



سلطنة عمان

جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب / قسم التربية والدراسات الإنسانية

الدراسات العليا / ماجستير الإرشاد والتوجيه

**فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية العلاج بالواقع في تنمية
المهارات الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان**

**The Effectiveness of a Collective Guidance Program Based On
Reality Therapy Theory in the Development of Social Skills
Among Basic Education Students in The Sultanate of Oman**

إعداد الطالب

سليمان بن خلفان بن احمد المياحي

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص الإرشاد والتوجيه

لجنة الإشراف

أ.د. عبد الرزاق فاضل محمد

د. هدى احمد الضوي

أ.د. زهير عبد الأمير الحميري

2010 م

لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية العلاج بالواقع في

تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان)

وأجيزت بتاريخ 19 يناير 2011

التوقيع	الاسم	م
	(رئيسا)	1
	(عضوا)	2
	(عضوا)	3

لك أمي الحنون ..

يا من لم تبخلي عليّ بدعائك لحظةً ،، وأنتِ على قيد الحياة في مثل

فان فارقتنا جسداً ،، فان حسك لازال ولم يزل ولن يزول

وأنت يا والدي الغالي وأبي المثالي ..

هذه هي ثمرة من ثمار تربيته ورعايته وعنايته

التي أوليتها لنا بلا توانٍ

حفظك الله لنا ذخراً وفخراً مدى الزمانِ

وأنت يا ليلتي

ليلة الحب الجميل والود الأصيل

من لي بمثلك مثيل، فأنت خيرٌ من ألف ليلي ولا بديل

أهديك والإهداء في حقك قليل

فقد بذلت الكثير والكثير لانجاز هذا العمل الجليل

ومسك إهدائي الخاص

لكما أسامه وأمامه

أهديكما راجياً أن تكونا فخراً لهذه الامه

بانجازاتكما المقترنة بعلو الهمة

ثم اهديها

لكل طالب علم

وقف على حروفها

واستقى من معينها

كما اهديها

إلى أساتذتي الأجلاء

الذين صاغوا لي

أبجديات الإرشاد وحروفه

ونظموا لي تقنياته وفنونه

شكـر وتـقـدير

لك يا الهي يتجلى شكري وثنائي، آناء الليل والنهار، فقد كنت يا مولاي سندي وملاذي عند مواجهة الخطاب، وفي تخطي كل الصعاب، ثم شكري وتقديري إلى لجنة الإشراف على رسالتي، المكونة من الأساتذة الأفاضل: الأستاذ الدكتور عبد الرزاق القيسي، والأستاذ الدكتور زهير الحميري، والدكتورة هدى احمد؛ لرعايتهم الكريمة وتوجيهاتهم السديدة، في إنجاز الرسالة، وإظهارها بما هي عليه من حلة بهية، وصورة منهجية، والشكر موصول حتما للأساتذة الأجلاء الذين نلت على يديهم شرف تلقي علوم الإرشاد النفسي من خلال المواد والمساقات المقررة، راجيا لهم الخير والبشر، وكذا لا يفوتني شكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة وهم: الدكتور محمد العاصي، والدكتور أمجد هياجنه، والدكتورة سعاد بنت محمد بن سليمان؛ لتشريفني بقبول مناقشة هذه الرسالة، داعيا لهم بكل خير.

كما لا يفوتني تسجيل كلمة شكر مستحقة لأستاذي الجليل الدكتور علي كاظم من جامعة السلطان قابوس لتوجيهاته المستمرة لي في كل موقف أو استشاره ارجع فيها إليه.

ولأخي الحبيب والأستاذ اللبيب: ياسر بن حمود السمري صاحب العطاء المستمر، شكرا خاصا هو اعلم به. وبالتأكيد يتوجب علي أن اشكر الأفاضل مدير مدرسة أبو زيد الريامي للتعليم الأساسي وجميع معلميه وطلابها على تعاونهