لنا وحبانا إياها"(**طريف شوقي فرج،2003: 38-39**).

فالحاجات التي يسعى المراهق إلى إشباعها تعتبر ثمرة لارتفاع التوكيد عنده وحسب طريف شوقي فان إقامة علاقات شخصية وثيقة ومواجهة المواقف الحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة وشيوع المشاركة الاجتماعية والتمتع بالصحة النفسية، كلها منافع يثمرها التوكيد المرتفع عند الفرد وكلها محصلة عمليات تشغل المهارات التوكيدية مكانة بارزة فيها(**فرحات احمد،2012 :286**).

وبما أن أفراد العينة هم مراهقون متمدرسون فقد لفت انتباه الباحثة أي انه قد يكون هناك انعكاس للتوكيدية على مستواه الدراسي، لذلك وبناء على المعطيات التي جمعناها فقد وجدنا أن العينة تتميز بتحصيل دراسي متوسط أو تحت المتوسط وهذا يتفق مع دراسة**Poyrazli α all**(2001) التي وجدت أن هناك ارتباط كبير بين تأكيد الذات والأداء الأكاديمي فضلا عن مشاكل التكيف.وأن الطلاب ذو مستوى أعلى من تأكيد الذات يكونون أكثر فعالية أكاديميا ،وبالتالي يشير إلى أن الطلاب

الذين هم أكثر توكيدية ربما في بدء التفاعلات الأكاديمية أو طلب معلومات في سياق تلك العملية، وبالتالي يكون التحصيل الأكاديمي عالي.(A. A. Arigbabu and all،2011 :45).

كما وجدت دراسة كل من **لي، هالبرغ، سليمون(1985)، وهاسارد Hassard(1979)** أن التدريب على تأكيد الذات يعمل إلى حد كبير على تحسين القدرة المعرفية لدى طلاب الصف التاسع (Adile Gulsah Sert، 2003: 58).

كما نجد **أن** التوكيدية ليست فعالة دائما أي أن فعاليتها نسبية ، فالسلوك التوكيدي قد يجلب المزيد من المتاعب على الفرد،ويتوقف مدى فعاليته على عدد من المتغيرات مثل : المعيار المستخدم في تحديد الفاعلية، هل هو الشخص نفسه أو الآخرون أم الأهداف الموضوعية للسلوك.

2-مناقشة للمسار الثاني من الفرضيات:

لقد أثبتت الأبحاث أن الأشخاص ذوي مركز تحكم داخلي مرشحين أكثر للنجاح في الدراسة،ومن البيانات العامة لأفراد العينة، نلاحظ أن معظمهم من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط أو تحت المتوسط لان غالبيتهم وحسب المعلومات التي أبداها أفراد المجموعة أنهم يعانون من ضغوط من طرف مدرسيهم وهذا ما يتوافق مع نتيجة دراسة **(عبد الله جاد محمود، 2006: 89)**،الذي وجد أن هناك ارتباط سالب بين الضغوط المدرسية والتوكيدية،أي انه كلما ارتفعت التوكيدية قلت الضغوط والعكس ، كما قامت أيضا العديد من الدراسات باختبار مواجهة المواقف الضاغطة لدى ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي، والتي توصلت في مجملها إلى أن ذوي الضبط الداخلي لديهم أساليب مواجهة تتركز على التعامل مع المشكلة تركز على الجانب المعرفي وأن ذوي الضبط الخارجي لديهم عادة أساليب مواجهة غير تكيفية للاستجابة في المواقف الضاغطة، تتمثل في التركيز على تخفيض الانفعالات السالبة المرتبطة بالموقف **(عبد الله جاد**

محمد،2006 :413) ،كما وجد **موري(2006)**أن الموهوبين مرتفعي التحصيل يتميزون بالضبط الداخلي**(فاطمة احمد علي انو،2011 :142)** للمواقف .ولقد صرح "**كولمان** وآخرون**(1966)**أن مركز الضبط هو أحد المحددات الهامة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ ، على أساس إن إحساس التلاميذ بالضبط على بيئتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي متغير أخر **(عبد الرحمن سليمان وهشام عبد الله،1997: 14)** ،ومن هنا نلاحظ أن موضع الضبط والتوكيدية يسهمان في خفض الضغوط التي يعاني منها المراهق وقد توصلت نتائج دراسة كل من **Petrie & Rotheram(1982)**إلى أن تقدير الذات والضبط الداخلي تعد متغيرات وسيطة تسهم في فعالية السلوك التوكيدي في تخفيض إحساس الفرد بالضغوط.

وفي دراسة **لفائقة محمد بدر** والتي هدفت إلي التعرف على الفروق في وجهة الضبط بين الذكور والإناث في المملكة العربية السعودية ، وكذلك في الفروق بين الطلاب والطالبات داخل وخارج البيئة السعودية ،وعلاقة وجهة الضبط الداخلي والخارجي بمستوى التوكيدية لدى الطلاب والطالبات ،وطبق مقياس توكيد الذات ومقياس وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي) ،(**إعداد علاء كنفاني**) على **200** طالب وطالبة داخل وخارج المملكة العربية السعودية وأسفرت النتائج :أنه كلما مال الفرد نحو وجهة الضبط الخارجية قل توكيد الذات لديه.وهذا هو جوهر الدراسة،أي أن هناك علاقة بين الضبط والتوكيد بحيث وجدنا من خلال دراستنا هذه أن أفراد العينة الذين كانوا يتميزون بتدني في مستوى التوكيدية ،ولديهم وجهة ضبط خارجية ،ومن خلال إخضاعهم لجلسات التدريب التي تعتمد على مجموعة متنوعة من الأساليب و الإجراءات البدنية و المعرفية و السلوكية الهادفة إلى تعديل معارف الأفراد وسلوكاتهم،وبعد إجراء المقارنات بين نتائجهم قبل وبعد التدريب لاحظنا انه بمجرد ارتفاع مستوى التوكيدية لديهم تحولت وجهة الضبط لديهم من الخارجية إلى الداخلية،وهذا مايدفعنا إلى الاستنتاج بأنه وبناء على هذه النتيجة أن كلا من التوكيد والضبط الخارجي تربطهما علاقة ارتباطيه عكسية.

فالتوكيد قد يعتبر محاولة للترجمة الفعلية للتصورات الايجابية أو السلبية عن الذات فمن يدرك ذاته على انه خجول قد يلجا إلى أن يسلك على نحو منخفض التوكيد أثناء التفاعل في مواقف المواجهة(**يزيد الشهري،2005: 76**)، كما وجدت دراسة **مريم الخليفي(1992)**أن هناك اختلاف في درجة التوكيد بين الذكور والإناث وكانت الفروق لصالح الذكور وخاصة تلاميذ أقسام الرابعة متوسط على تلاميذ السنة أولى وان له دورا فعالا في تخفيض الاكتئاب **(محمد رجب علي شعبان ،2003: 165)** ،وكما يرى **روتر** أن ذوي الضبط الداخلي يشعرون أنهم أكثر قدرة على مواجهة التهديد إذا حدث لهم ذلك وهذا ما يتطابق مع القدرة على الدفاع عن الحقوق الشخصية وهو خاصية أو مكون من مكونات السلوك التوكيدي **(طريف شوقي فرج،2003 : 109)**

يرى بعض الباحثين أن عملية نمو وتطبيق مفهوم الضبط قد خضعت على مر السنين للاهتمام الثقافي الاجتماعي الغربي، والذي يُعتبر فيه الاتصاف بالتحكم الشخصي على المواقف والأحداث هو أفضل السيناريوهات وهذا الموقف بالطبع يؤثر في تعامل الممارسين في المجال النفسي مع عملائهم. وعندما تؤخذ وجهة النظر هذه في الاعتبار ، فإن الممارسين الذين يعتقدون في مفهوم مركز الضبط، ربما يُصيغون عملهم مع العملاء بطريقة غير مناسبة. فإن تطبيق فكرة أن الاتصاف بمركز الضبط الداخلي دائماً ما يكون مفيداً قد يكون غير مناسب لبعض العملاء وذلك ، لأن مناسبة اعتقادات الفرد في مركز الضبط ربما تعتمد على متغيرات ثقافية أو موقفية .وهذا ما ينطبق على عينة الدراسة الحالية فانخفاض التوكيد رغم خضوعهم للبرنامج التدريبي ورغم إقبالهم بشغف على الجلسات لايرجع إلى المحددات الشخصية الذاتية للعينة في حد ذاتها وإنما قد يرجع إلى احد محددات الموقف الذي تحدث فيه جزئيات السلوك التوكيدي كطبيعة المثير و التوقعات المعممة للتعزيزات التي يستثيرها هذا المثير(**Rotter, 1975, 64**).

وليس غريبا على الباحثة أن تتوصل إلى هذه النتيجة التي مفادها انه يوجد فروق بين القياسين القبلي والتتبعي لعينة الذكور، لان نتائج الدراسات النفسية منذ ظهور مفهوم الضبط الداخلي –

الخارجي ، قد وصلت إلى ما يشبه الإجماع على أن الاعتقاد في الضبط الداخلي يُعتبر أكثر قبولاً من الاعتقاد في الضبط الخارجي ، وتُدعم هذه الدراسات وتتماشى مع الفكر الاجتماعي الغربي. ولأن النظرية النفسية تتأثر بالتحيزات الثقافية وبالقيم السائدة ، فلم يكن من المستغرب أن تكون الجماعة ذات القوة أو الضبط في المجتمع ، والمرتفعة في المستوى الاجتماعي – الاقتصادي هي التي تحدد وتُعرِّف المواصفات المرغوبة والتي يتم تبنيها من جانب الباحثين والممارسين ، على عكس المجتمع العربي (**Rotter, 1975, 64**).

أما فيما يخص مجموعة الإناث فان مصدر الضبط بقي على حاله(وجهة خارجية) لتدخل بعض العوامل الخارجية كالاستحسان الاجتماعي للدور الجنسي الأنثوي العربي الذي يتأثر بالقيم والثقافة والتصورات الاجتماعية ،والذي يفرض على الفتات أن تكون تابعة لطرف ذكوري في صنع قراراتها أما الأب أو الأخ وهي عزباء ثم يأتي الزوج والابن في مراحل متقدمة من حياتها. وهذا ما يتفق مع دراسة **فؤاد محمد علي هدية (1994)** في دراسة هل فعلا توجد فروق بين الجنسين من المراهقين في مصدر الضبط(الداخلي–الخارجي)،فتوصل إلى أن الإناث هن أكثر ميلا للضبط الخارجي.وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة فاطمة حلمي حيث وجدت أن هناك فروقا لصالح الإناث فيما يخص الضبط الخارجي.

فالثقافة هي أحد المتغيرات الهامة التي تؤثر على أشكال السلوك الاجتماعي .وتعتبر كل ثقافة بعض السلوكيات مرغوبا فيها أكثر من غيرها،كما تشير **نادية التيه1992** في هذا الصدد إلى أن الثقافة هي التي تحدد مسارات الأدوار الجنسية لكل من الجنسين،وبالتالي فهي تدفع الأنثى نحوى الضبط الخارجي والذكر للضبط الداخلي ،(**ابتسام العفاري،2011: 184**) .

و لعل من المعوقات الأكثر ذيوعا وانتشار ورسوخ في ذهن الفرد المسلم ونفسيته هي روح الجبرية التي تعني الانصياع إلى كل ما هو موجود، والخضوع لكل ما هو كائن لاعتقاد بأن ذلك هي مشيئة الله وقدره، أي اقتناع الفرد بأن حالته الحالية التي يعيشها هي الوضع الأمثل وتمثل إدارة الله الفاعلة،

حيث يجب أن يرضى به ولا يحاول تغيير قدر.وهذه فكرة خاطئة بل إن الدعاء يغير القدر.والأدهى من ذلك وقع كلمة إن شاء الله على نفوس العرب فهي تعبر عن أمل مزيف لتواكل من الفرد حتى تكون عزاء له في حالة فشله وان الله لم يرد له النجاح،فيزيح عن عاتقه عبئ الفشل.

ويرى روتر (Rotter, 1975) ، أن الشخص لو شعر بأن ما يحدث له هو نتيجة لقوى خارج ضبطه وتحكمه ، إذا فهو يتجه لأن يكون سلبياً ولو بطريقة نسبية وغير طموح، وغير متنافس أي أن يكون غير توكيدي فلا يدافع عن حقوقه المشروعة ولا يحاول إن يعبر عن رأيه لأنه يحمل توقعات سلبية عن نتائج توكيده فتتردد في ذهنه بعض المفاهيم الخاطئة ،مثل ما الفائدة من فعل هذا ماذا سأكسب أن واجهت فلانا والى غير ذلك من العبارات السلبية التي يتبعها تطبيق فعلي لهذه الأفكار، وقد ظهر كل هذا في الدراسات الأولى عن المفهوم والتي تناولت التوقع . ويرى **روتر** في ذلك ، أن بعض النفسيين ينظرون إلى اختيار العبارات التي توضح الضبط الخارجي بطريقة حرفية **literally** ، ويفترضون أن السلبية هي العائد الوحيد المنطقي للتوجهات الخارجية للضبط . ويعلق **روتر** بالقول أن مثل هذه الاتجاهات السلبية – الخارجية ربما تكون هي المعيار أو القاعدة في الثقافات الأكثر قدرية مثـــل الثقافات الهندوسية والإسلامية، ويؤكد **روتر** ، بأن هذه الملحوظة قد تم تجسيدها في دراسات عديدة تضمنت نسخ مترجمة لمقياس **(I–E)** وبمعنى آخر، أنه من الواضح احتمال أن يكون لدينا نوعان من الضبط الخارجي في عالمنا .

كما أن الوضع الاجتماعي – الاقتصادي المتدني يشترك في توليد توقعات موقع الضبط الخارجي ويتضح في البيانات التي سجلها **ستيفنز وديلار Stephan and Delys 1973** إذ أنهما وجدا بأنه ليس تلاميذ المدارس في المنازل الفقيرة فقط كانوا أكثر خارجية من أطفال الطبقة المنخفضة ،بل وجد وان الأطفال الذين ينتمون إلى منازل قيمت على أنها (فوق خط الفقر) يميلون أيضا إلى الضبط الخارجي (**Lefcourt :-1976،110-109**).

ونحن في هذه الدراسة وجدنا أن الوضع الاجتماعي – الاقتصادي المتدني قد يكون من بين العوامل

المهمة التي قد يكون لها أثر في تحديد كل من وجهة الضبط والتوكيدية.

أما فيما يخص بقاء الأثر للبرنامج التدريبي في مصدر الضبط بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، قد يرجع إلى عامل الزمن والخبرة صحيح أن المدة هي قليلة **(15يوما)** ولاكن قد يواجه أفراد العينة التدريبية مثيرا قويا يستطيع أن يستثير السلوك المتعلم الكامن، وكون أن المراهقين في هذه الفترة يؤثرون على بعضهم البعض قد يكون اثر التعلم قد انتقل بينهم . وبذلك أصبح من المحتمل أن تتغير درجات الضبط الخارجي في مسار الحياة ، مع التقدم في العمرعلى افتراض أن التقدم في العمر يصاحبه زيادة في الخبرة. **(نبيل بن زينة،2005 :120).كما اعتبر بيالرBialer** أن مركز التحكم يرتبط بالعمر الذهني أو العقلي .وأشار **بينك Penk** أن اتجاه الفرد نحو الداخلية يزداد بداية من **7** إلى **11** سنة،**(عبد العزيز حدار، 2006 :29)**وأفراد العينة الحالية قد تجاوزوا هذا السن ،ولهذا كان لهم استعداد مسبق لتطوير مصدر الضبط الداخلي،وهذا مابينته نتيجة الفرضيات التي أكدت وجود اثر ايجابي للبرنامج على مصدر الضبط الداخلي –الخارجي.

3: مناقشة للمسار الثالث من الفرضيات:

تلعب الحالة النفسية والعاطفية دورا كبيرا في عملية الاتصال فالاستقرار النفسي والعاطفي يؤثر في تفسير الأشياء والنظر إليها وبالتالي يؤثر ذلك في عملية الاتصال وتفسير محتوى الرسالة **(هند كابور،2010 : 287)**فالفرد المنخفض التوكيد والذي لا يستطيع مقاومة الضغوط الاجتماعية لا يستطيع ردع التوقعات السلبية التي عمما عن نتائج سلوكه وانه لن سيطيع إيصال الرسالة للمستقبل وان أسلوبه غريب في طرح الأفكار وكل ما يخطر في باله من أفكار خاطئة تنطلق من قاعدة تتميز بانخفاض التوكيدية بحيث أن جميع البشر يولدون و لديهم دافع أولي نحوى السيطرة على البيئة ،و أطلق عليه دافع الكفاءة،و في رأيه أن افتراض هذا الدفع يساعد على تفسير أنماط كثيرة من السلوك

مثل إبداء الأطفال لعلامات الفرح والابتهاج عندما يحركون لعبهم فتحدث صوتا فالذي يفرحهم في هذه الحال حسب **وايتWhite** هوشعورهم بالقدرة على التأثير في البيئة ، إن إدراك الطفل بان نشاطه يمكن أن يجعل البيئة تستجيب له بطريقة يقع زمامها في يده**(هند كابور،2010 : 287)** وهذه الخاصية يمثلها مصدر الضبط الداخلي من المتوقع أن يسهل على مرتفع التوكيد التعامل مع تلك المواقف، و التخلص منها، أو حتى تجنب مواجهتها، كمن يقول لمن يصمم على أن يكون هو المتحدث الوحيد في حلقة نقاش: "أعطني من فضلك فرصة لأعبر عن فكرتي أولا"، أو يقول لرئيسه " اعتقد بوجود زاوية أخرى يمكن النظر للموضوع من خلاله**(عصام عبد اللطيف العقاد، 1970: 78)**.وكما قال طريف شوفي أن التوكيد لا يظهر وحيدا وإنما يترجمه الأفراد للعيان في مواقف التفاعل الاجتماعي من خلال سلوكات تنم عن وجود مهارات اجتماعية اتصالية ماهرة ،وكما وجدنا سابقا أن عينة الدراسة نمت توكيدية أولية وهي ذلك النمط حيث يعبر الفرد بشكل مباشر عن مشاعره وأرائه، ويدافع عن حقوقه على نحو لا يتضمن استخدام مهارات اجتماعية أخرى مصاحبة للتوكيد، كالتعاطف، والإقناع.(**عبد الجبار عادل،2002: 39**) ولان علاقة التوكيد بالمهارات الاجتماعية هي علاقة الجزء بالكل ويمكن وضع المكونات السلوكية لها في تصنيفين رئيسيين هما: سلوك اجتماعي لفظي فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر ومن أمثلته: إبداء الطلب مباشرة، رفض طلب معين، الشكر أو الثناء، السلوك التو كيدي.

سلوك اجتماعي غير لفظي ويشمل لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري**(حنان أبومنصور،82:2011)**،كان توجه الباحثة انطلاقا من هذه الفكرة انه بتنمية السلوك التوكيدي سينعكس ذلك على الكل(المهارات الاجتماعية) ،وعدم تحقق الفرضيات الخاصة بدراسة اثر التدريب التوكيدي في مهارات الاتصال يثبت العكس لان البرنامج لم يتضمن بين جلساته آلية مجادلة الأفكار كمهارة فرعية من مهارات الاتصال ،بحيث وجد **1994 Kiselice αall** أن هناك فعالية للتدريب التوكيدي في تنمية بعض المهارات الاتصالية(مجادلة الأفكار المعرفية)،باستثناء الفرضية التي تخص مهارات الاتصال لدى الإناث لأنهن وبطبعهن يتميزن بالقدرة الكلامية عن الذكور وما كان البرنامج

إلا مجرد مثير لتظهر تلك السمات الكامنة أو السلوك الكامن بلغة **روتر** في شخصياتهن.وهذا ما يبين للباحثة أن التدريب على المهارات الاجتماعية هو موضوع قائم بذاته يستحق أن تقام له برامج تدريبية منفردة ومكثفة.

يقول شوقي أننا حين نفحص المهارات الاجتماعية سنجدها تتضمن مهارات اتصالية متنوعة تعمل على توطيد العلاقة مع الآخرين، كالمحادثة والتي تحدد طبيعة التواصل بين الآخرين والقدرة على فهم مغزى الرسائل الغير لفظييه(**طريف شوقي،2003 : 18**)وبما أن هناك علاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي وهي علاقة الكل بالجزء من جهة ومن جهة أخرى هناك علاقة بين المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ،وهي علاقة من نفس النمط إذا فبالضرورة هناك علاقة بين التوكيد ومهارات الاتصال بحيث صنفهما شوقي ضمن المهارات الفرعية للمهارات الاجتماعية.

يقول **ايسلر Eisler** غالبا ما يتحدد سلوك المراهق وأدائه في المواقف الاجتماعية على ضوء الأهداف الذي يسعى إلى تحقيقها من خلال ذلك السلوك بما يتناسب مع طبيعة ذلك الموقف،وهذا ما لا نجده في أفراد عينة الدراسة وهذا ما يتوافق مع نتيجة الفروض السابقة والذي يفسر عدم تأثير البرنامج على مهارات الاتصال الشخصي لدى مجموعة الذكور،كما نجد أن عملية الاتصال تلبي ثلاث حاجات رئيسية من بينها الحاجة إلى توكيد الذات وهي الحاجة التي تدفع الفرد إلى التعبير عن ذاته و الإفصاح عن شخصيته و توكيدها ،وبان يحقق ما لديه من إمكانيات، و أن يبدي ما لديه من آراء و أن يكون منتجا و نافعا للآخرين، بحيث تنمو شخصيته و تتحسن،(**جمال أبو شنب، 2003 : 211-217**).وهذا لا يتأتى لهم إلا إذا كانوا يتمتعون بوجهة ضبط داخلية لأنه من ميزات ذوي الضبط الخارجي إنهم أكثر سلبية وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية وأقل تفاعل ،وهناك من نتائج الدراسات التي تفيد بأن الضبط الخارجي يرتبط بدرجة عالية بالمعتقدات الغيبية (**مجدة أحمد محمود، 2005 : 31-32**).

ولتتم عملية الاتصال بكل نجاح يجب على الفرد أن يتمتع بمجموعة من المهارات كمهارة الكلام ،والاستماع ،والتواصل الغير لفظي، فالمرسل وبالرغم من توفر هذه المهارات عنده لا بد أن يصقل الفكرة والكلمات التي سينقل بها الرسالة ،ولاكن **لازاروسLazaruse** وهو من بين الباحثين الذين أصلوا مفهوم التوكيدية(**1966**) حيث بين أن السلوك التوكيدي يتكون من أربعة استجابات:قدرة الفرد على قول لا،والقدرة على فعل المتطلبات،والقدرة على التعبير على المشاعر الموجبة والسالبة،والقدرة على بدء واستمرار وإنهاء المحادثات، (**فرحات احمد،2012 :57**)وكل هذه المهارات الفرعية للتوكيد تدخل في خضم العملية الاتصالية لأنها في الأصل نقل للمعارف والمشاعر والأحاديث بين مرسل ومستقبل، وإذ تسمح هذه المهارات للمرسل أن ينقل رسالته بدقة ووضوح دون تحريف والعكس صحيح ،لأنه من معيقات الاتصال خوف احد الطرفين من الأخر فلا يبدي رأيه الحقيقي مسايرة للمتحدث ويتعامل مع العملية الاتصالية بجمود ،وكل هذا راجع إلى تدني التوكيد للمرسل . كما تؤثر الاختلافات الاجتماعية بين الأفراد على طبيعة الاتصال الشخصي الذي يحدث فيما بينهم. إذ أن الاختلاف بين المجتمعات في أسلوب الحديث أو اختيار الكلمات المناسبة أو طريقة التصرف مثلاً يمكن أن يسبب سوء فهم بين شخصين ويؤدي بالتالي إلى توتر العلاقة بين طرفي الاتصال. بالإضافة إلى إن ادراكات الأطراف المتصلة هي التي تحدد الطريقة التي ترى بها العالم و تؤثر على تفسيرك لمصادر الاتصال. و هناك عوامل كثيرة تشكل محتوى الإدراك منها: ثقافتك و التي تشكل الخلفية للعالم ، ثم مهارات الاتصال المتطورة لديك التي تعتمد على الخبرة و التدريب، ثم الحالات البدنية و كيف تشعر في هذا الوقت المحدد للاتصال. و هذا يعني أن الخبرات التي تقوي الخلفيات الثقافية التي تحتوي الميول السلبية و الايجابية للاستجابة لأي مثير معين، و الذاكرة التي تحتوي القدرة على تخزين و استعادة المعلومات و التوقعات و التي تعنى (بماذا ستتنبأ) قد تكون سببا في اختلاف الإدراك بين فردين يقدمان تقريرا عن احد الحوادث الذي شاهداها بنفسيهما اعتمادا على ملاحظاتهما المختلفة. (**جمال أبو شنب،2006 : 23**).

ثالثا–مناقشة عامة لنتائج الدراسة على ضوء الفرضيات:

بما أن البحث الحالي كان يهدف إلى قياس مدى اثر البرنامج التدريبي المقترح في مصدر الضبط ومهارات الاتصال الشخصي، فيمكن تفسير نتائج البحث التي تم التوصل إليها على النحو التالي، تم رفض الفرض الأول القائل بأنه: ﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾،وقبول الفرض البديل أي انه توجد فروق بين متوسطات القياسات الثلاث، وتعتقد الباحثة أن ارتفاع مستوى التوكيدية يرجع إلى كون أن الذكر لديه فضاء واسع للتعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة مباشرة،ولأنه هو في الغالب من ويبادر ويبادئ – ويستمر في وإنهاء – التفاعلات الاجتماعية،بالإضافة إلى معطيات الدور الجنسي المنوط بالذكر،والذي ينقل اليه بطريقة لاشعورية عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، وقد أظهرت دراسة قامت بها **سندار بام (Sandra Bem)**أن الطلاب ذوي السمات الأنثوية و الذكرية يميلون للمرونة وإظهار مشاعر الدفء والترقي وتأكيد الذات والاستقلال في العمل .أما الناس الذين يتناسبون والأدوار التقليدية للشكل النمطي للذكر أو الأنثى لا تبدو عليهم نفس درجة التكيف**(ليندا دافيدوف،1984 :774)**

أما بالنسبة للفرضية الثانية التي تعنى بالبحث في :لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول السلوك التوكيدي لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة، فقد تم رفضها هي أيضا وقبول الفرض البديل لها، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأسلوب المتبع في تطبيق البرنامج والذي اعتمد بدرجة كبيرة على خيارات مجموعة التدريب،من خلال تحديد وترتيب المواقف التي تنقص فيها مستوى التوكيدية لديهن من الأقل إثارة للقلق ،لأنه كلما زادت درجة القلق انخفض مستوى التوكيدية،وهذا ما يدعم تصور طريف شوقي القائل بأن القلق الاجتماعي من المتغيرات التي تمارس دورا نشطا في كف التوكيد حين يتوفر قد كبير فيه أو في حث الفرد على أن يكون مؤكدا حين ينخفض مقداره.

يضاف إليه العلاقة الودية وجسور الثقة والتعاون التي صبغت على علاقة الباحثة بالمجموعة التدريبية. وهذا ساعد في إزالة الرهبة من نفوسهم، مما ساعد في تحقيق اندماجهم مع بعضهم البعض.بالإضافة إلى قيام طلاب المجموعة التجريبية بتطبيق الواجبات المنزلية الموكلة إليهم من قبل الباحثة ،والذي اعتبر بمثابة تطبيق فعلي للإستراتيجيات الذي تعلموها داخل غرفة التدريب. كماوقد يرجع ذلك إلى كون أفراد العينة ومن خلال أداء الأدوار التي يعلموها أثناء تطبيق البرنامج ،والتي كانت مستوحات من الواقع المعاش،بالاظافة إلى فنية قلب الدور ،فنجد أن كل من هذه الأساليب تؤدي إلى التنفيس الانفعالي والتحرر من التوتر النفسي، والقدرة على التعبير عن النفس، والاستبصار بالذات وفهم الآخرين،وشعوره بأن الآخرين يشتركون معه بقصد المساعدة المتبادلة، وكذلك إفساح المجال للمناقشة في أحداث التمثيلية من ناحية السلوك ،وليس من الناحية الفنية، وذلك للتعرف على المواضيع الإيجابية واستبصار المتدرب الذاتي بالمشكلة التي يعاني منها من دون أن تسمح الباحثة بان تثار أي مناقشات جانبية أو مباشرة بين أعضاء الجماعة حول أي موضوع خارج نطاق عمل الجلسات مع أي شخص أو مع أي عضو من أعضاء الجماعة التدريبية أنفسهم ،.بالإضافة إلى أن ما تعلمه أفراد المجموعة في البرنامج سيكون بمثابة خبرة سابقة يمكن أن تأثر في سلوكاتهم مستقبلا بحيث يقول **روتر** في هذا الصدد" يتشكل استقبال الناس لبيئاتهم وتفسير معانيها ومدلولاتها المدركة من خلال خبرات الفرد الماضية من ناحية وتوقعاته للمستقبل من ناحية أخرى.وان أن وحدة الشخصية الإنسانية تعني خاصية الثبات النسبي ، و كلما تراكمت خبرات الفرد كان أقدر على تقويم الخبرات الجديدة على أساس التعزيزات السابقة التي تلقاها خلال توظيفه لهذه الخبرات في التعامل مع المحددات البيئية ، وهذا الاتساق النسبي في التقويم يقود إلى اتساق أنماط السلوك التي تصدر عن الشخصية الإنسانية.

كما نجد انه لم يكن هناك اثر للبرنامج في تنمية مصدر الضبط من الوجهة الخارجية إلى الداخلية ،بالنسبة لمجموعة الإناث وهذا ما تعنى بدراسته الفرضية الثالثة التي تقول بأنه:﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من

تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾،ولم تتحقق الفرضية كون البيئة تلعب عاملا أساسيا في الطريقة التي يتشكل بها مركز الضبط وتعتبر الأسرة أحد العوامل البيئية المؤثرة في تحديد فئتي مركز الضبط وذلك من خلال وظيفتها في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، حيث ينعكس أسلوب الوالدين في تربية الأبناء على إدراكهم مما ينتج عن ذلك تكوين الاعتقاد لدى البعض بأن مصادر النجاح أو الفشل إنما تكمن داخل ذواتهم أو نفسيتهم أو البيئة المحيطة بهم، وذلك حسب ما يتلقونه من تنشئة سالبة أو موجبة في تكوين شخصيتهم من خلال مواجهة المواقف المختلفة هذا من جهة،ومن جانب أخر فان **كراندال**CRANDAL يرى بأن تدريبات الإستقلال والدفع في اتجاه تأكيد الذات من قبل الوالدين عناصر هامة لتطوير توجه الضبط الداخلي.ونحن نعلم أن الدور الجنسي للفتاة لا ينسب لها أن تكون توكيدية وهي في سن المراهقة وهي سن الأزمات حسب **اريك اركسون**،وإنما توجه سلوكاتها من قبل السلطة الوالدية. لان ممارسة التطبيع الاجتماعي لأدوار الجنس التقليدية لها آثار ضارة على كل من النساء والرجال، فقد يبدو على الرجال حالات من القلق الحاد حول كونهم ذكورا حقيقيين .فبعض الذكور يلجأون إلى التدخين والعنف لمسايرة الأعمال السيئة المتعلقة بحقيقة رجولتهم .كما الدور الأنثوي أمر فيه نوع من التقييد حيث تبدأ الإناث بتطوير مشاعر الشعور بالنقص (**ليندا دافيدوف،1984 :774**).

في حين نجد أن البرنامج كان له اثر في تنمية مصدر الضبط من الوجهة الخارجية إلى الداخلية بالنسبة لمجموعة الذكور ــوهذا ما تعنى بدراسته الفرضية الرابعة التي تقول بأنه: ﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مصدر الضبط لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾والتي تم رفضها وقبول الفرضية البديلة التي تقر بوجود الفروق ،وذلك يرجع إلى حسن اختيار الباحثة لإستراتيجية التدريب على إعادة العزو ،وهي العملية التي يتم فيها إرجاع تأثير الأحداث إلى الشخص نفسه كون مصدر الضبط يتأثر بدرجة كبيرة بالمعتقدات التي يحملها الفرد عن سلوكه قد أكد ولب أن التغيرات الايجابية في السلوك تحدث نتيجة تأكيد الذات وأنها تشمل ضمنا تغيير في طريقة تفكير الفرد وفي تقديره للأشياء، بالإضافة إلى

أن الذكور عندما يسلكون على نحو توكيدي فانه يحضون بقدر عالي من التعزيز الاجتماعي،لأنهم حققوا توقعات المجتمع اتجاه دورهم الذكوري.ولان الثقافة تلعب دورها أيضا في هذا السياق لأنها هي أحد المتغيرات الهامة التي تؤثر على أشكال السلوك الاجتماعي.ونحن كعرب مسلمون نجد أن ثقافتنا مليئة بالنماذج الذكورية التوكيدية وعلى رأسهم سيد العالمين محمد عليه الصلاة والسلام، والذي يدرس سلوكيات الرسول–صلى الله عليه وسلم–في المواقف المختلفة يلمس التوكيدية بمفهومها الذي أشارت إليه الدراسات الحديثة،حيث تجمع بين المهارات الاجتماعية وسلوك الرسول الكريم ،من خلال دفاعه عن الحقوق بحكمه ولين ،والموعظة الحسنة في قوله تعالى: ﴿مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاء عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاء بَيْنَهُمْ﴾(**سورة الفتح،الاية**29).

وعليه فهناك إمكانية تغيير الضبط الخارجي للفرد وفقا لعدد من المناهج،و تشير بعض الدراسات إلى إمكانية تغيير موقع الضبط لدى الأفراد وذلك بفعل التدريب والبرامج الخاصة ،أمثال دراسة "**أوتري و لابخيناشAutry and Abgenash** " ودراسة" **شارلتون وتيريلل Charlton and Terall** "واللتين نجحتا في تحويل المنضبطين خارجيا إلى منضبطين داخليا عن طريق برامج تدريبية.

أما فيما يخص الفرضية الخامسة لتي فحواه ﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾،فقد تم رفضها،وقبول الفرض البديل الذي محتواه﴿توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الإناث بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾ ،لكون أن الاتصال الشخصي هو عباره تفاعل بين عدد من الأفراد يتصف بكونه خاصاً وشخصياً بالمقارنة بالاتصال الذي يحدث مع المجموعات الأكبر، كما أنه يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي ينتمي لها كل من هؤلاء الأفراد وبمجرد كونهم ذكوراً أم إناثاً،فيختلف الرجال عن النساء في أسلوب تواصلهم مع الآخرين.فالرجل يتحدث في الغالب مع من أمامه بأسلوب ذكوري (مباشر، خال من المشاعر العاطفية، صارم، منافس، يهدف إلى إنجاز العمل).وفي المقابل نجد

المرأة في غالب حديثها تميل إلى استخدام الأسلوب الأنثوي (غير مباشر، مليء بالمشاعر العاطفية، رقيق، متعاون، يهدف إلى تطوير العلاقة).لذا تجد حديث المرأة مع صديقتها في الغالب يتناول أفكارها ومشاعرها الشخصية في حين أن حديث الرجل مع أصدقائه في الغالب يتناول الموضوعات الخارجية كالرياضة والعمل والقضايا السياسية.

ويستخدم الرجال في بعض الأحيان الأسلوب الأنثوي للاتصال كما تستخدم النساء في بعض الأحيان الأسلوب الذكوري للاتصال بحسب مكانة أو جنس الطرف المقابل أو موضوع الحديث. فعلى سبيل المثال يمكنك معرفة ما إذا كان زميلك يتحدث على الهاتف مع رجل أم امرأة بمجرد سماعك لأسلوب الحوار بينهما،هذا ما يفسر ارتفاع مستوى مهارات الاتصال الشخصي لدى الإناث .

وقد قمنا بقبول الفرض الصفري السادس الموجه لدراسة الفروق لدى مجموعة الذكور،﴿ لاتوجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي حول مهارات الاتصال لمجموعة الذكور بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج ومرور فترة المتابعة ﴾وقد يرجع ذلك لكون أن جوهر الاتصال الشخصي يتمثل في الإفصاح عن الذات وهو تلك العملية التي يقوم الفرد من خلالها بإفشاء بعض المعلومات الشخصية لفرد آخر دون غيره من أفراد المجتمع". فهو بذلك يعكس طبيعة العلاقة التبادلية للاتصال الشخصي. فعندما يفصح الطرف الأول عما يدور في خلده يظهر الطرف الثاني الاهتمام والتفهم لما يقوله زميله، وبالتالي تحدث عملية الاتصال بين الطرفين بشكل آني ومستمر. وعادة ما تكون هذه الثقة مبنية على مدى تقبلنا لردة فعله المتوقعة تجاه المعلومات المفصح عنها. أي أن التعزيزات التي يتلقاها الأفراد تدعم تقدمهم نحو الأهداف المشبعة لدوافعهم ، ويتفق **روتر** في هذا مع قانون الأثر **لثورندايك** محددا مفهوم التعزيز بأنه أي فعل أو حدث أو شرط أو ظرف يؤثر على حركة الفرد تجاه الهدف.وهذا ما لا يتميز به الذكور،بحيث نجده يتأنى كثيرا قبل أن يقدم على الإفصاح عن ذاته لغيره لان العقل المنطقي هو الذي يسيطر عليه أثناء تعامله مع غيره.

رابعا-استنتاج عام:

لقد كان هدف هذه الدراسة هو البحث عن اثر تدريب أفراد العينة على برنامج قائم السلوك التوكيدي في مصدر الضبط ومهارات الاتصال، بحكم أن للتدريب التوكيدي فعالية في تنمية جوانب من الشخصية اعتبارا أن الضبط ومهارات الاتصال احد تلك الجوانب ،وكان المنحى الأول للفرضيات هو التأكد من انه كان هناك اثر فعلا للبرنامج في تنمية التوكيدية،ثم بعد ذلك ندرس اثر ذلك الارتفاع على المتغيرات الأخرى من الدراسة.

وإن ارتفاع درجة التوكيدية لدى أفراد المجموعة التدريبية ويرجع ذلك لعدة أسباب:

-أن أفراد العينة اكتسبوا السلوك التوكيدي من خلال المثيرات الاجتماعية التجريبية التي قدمتها الباحثة من خلال مواقف التدريب .لاستثارة حدوثه على المستوى الموقفي المتوقع مستقبلا. ومن التوغل في الموضوع يتضح أن السلوك التوكيدي في صلبه مهارات اجتماعية ، وإذا علمنا أن المهارات الاجتماعية تكتسب من خلال عمليات التعليم الاجتماعي وفي إطار سياق ثقافي فإننا نلمس ضرورة وأهمية شيوع ثقافة التوكيد في بيئتنا العربية،لان هناك شريحة عريضة من أفراد المجتمع المتخلف يعتقدون بالحظ وهو تعبير ضمني على الجبرية، دون الإشارة إلى الله أو اتهامه بتوزيع الحظوظ بصورة عشوائية،وهذه النظرة نجدها هي المسيطرة لدى أفراد الضبط الخارجي.يرى **أدلر Adler 1949**أن هؤلاء الأشخاص لا يعرفون الاستفادة من قدرهم المحتوم، إذ يرون في الإخفاق ظلم مقدر،وجبرية تلاحقهم، لذلك يمضون حياتهم وهم يوضحون للآخرين سوء حظهم، ويندبون على أن لا شيء ينجحون فيه هؤلاء الناس يقيمون الأشياء من زاوية متشائمة .وكأنهم يعتقدون بأن هناك قوة غيبية تلاحقهم الجائز أن تحدث لبعض الأشخاص حوادث إيجابية يرون أنهم لم يفعلوا شيئا لنيل هذه " الحظوة " أي أنهم لم يأخذوا بالأسباب، أو أنهم أخذهم للأسباب لم يكن كافيا وموازيا للنتائج وتلك الوقائع(**عبد العزيز حدار،2006: 245**) .

كما يشير **يوشيوكا Yoshioka (2000)** إلى الاختلافات المفاهيمية الثقافية من حيث ما يشكل تأكيد الذات .على سبيل المثال،تأكيد الذات لديه قيمة عالية في أوروبا الغربية وشمال الأميركية،

حيث تسود القيم الفردية، ولكننا نجده أقل من ذلك في الثقافات الآسيوية، حيث تسود القيم الجمعية.لذا، يمكننا أن نتوقع الخلافات في تأكيد الذات بين الجماعات الثقافية والعرقية(**2003: 21 MEHMET ESKIN،**).

–تداخل عوامل سياق الموقف النفسي (البيئة الداخلية أو الخارجية)الذي يحدث ضمنه السلوك التوكيدي لذلك يؤكد **روتر** للقيام بالتنبؤ الناجح للسلوك يؤكد **روتر** على ضرورة الاهتمام بالعامل الرابع وهو الموقف النفسي كما يدركه الفرد. فالمواقف الاجتماعية تدرس من خلال "عين الناظر" ومن خلال ذلك يبدو أن هناك تشابها بين وجهة النظر الظاهراتية **لروتر** والنظريات المجالية، فإذا ما مر شخص معين بموقف نفسي فان تلك الخبرة ستكون خاصة به بغض النظر عن خبرة الأشخاص الآخرين في المواقف المشابهة، في سياق ذلك يؤكد **روتر** على الأثر النفسي الذي تحدثه مكونات الموقف في الفرد وفي سلوكه. وبالمقابل فان سلوك الفرد يعد كذلك احد مكونات الموقف النفسي **(Rotter et al, 1972)**.

وحسب **روتر (1966)**فإن وجود أو غياب الاعتقاد في تحكم شخصي تجاه ,الأحداث مرتبط بتجارب التعزىز السابقة التي عاشها الفرد والتي تصبح استعدادا عاما، أي بُعدا أو سِمة للشخصية تؤثر على السلوك وتَظهَر من خلال مجموعة هامة من الوضعيات، ويُضيف أن هذا الإدراك للتحكم ىختلف حسب قدرة المرور إلى الفعل أو حسب القوة والسلطة التي يَملِكها الفرد في مجتمع معين أو ضمن جماعة معينة .

– إننا وفقنا بدرجة لاباس بها في اختيار المقاربة المناسبة لبناء البرنامج كما يرى عبد **الستار إبراهيم وآخرون** أن نظرية التعلم الاجتماعي**Social Learning theory** من أخصب النظريات في الوقت الحالي التي تسمح لنا بتدريب المهارات الاجتماعية وقد تطورت منها أساليب متعددة من أهمها التعلم من خلال ملاحظة النماذج التعلم بالقدرة تدريب القدرة على توكيد الذات ولعب

الأدوار، وتنطلق هذه النظرية من أساس رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الإفراد ويتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد **(إبراهيم عبد الستار،1987: 158)**،ولذلك كان تطبيق البرنامج بطريقة جمعية .ولا يتوقف اثر البرنامج على الملاحظة والتقليد فقط بل انه يظهر في شكل نواتج التعلم الاجتماعي كتعلم أنماط سلوكية جديدة والتي لم تكن موجودة لدى الخاضعين للبرنامج،ولاكنها ليس بالضرورة أن تظهر بنفس الطريقة التي لوحظ بها،وإنما لكل فرد بنية معرفية**(تمثلات–موائمة)**يقولب من خلالها السلوك الملاحظ ،فيظهره في شكل جديد.أو تسهيلا لظهور سلوك جديد لأن ملاحظة سلوك النماذج ربما تعمل على أثارة وتسهيل ظهور سلوك متعلم على نحو سابق لدى الأفراد ولكنهم لا يستخدمونه بسبب النسيان أو لأسباب أخرى.

عدم وجود اثر للبرنامج على مهارات الاتصال الشخصي يرجع إلى كون السلوك التوكيدي باعتباره مهارة فرعية للمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى المهارات الاتصالية ،هذا من جهة ومن جانب أخر أن السلوك الاتصالي لن يكون ناجحا إذا لم يكون للفرد قدر كافي من للمهارات الاجتماعية لأنه سيكون في موقف مواجهة للآخرين من خلال إبداء رأيه والدفاع عنه والى غير ذلك من متطلبات الموقف الاتصالي ،وانطلاقا من هذه المعادلة تستنتج الباحثة انه كلما ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية انعكس ذلك في مهارات الفرد في مناقشة ومحاجات الآخرين والعكس صحيح،أما بالنسبة لارتفاع أو بالأحرى تغير مصدر الضبط من الوجهة الخارجية إلى الداخلية،فقد وجدت الباحثة انه كلما ارتفع مستوى التوكيدية ارتبط بوجهة الضبط الداخلية،لان المصدر الذي يؤثر في تشكيل كل من التوكيدية ومصدر الضبط الداخلي هو واحد**(توقعات الفرد نحوى عائد السلوك)** بحيث يكون لدى الفرد مجموعة من الأفكار الخاطئة والتي بالأحرى نقلت إليه من خلال آليات التعلم الاجتماعي عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية إذ أظهرت الأطر النظرية وعدد من الدراسات السابقة أن للتنشئة الاجتماعية للوالدين دورا مهما في تحديد توجه موقع الضبط **(غازدا وآخرون ،1986 : 273 –**

274) فقد أثبتت دراسة **بارلينج**Barilingانه توجد علاقة ارتباطيه بين معاملة الأمهات التي تتسم بالحماية المفرطة وموضع الضبط الخارجي،(**ابتسام العفاري،2011: 184**) أن تشكل الخبرات الأولى التي يختبرها الطفل داخل النسق الأسري، البنات الأولى في تشكل هذا البعد .فقد لاحظ **كريندال** وآخرون **Crandall et al**أن توفر في الوالدين مجموعة من المميزات كالدفء والحنان والتسامح وتوقعهما المبكر باستقلال أبنائهما، كل هذه الصفات وغيرها، تساعد الطفل على التحكم الداخلي، عكس الوالدين الذين يعاملون أبناءهم بالرفض المستمر والتسلط والعقاب والاستبداد.

ويرى **ديفيز**Davis أن عدم توفر الاستقرار في الأسرة قد يدفع الطفل على البحث عن المساعدة التي تمكنه من التكيف وفهم الجو الأسري .وهذا ما قد يجعله يظن أنه عنصر غير فعال ولا يمكنه التحكم في التعزيزات ،فيتكون لدى الفرد بما يسمى بالتوقعات المعممة للخبرات السابقة التي يمتلكها عن استجاباته لمواقف نفسية سابقة مشابهة للموقف الحالي وهذا يعتمد على القدرة على التعميم وإدراك التشابه بين مكونات المواقف المختلفة. (**أحمد عبد الرحمان إبراهيم،1986 : 45**) واستند **روتر** في طرحه لهذا المفهوم إلى افتراض مفاد أن الأفراد تنمو لديهم توقعات عامة تبعا لمدى استطاعتهم التحكم في الأحداث البيئية .حيث يوجد أفراد يدركون أن أفعالهم وأسلوب معيشتهم و طريقتها لاحول ولا قوة لهم فيها ,فهم يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوى خارجية لايستطيعون التأثير فيها(**بشير معمرية،2011: 45**)بالإضافة للدور الذي يلعبه المستوى الاقتصادي والاجتماعي في تحديد مصدر الضبط،بحيث ان المكانة الاقتصادية والاجتماعية تساعد على تنمية شعور الفرد بقدرته في التحكم في الظروف المحيطة به،فأبناء الطبقة المنخفضة اجتماعيا نجدهم في الغالب يتميزون بضبط خارجي نظرا لغياب فهم واضح لمصدر التعزيز. وبما أن أفراد العينة ينتمون إلى مجتمع مسلم ولان أهم ما يعزى إليه من عوامل الضبط الخارجي هو القدر هذا يمثل اعتقادا بان الأفراد لا يمكنهم تغيير مسار الأحداث لكونها مقدرة سلفا وأنها اتجاهات سلبية اكتسبها الفرد من خبراته السابقة مع قوى خارجية قوية وهذه القاعدة القدرية السلبية تنتشر كثيرا في مجتمعاتنا العربية اليوم للأسف، فهناك إسناد سببي للأحداث التي تقع للفرد، لقانون الاعتباط، مثل

الصدفة والحظ والظروف ونفوذ الآخرين، ومن هذا المنطق فإن الفرد يفقد القدرة على التحكم الفعلي في ذاته ومصيره وحياته والأحداث التي تقع له، خاصة الأحداث الضاغطة والصادمة .إن تحكمه هو تحكم خارجي، ويعبر حقيقة عن فقدان التحكم الفعلي والسيطرة على الذات ومصيرها ومستقبلها . وهو تعبير كذلك عن عجز الفرد على توظيف قدراته الفكرية وإمكاناته في بناء ذاته والتحكم في مصيره وحياته ومستقبله .إذ حين تتوالى الأحداث الضاغطة والصادمة والإحباطات، فعادة ما يستنجد الفرد بقانون الاعتباط : الحظ والصدفة، أو يحمل الآخرين ذوي النفوذ مسؤولية هذه الأحداث من نكبات وفشل وإخفاق،إنه يحاول تبرير هذه الوقائع المبغضة وتحميل مسئوليتها ضمنيا للقدرة الإلهية أو قوة خفية توزع الحظوظ والقسيمة والنصيب بصورة ارتجالية عشوائية، إنه قانون الاعتباط أو هكذا أرادت قوانين الحياة، وينبغي أن يندب الفرد إلى حظه التعيس والصدفة المقيتة ويستسلم لها .وهكذا فقد تستخدم ثقافة الضبط الخارجي لتخفيض حدة القلق من جراء الإحباطات المتتالية .وهذا ما يترتب عنه بالصيرورة الزمنية، روح الاستسلام ومشاعر الكآبة وأعراض الاكتئاب من عزلة وتأثيم الذات وتبخسيها وتثبيط حسي حركي وفقدان الفعالية والنشاط والدافعية، وصولا إلى الوظائف الحيوية.(**عبد العزيز حدار،2006 :168**)

نخلص في الأخير إلى أن العامل المشترك بين المتغيرات الثلاث هو عامل الإدراك وان كل منهم يتأثر بدرجة بكبيرة للأفكار التي يحملها الفرد حول سلوكه ،وأنهم مرتبطون في سلسلة مترتبطة بعلاقة تأثير وتأثر فالفرد الذي يستطيع مقاومة الضغوط الاجتماعية للجماعة الاجتماعية التي يتفاعل معها ولمقامة هذه الضغوط من خلال الدفاع عن حقوقه المشروعة من دون أن يلحق الضرر بالطرف الأخر لابد آن يوظف بعض المهارات الاتصالية لكون موقف الموقف الاجتماعي هو موقف اتصالي أيضا لان الفرد يدخل في حوار مع الطرف الآخر مثل مهارة الكلام وتفسير دلالات اللغة الغير منطوقة ولن يكون أداء الفرد جيدا في هذا الموقف إلا إذا كان يتمتع بضبط داخلي أي انه يدرك انه هو القادر على إدارة مجرى الحوار وانه هو المسيطر .بحيث حدد شوقي مجموعة من المظاهر السلبية والتي قد تضعف السلوكات الاجتماعية والتي من بينها تكوين مفهوم سلبي للذات

وهذا المفهوم يتضح لدى الفرد من خلال أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة وتعاملاته أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه وتجاه الآخرين، مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة في التعامل أو عدم تقدير الذات كما إن مفهوم الذات السلبي يجعل الفرد يعاني من مشاعر عدم الثقة بالنفس ونقص الكفاءة، والدونية مم ا يؤدي بالفرد بأن يكون أقل تكيفا من الناحية النفسية. وهكذا فإن عجز هؤلاء الأشخاص في التعامل الإيجابي الفعال مع المشكلات يعود لاعتقادهم بأنهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة لمواجهتها أو، لأن هذه الأحداث الضاغطة هي خارجة عن مجال سيطرتهم وهذا بسبب التشكيك في إطرادية سنن حدوثها وعدم تحمل المسؤولية.

وعليه فان التوكيدية لا تتمثل فقط في دفاع الفرد عن حقوقه، وحماية خصوصيته، بل إنها تساعد أيضا على بدء علاقة مع الآخر، وتوطيدها من خلال تعبيره عن مشاعر الودية نحوها،ومساندته وقت الشدة، ويحثنا الإسلام على إرساء دعائم مجتمع التراحم بين أتباعه،فيذوبون رقة فيما بينهم وتعاطفا ومودة، و لكنهم صناديد في مواجهة الباطل، قال تعالى: محمد رسول الله واللذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم ،ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم :﴿**إذا أحب أحدكم أخاه فليعلمه أنه يحبه**﴾

خامسا-توصيات الدراسة:

توصيات لوزارة التربية والتعليم:

-توعية مدراء المدارس بضرورة عقد دورات تدريبية خلال مواسم العطل للتلاميذ الذي يعانون من بعض الصعوبات السلوكية وخاصة العلائقية لان ذلك سينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي.

-تنظيم ورش تدريبية للقائمين على العملية التعليمة من فترة لفترة، قائمة على أسس سيكولوجية لكيفية التعامل مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية على رأسها تدني السلوك التوكيدي .

-استثمار نتائج البحوث التي تجريها الجامعة فيما يخص المشكلات التي يعانيها التلاميذ المتمدرسين،وتجسيدها في برامج عملية حية للتعامل مع هذه الفئه.

-الحرص كل الحرص على اختيار المكونين بطريقة تستبعد احتمال أن يكون المكون مصاب بأحد العقد النفسية والتي ستنعكس سلبا على العملية التعليمية من جهة وعلى المعاش النفسي للطلاب .

-توعية مدراء المدارس بأهمية تفعيل دور اللجان المدرسية والإذاعة المدرسية والأنشطة الثقافية لتحقيق المزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.

-حث المعلمين علي تفعيل الطلاب بالمشاركة والتفاعل الاجتماعي في المناقشات داخل الفصل وخارجه وفي أماكن أخري.

توصيات للباحثين:

بناء برامج تدريبية لا يقتصر على المحددات الشخصية فقط(أفكار، مشاعر، أراء) وإنما أن يشمل السياق الذي يحدث فيه الموقف النفسي ككل(الفرد-المثير الاجتماعي-الطرف الأخر-حيثيات الموقف الاجتماعية والفيزيقية)

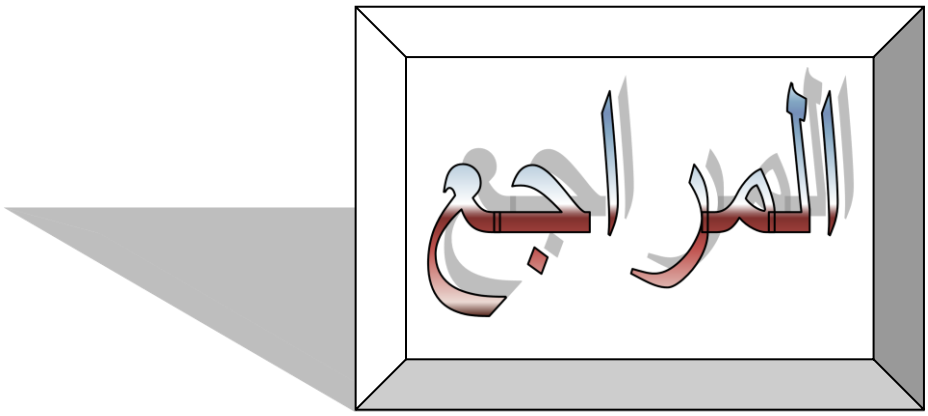
تدريب الأولياء على تنشئة أبنائهم تنشئة توكيدية سليمة تقيهم من القلق على أبنائهم مستقبلا لان التدخل المبكر في مثل هذه الحالات تكون له فعالية كبيرة خاصة بعد سن الخمس سنوات هذا من جهة ومن جهة أخرى أن لا يتعب الطفل في البحث عن نموذج مؤكد لذاته ليقتدي به لأنه سيكون احد والديه.

ضرورة توعية أولياء الأمور بالدور المهم الذي تلعبه نوعية التنشئة التي يربون بها أبنائهم وان لا يحاول وان يربو أبناؤهم كما ربوهم أبائهم لان لكل جيل عقلية خاصة به فما ينفع منذ **40**سنة قد لا ينفع الآن إلا مع بعض الحالات النادرة التي قد تعتبر طفرة اجتماعية في خضم العولمة الثقافية التي اكتسحت واقعنا الجزائري.

توعيه الوالدين إلى عدم اللجوء إلى أساليب المعاملة الوالديه التي تتسم بالعدوان والإهمال والرفض لأنها تؤدي إلى انعدام الثقة بالنفس.

خاتمة:

لقد أثبتت العديد من الدراسات الحديثة أن العادات السلوكية متعلمة ومكتسبة من البيئة،وبرغم دور الوراثة والجينات والعوامل البيولوجية،فان الدور الحاسم في تشكيل سلوكيات وعادات الفرد يرجع إلى قوانين التعلم والتكرار والترابط،جميعها نتاج البيئة وتكتسب ابتداء من مرحلة الطفولة،وهي نتيجة التدعيم الايجابي أو السلبي الذي يأتي من الآباء و الأقارب والمعلمين ومن نماذج القدوة التي يتوحد معها ويحاكيها الفرد ويقلدها ،فهو بذلك لا يستطيع أن يبتكر سلوكا وعادات غير موجودة في بيئته الأصلية،وان قدرة الإنسان على ذلك محدودة جدا،ولا يمكن أن تصل إلى وضع هذه المنظومة المتسعة من قواعد السلوك،والقدرة على تعديل السلوكيات الراسخة في جذور النشاط العصبي والنفسي للفرد،وان الإنسان كثيرا ما يفشل في تغيير سلوك احد أبنائه أو حتى في التخلص من عادة سيئة اعتاد هو نفسه عليها،ولذلك على الفرد أن يبدأ أولا بتغيير سلوكه حتى يستطيع أن يغير سلوك من هم حوله.


المراجع

قائمة المراجع:

1. القرآن الكريم

2. المتقي، علي .(1985)، **كنز العمال**، الطبعة الخامسة ، حديث رقم 1840، ج،1مؤسسة الرسالة ، بيروت.

3. المتقي ،علي. (1985)،**كنز العمال** ، الطبعة الخامسة ،ج9 ، حديث رقم 24747، مؤسسة الرسالة ، بيروت.

4. بن إسماعيل ،محمد .بدون سنة، **صحيح البخاري**، حديث رقم 1303، ج1

5. بن الحسن، محمد .(1993)، **وسائل الشيعة**، ، الطبعة الأولى حديث رقم 27623، ج21، مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، بيروت .

6. الكليني، محمد بن يعقوب .(1985) ، **الكافي**، الطبعة الثالثة المصححة، ج5 ،دار الأضواء، بيروت .

7. إيريك. اريكسون **(2010)**،**البحث عن الهوية وتشتتها في حياة إيريك ايركسون وأعماله**، ترجمة سامر جميل رضوان ، دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة.

8 .إبراهيم .عبد الستار.(1994)،**الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه**، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

9.إبراهيم. عبد الستار. وآخرون(1978) ،**العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته**، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب،الكويت

10.احمد. محمد عبد الرحمان ، النيال .مايسة احمد ،(2002)،**سيكولوجية المرأة**، ب ط ،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية .

11. عبد الحافظ .إخلاص محمد ، باهي. مصطفى حسين (2000) ،**طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسي والرياضية** ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة

12. النواعرة .احمد ،(2010)،**الاتصال و التسويق بين النظرية و التطبيق**،ط1،دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

13. ماهر ،احمد. (2005)،**سلسلة ابني مهاراتك وندرب على مهارات التقديم الشفوي وعرض المعلومات**، ،الدار الجامعية.

14. سعد ،إسماعيل .(2006) ،**نظرية القوة في الاتصال الإنساني**،دار المعرفة الجامعية،القاهرة

15. الحراشة .احمد حسن ، الجزائري .جلال علي ،(2012)،**إدمان المخدرات والكحوليات وأساليب العلاج**، ط1،دار حامد للنشر و التوزيع،عمان الأردن.

16. معمرية .بشير، (2009)،**دراسة نفسية حول طلاب المدارس و الجامعات وفئات أخرى**،بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس،،المكتبة العصرية للنشر و التوزيع،مصر

17. معمرية ،بشير .(2012)،**مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي**،دارا لخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر.

18. bem.b.alin ،**نظريات الشخصية،الارتقاء والنمو**، ترجمة كفافي .علاء الدين ، النيال .مايسة احمد ، سالم .سهير محمد ،ط1،،دار الفكر ناشرون وموزعون، ،عمان، الأردن.

19.بيار .داكو، (2007)،**الانتصارات المدهشة لعلم النفس**، ترجمة بو جابي. محمد الشريف ،دار الهدى، الجزائر.

20. العلاق .بشير .(2010)،**نظريات الاتصال–مدخل متكامل**، دار البازوري العلمية والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21. برنت د. روني (1991)،**الاتصال والسلوك الإنساني**، راجع الترجمة عمر إسماعيل الخطيب ،جامعة الملك سعود،معهد الإدارة العامة.

22. الحرايرة.باسم وآخرون.(2009)،**استراتيجيات التعلم والتعليم(النظرية والتطبيق)** ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، المجموعة العربية للتدريب ،عمان ،الأردن.

23.تغريد .عمران ،وآخرون،(2001)،**المهارات الحياتية**،ط1،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

24. جان بيار فرانبير ،(1988)،**كيف تنجح في كتابة بحثك**، ترجمة هيثم اللمع،ط1 وط2،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،لبنان.

25. أبو شنب ،جمال محمد .(2006)،**نظريات الاتصال والإعلام** ،المفاهيم والمداخل النظرية،دارالمعرفة الجامعية، حلوان ،الازاريطة.

26. أبوشنب .جمال محمد .(2009)**العلاقات الإنسانية دراسة في مهارات الاتصال والتعامل**،دار المعرفة الجامعية، الازاريطة.

27. توما .جان عبد الله .(2011)،**التعلم و التعليم**،ط1،المؤسسة الحديثة للكتاب ،لبنان.

28. جيلفورد. بلوم .(2007) ،**مهارات التفكير التباعدي**،دراسة ميدانية ، ترجمة كمال محمد خليل ،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن .

29. فيرز .جيري ، (1980)،**نظريات التعلم،سلسلة عالم المعرفة**، ترجمة على حسن حجاج ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

30. الخطيب ،جمال. (1995)، **تعديل السلوك الإنساني**،ط3،،مكتبة العلاج للنشر والتوزيع.

30. العزة ،حسني سعيد.(2001)،**الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته**،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشروالتوزيع،عمان، الأردن.

31.حجازي ،مصطفى .(2001)،**مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**،ط8،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،المغرب.

32. منسي ،حسن .(1999) ،**سيكولوجية التعلم والتعليم مبادئ و مفاهيم**، ،دار الكندي للنشر والتوزيع،،الأردن

33. المعايطة ،خليل عبد الرحمان .(2007)،**علم النفس الاجتماعي**، ،ط2،دار الفكر،،الأردن

34. معوض ،خليل ميخائيل .(1994)،**سيكولوجية النمو و الطفولة والمراهقة** ،ط3،دار الفكر الجامعي الإسكندرية .

35. الدردير ،عبد المنعم احمد .(،2005)،**الإحصاء البارامتري و الابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية**،ط1،عالم الكتب للنشر والتوزيع و الطباعة،القاهرة.

36. أبو قورة ،خليل قطب .(1996)،**سيكولوجية العدوان**،مكتبة الشباب،القاهرة.

37.الدسوقي ،عبده إبراهيم .(2004)،**وسائل وأساليب الاتصال الجماهيري و الاتجاهات الاجتماعية**،دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

38. ترنيم ،رغدة .(2006)،**سيكولوجية المراهقة**، ط 1،دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ،عمان ،الأردن.

39.رشاد ،علي عبد العزيز موسى .(1994)،**دراسات وبحوث علم النفس الدافعي**، دار النهضة العربية للنشر، القاهرة.

40.زهران ،حامد عبد السلام. (1980)،**الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط1،عالم الكتب،القاهرة

41.سهير ،كامل احمد .(1998)،**دراسات في سيكولوجية الطفولة** ، مكتبة المصطفى .

42. ملحم ،سامي محمد .(2004) ،**علم نفس النمو،دورة حياة الانسان**،ط1،دار الفكر،عمان ،الأردن

43. ملحم ،سامي محمد .(2001)،**سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان ،الأردن.

44. جبر ،سعاد سعاد .(2008)،**سيكولوجية الاتصال الجماهيري**، ط1،عالم الكتب الحديث،والنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن .

45.الشناوي ،وعبد الرحمن .(1998)،**العلاج السلوكي الحديث**،دار قباء، القاهرة

46.طريف، شوقي محمد فرج .(2007)،**علم النفس والتنمية المعرفية المجتمعية**،دار غريب للطباعة والنشر والتوزي

القاهرة.

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

48. الزغبيمي ،طلال عبد الله ،موسى الكردي،هاني جميل عبيدات.(2010)،**مهارات الاتصال الجماهيري**، ط1 ،عالم الكتب الحديث والنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

49. محمد ،عبد الحليم وآخرون. (2008)،**الأسس النفسية لتنمية الشخصية الايجابية للعالم المعاصر**،ط1 ،المعهد العالمي للفكر الإسلامي،ايتراك للطباعة و للنشر والتوزيع ،القاهرة.

50.عدس،عبد الرحمان ،محي الدين التوق .(2005)،**المدخل إلى علم النفس**،ط6،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان.

51. زغلول ،عماد .(2003) **نظريات التعلم**، الإصدار الأول ،دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان ،الأردن.

52. القاضي .علاء محمد ،بكر محمد عبد حمدان (2010)،**مهارات الاتصال**،ط1،دار الإعصار العلمي والنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن.

53. القاضي ،علاء محمد .بكر محمد حمدان. (2010)،**مهارات الاتصال**، الطبعة العربية الأولى ،دار الإعصار العلمي والنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.

54. الموسى ،عصام سليمان .(2009)،**المدخل في الاتصال الجماهيري**،مكتبة الجامعة،إثراء للنشر و التوزيع، عمان ،الأردن.

55. عفانه ،عزو إسماعيل وآخرون.(2008)، **التعلم في مجموعات**،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع،عمان ،الأردن.

56. عدس ،عبد الرحمن .(1999)، **أساسيات البحث التربوي**، ط3، دار الفرقان ،عمان ،الأردن.

57. دويدار ،عبد الفتاح محمد .(2004)،**سيكولوجية الاتصال والإعلام**،دار المعرفة الجامعية،الازاريطة،مصر.

58. العقاد ،عصام عبد اللطيف .(2001)،**سيكولوجية العدوانية وترويضها**،منحى علاجي معرفي جديد،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة.

59. درويش ،عبد الرحيم .(2005)،**مدخل إلى علم الاتصال**،مكتبة نانسي ،دمياط،مصر.

60. عفانة ،عزو إسماعيل .(2008)،**تخطيط المناهج وتقويمها**، ط3،الجامعة الإسلامية ،غزة ،فلسطين.

61. الهنداوي ،علي فاتح .(2002)،**علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**،ط2،دار الكتاب الجامعي،العين الإمارات العربية المتحدة.

62. السيد،فؤاد البهي .(1978)،**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**،دار الفكر العربي للطباعة والنشر،القاهرة.

63. عثمان ،فاروق السيد .(2005) **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**، ط1،دار الأمين،طبع ونشروتوزيع،مصر.

64. الروسان ،فاروق .(،2010) **تعديل وبناء السلوك الإنساني**، ،ط1،دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان المملكة الأردنية الهاشمية.

65. عثمان .فاروق السيد ، (2001)، **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، ط1،دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، ،القاهرة.

66. مليكة ،لويس كامل .(2010)،**علم النفس الإكلينيكي**،ط1،دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان ،الأردن.

67. دافيدوف، ليندال . (1984)، **مدخل علم نفس**، ترجمة سيد الطواب وآخرون ،دار ماكجروهيل.

68.محمد السيد ،عبد الرحمن .(1998)، **نظريات الشخصية**، دار قباء، القاهرة.

69. عقل ،محمود عطا حسين.(1993)، **النمو الإنساني**، ط 1، دار الخريجي، الرياض.

70.مصطفى ،فهمي. (1990)،**الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف**،ب ط،مكتبة مصر القاهرة.

71. الريماوي ،محمد عودة وآخرون. (2006) ،**علم نفس العام**، ط2، دار المسيرة،عمان الأردن .

72.محمد، السيد عبد الرحمن. (1998)، **نظريات الشخصية**، دار قباء، القاهرة .

73.محمد، السيد عبد الرحمن.(1998)،**دراسات في الصحة النفسية المهارات الاجتماعية الاستقلال النفسي الهوية الجزء الثاني**، دار قباء، القاهرة .

74.عقل، محمود عطا حسين.(1993)، **النمو الإنساني**،ط1، دار الخريجي، الرياض

75. فهمي ،مصطفى .(1990)،**الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف**،بدون طبعة، مصر .

76. فهمي ،مصطفى . (1995)،**الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف**، ط3،الناشر مكتبة الخانجي ،القاهرة.

77. أنجرس ،موريس.(2006)،**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تطبيقات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون ط2 ،دار القصبة ،الجزائر.

78. زيدان ،محمد مصطفى .(1999) ،**النمو النفسي للطفل والمراهق**،ونظريات الشخصية، ط1،دار الشروق،جده.

79. ناصف ،مصطفى .(1978)،**نظريات التعلم دراسة مقارنة**، سلسلة كتب ثقافية شهرية المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ، العدد70 ،الكويت.

80. ناسف ،مصطفى .(1978)،**نظريات التعلم دراسة مقارنة**، مراجعة عطية محمود هنا بإشراف احمد مشاري العدواني، صدرت السلسلة في يناير.

81..محمد التوبي، محمد علي .(2003)،**مقياس المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم**،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن.

82. عدس ،محمد عبد الرحمان .(2008)، **تربية المراهقين**، ط1،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،

الأردن.

83.معتز. سيد عبد الله–عبد اللطيف محمد خليفة.(2001)،**علم النفس الاجتماعي**،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة.

84.محسن ،علي عطية.(2009)،**مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، ط1 ،دار المناهج والنشر والتوزيع، عمان ،الاردن.

85. منصور ،هالة .(2000) ،**الاتصال الفعال ومفاهيمه وأساليبه**، المكتبة الجامعية الإسكندرية،الأردن.

86.هادي نهر،احمد محمود الخطيب (2009)،**إدارة الاتصال و التواصل النظريات العمليات والوسائل**، عالم الكتب الحديث ،اربد ،الأردن .

87. ناصر ،أيمن غريب قطب .(1994)،**حالة تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط المدرك**، مجلة علم النفس،تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد31 ، مصر.

88. البجاري ، احمد يونس محمود .(2011) ،**اثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية**، مجلة أبحاث كلية التربية الاساسيةـــالمجلد11 ،العدد2،تاريخ النشر 2010/01/21.

89. الأحمد ،أمال .(2001)،**الدافعية للانجاز الضبط الداخلي –الخارجي** ،مجلة المعلم العربي، وزارة التربية،سوريا.

90. دروزة ،أفنان نظير .(2007)،**العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى الطلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح** ،الوطنية مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد15،العدد1،تاريخ النشر ،(2006/05/07).

91. أبو الهدى ،إبراهيم محمود. (2011) ،**دراسة سيكومترية اكلنيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ومصدر الضبط** ، مجلة كلية التربية جامعة ، العدد35،الجزء الثالث، عين شمس.

92.بدوي .عائشة ، زكور مفيدة ،**مركز ضبط علاقته بمهارات التعامل مع الضغوط المهنية**، ،عدد خاص

بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة ورقلة،الجزائر.

93. معمرية ،بشير .(2000)،**دراسات متخصصة في علم النفس**،الجزء الأول، منشورات الجزائر.

94. معمرية ،بشير .(1995)، **نظرية التعلم الاجتماعي لروتر**،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،العدد4،جامعة باتنة،الجزائر.

95. بن زاهي. منصور،بن الزين نبيلة (2012)،**مركز الضبط الداخلي الخارجي في المجال المدرسي المفهوم وطرق القياس** ،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع ،الجزائر.

96. عبد العزيز ،تهاني .(1985)،**علاقة مركز التحكم بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة كلية التربية**،جامعة الزقازيق،مصر.

97. موسى ،جبريل .(1996) ،**العلاقة بين مصدر الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف الأكاديمي لدى المراهقين**،مجلة دراسات الجامعة الأردنية ،مجلد23 ،العدد2.

98.حسيب، محمد حسيب.**(1999)** ،**فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية**،المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

99.الحسانين، محمد. (2003)، **المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس و الاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى**،دراسة نفسية القاهرة، المجلد13،العدد الأول.

100.حبيب ،مجدي عبد الكريم.(1996) ،)**الخجل لدى عينة من المراهقين،دراسة تحليلية تنبؤية باستخدام بطارية الموقفي**،المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد الرابع ،العدد1، القاهرة .

101.حافظ، نبيل قاسم،نادر فتحي(1993)،**برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ظل بعض المتغيرات**،مجلة الإرشاد النفسي، العدد الأول ،السنة الأولى ، جامعة عين شمس.مصر.

102. طبارة ،رجاء مكي .(2000)،**دراسة نظرية وعملية لتقنيات وميادين في علم النفس الاجتماعي**،ط1، ،،بيسان للنشر والتوزيع والإعلام، بيروت، لبنان.

103. عبد الرحيم ،سامية .(2011)،**فاعلية برنامج سلوك في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال**

المعوقين عقليا القابلين للتعلم ، مجلة جامعة دمشق، المجلد27 ،تاريخ النشر(2010/06/20).

104. أبو ناهية ،صلاح الدين .(1987)،**الفروق في الضبط الداخلي الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين بقطاع غزة** ،دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة ،المجلد الثاني، الجزء التاسع ،القاهرة .

105. أبو ناهية ،صلاح الدين .(1989)،**علاقة الضبط الداخلي الخارجي للأطفال وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسر الفلسطينية بقطاع غزة**،مجلة علم النفس،تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد10،مصر.

106. أبو ناهية ،صلاح الدين .(1989)،**تقنين مقياس الضبط الداخلي الخارجي للأطفال والمراهقين في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة**، مجلة علم النفس،تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد09،مصر.

107. أبو ناهية ،صلاح الدين ، بدون سنة، **الفروق في الضبط الداخلي الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب من الجنسين والمسنين بقطاع غزة**،دراسات تربوية،سلسلة أبحاث صادرة عن رابطة التربية، الجزء9، القاهرة،مصر.

108.طريف، شوقي فرج (1993)،**محددات السلوك التوكيدي دراسة لحجم ووجهة الآثار**،مجلة علم النفس،العدد25،السنة الرابعة .

109. محمود ،عبد الله جاد .(2006)،**السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب و العدوان**،كلية التربية النوعية جامعة المنصورة،مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة.

110.عبد الجبار ،عادل بن صلاح عمر.(2002) ،**العلاقة بين التوكيدية وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة**،دراسات الطفولة ، المجلد5،العدد.15

111. محمود ،عبدا لله جاد .(2006)،**مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة** ،المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية،جامعة المنصورة،تاريخ النشر(12-13 افريل2006).

112. الجهني ،عبد الرحمان بن عيد .(2012)،**المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي و الصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية** ،كلية التربية،جامعة الطائف،المجلد الرابع،العدد الأول، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية.

113. كفافي ،علاء الدين .(1989)،**تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي دراسة في عملية تقدير الذات** ،مجلس النشر العلمي مجلة العلوم الاجتماعية،العدد7،العدد 35، جامعة الكويت.

114. بن صديق ،لينا عمر .(2007)، **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي**،مجلة الطفولة العربية ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ،المجلد التاسع – العدد 33.

115.مرسي ،أبو بكر مرسي محمد. (1997)،**أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي**،دراسة نفسية،العدد3 المجلد.7

116. عكاشة ،محمود فتحي ، أماني فرحات عبد المجيد .(2012)،**الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**، المجلة العربية لتطوير التفوق ،المجلد الثاني،العدد3.

117. الطهراوي،مقدادي يوسف .(2007)، **فاعليّة التدريب التوكيدي في تحسين الكفاءة الذاتيّة المدركة وخفض القلق**، دراسة نظرية مقدم إلى المؤتمر الدولي السادس جودة الحياة وعلم النفس ،جامعة طنطا ، الجمهورية العربية المصرية كلية العلوم التربوية جامعة.

118. بني خالد ،محمد سليمان .(2009)،**مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت** ، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد17،العدد2، الأردن.

119. محمود ،مجدت احمد .(2005)،**وجهة الضبط والاضطراب النفسي**،**مجلة الخدمة النفسية**،**مصر العدد**

الثاني ، جامعة عين شمس .

120. بني خالد ،محمد سليمان .(2009)،**مصدر الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة أل البيت** ،مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ،المجلد السابع عشر، العدد الثاني،الأردن.

121.محمد. محمود زين الدين،يحيى بن حميد الظاهري. (2010)،**فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات استخدام بعض وسائل التعليم الالكترونية في تعليم العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة**، ،مشاركة مقدمة للندوة الأولى في تطبيقات تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب،جامعة الملك سعود.

122. شعبان، محمد رجب علي .(2003)،**التدريب التوكيدي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة**،مجلة الإرشاد النفسي،مركز الإرشاد النفسيالعدد17،جامعة عين شمس.

123. عبد القادر ،نادية الحسيني .(1995)،**الاكتئاب ووجهة الضبط وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية** ،مجلة الإرشاد النفسي،العدد4،مصر.

124. كابور ،هند .(2010)،**مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية مجلة جامعة دمشق**،مجلد 26 ،تاريخ ورود البحث في المجلة 2009/1/11.

125.الأغا،عاطف .(1996) ،**البنية العاملية لبعض المتغيرات الدافعية،لعينة مصرية وأخرى فلسطينية**،من طلاب الجامعات الإسلامية، رسالة دكتوراه منشورة،الجامعة الإسلامية، غزة.

126. المطوع ،أمنة سعيد حمدان .(2001)،**المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات**، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة القاهرة.

127. عوين ،بلقاسم .(2012)،**فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات التوكيدية في التخفيف من مشكلة الخجل لدى طلبة السنة ثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة** ، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

128.تيايبية ،فوزي.(2009)،**وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي) وعلاقته بضغوط مهنة التدريس لدى**

معلمي التربية البدنية والرياضية، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة الشلف،الجزائر.

129. أبو منصور ،حنان خضر .(2011)،**الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة**،2011،فلسطين.

130.داود، شفيقة(2010)، **الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي** ، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

131. زهران، نيفين محمد. (1994)،**دراسة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين من الجنسين وعلاقته بتنشئة الآباء في تنشئتهم** ، رسالة ماجستير منشورة ،كلية التربية جامعة عين شمس .

132. حدار ،عبد العزيز .(2006)،**الاكتئاب وعلاقته باختلال التفكير السنني والتحكم المدرك من منظور معرفي**، رسالة ماجستير دكتوراه دولة في علم النفس الاكلنيكي،جامعة الجزائر.

133. القبيسي ،على بن خليل بن عضوان .(1428)،**التفاؤول والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات و وجهة الضبط لدى عينة من طلاب الثانوي**ة، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة الملك خالد،السعودية.

134.فرحات، احمد .(2012)**أساليب المعاملة الوالدية(التقبل–الرفض) كما يدركها الأبناء و علاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

125. المهداوي ،لمياء .(2009)، **الدعم الاجتماعي المدرك و مركز التحكم و دورهما في ظهور أعراض الاكتئاب لدى معاقين حركيا من الراشدين** ، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة الجزائر.

126. الدادا ،سليمان سالم مروان .(2008)،**فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير منشورة ،الجامعة الإسلامية غزة.

127. زقوت، ماجدة محمد .(2011)،**هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي النسب**، رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الإسلامية غزة.فلسطين.

128. الريفاعي، ناريمان .(1985) **فاعلية التدريب التوكيدي في علاج مرضى الفوبيا الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية و الجامعية.**

129. بن زينة ،نبيل .(2005)،**مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا**، رسالة ماجستير

منشورة ،جامعة ورقلة، الجزائر.

130. زكري ،نوال بنت محمد عبد الله .(2008)،**ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجازان**، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة أم القرى.

131. الشهري ،يزيد بن محمد .(2005)،**السلوك التوكيدي لدى أربعة أنماط من مدمني المخدرات دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ،كلية الدراسات العليا،الرياض.

132 . شحاتة ،حسن وآخرون.(2003)**معجم المصطلحات التربوية والنفسية**،ط1،القاهرة،الدار المصرية اللبنانية،مصر.

133. جابر، عبد الحميد جابر،علاء الدين كفافي. (1995)،**معجم علم النفس والطب النفسي**،ج3،دار النهضة العربية.

134. المحمدي ،عبد الرحمن محمد ،خبير التدريب والاستشارات الإدارية شركة خبرات للدراسات والتدريب والاستشارات الادارية abdelrahman@kheprat.com

132.Bloche.H et all. (1999)**grand dictionnaire de la psychologie** .sous la diriction de la henriettebloch edition . Larousse. parise

133.-Rotter,J (1975). **Some problems of misconceptions related to the construct of internal versus external contol of reiforcement**، jornal of counseling and clinical psychology.

134.Bandura, A. (1999). **A social cognitive theory of personality**. In L. Pervin & O. John (Ed.),*Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.(Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York:Guilford Press.)

135. Chris Williams (2001 **).Being Assertive** ، published by Arnold Publishers،

University of Glasgow Medical School, Glasgow, UK.

136-KRISTIE SCRUTCHFIELD ORR(2003)،**college stiudents. comport with Assertive behaviors . analysis of students with and without disabilitis in three postsecondary institutions** ،Submitted to Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctora of phlosoohy.

137- A. A. Arigbabu and all (2011), Gender, marital status and religious affiliation as factors of assertiveness among Nigerian education majors،International Journal of Psychology and Counselling Vol. 3(2), pp. 20-23, Available online at ISSN 2141-2499 ©2011 Academic Journals. Available online at http://www.academicjournals.org/IJPC

138- Daniel Ames(**2009**) **.Assertiveness and effectiveness in leadership and interpersonal dynamics** ،Columbia Business School, Columbia University, USA .Abstract،Research in Organizational Behavior ، Available online 3 August 2009 at www.sciencedirect.com

139-Solaf A. Hamoud and all**(2011**).**The Effect of an Assertiveness Training Program on Assertiveness skills and Self-Esteem of Faculty Nursing Students**)،Psychiatric Nursing and Mental Health, Faculty of Nursing, Tishreen University, Syria. Psychiatric Nursing and Mental Health, Faculty of Nursing, Alexandria University, Alexandria, Egypt(liliossman@yahoo.com، Journal of American Science), Available online at http://www.americanscience.org

.

140-**A**dile gulsah sert (**2003**).**the effect of an assertiveness training on the assertiveness and self esteem level of 5 th grade children** ، a thesis submitted to the graduate master of social sciences of midle east technical university .

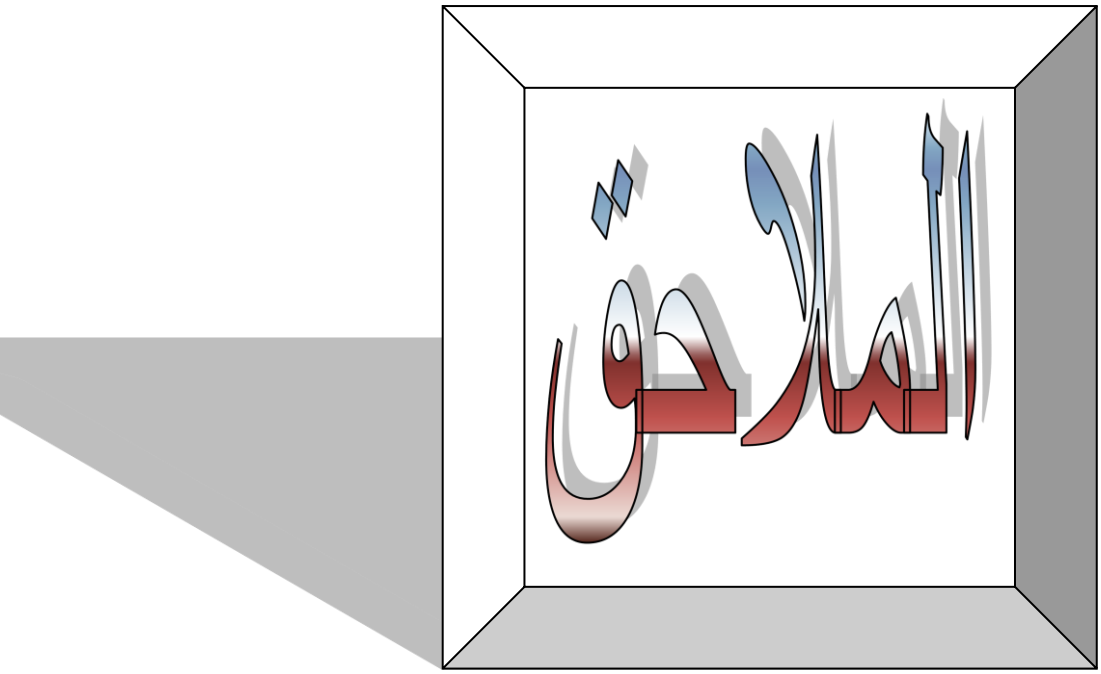
141-Mehmet eskin . **Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents**، A cross-cultural comparison. Blackwell Publishing Ltd.

***142**-Adnan Menderes* (**2003**). **Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents**. *University, Aydin, Turkey, and Stockholm University, Sweden* Eskin, M. A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*.

148 .=http://library.iugaza.edu.ps/thesis/90099.pdf&sa=U&ei=J_DOUbrqD8a-OdalgYAD&ved=0CDcQFjAJ&usg=AFQjCNEbEx_2NDWvxYA4xuQL0nihOt5prg

150.http://safa.heavenforum.com/montada-f25/topic-t404.htm.

152. Russ Hill www.teachinternalcontrol.com-


الملاحق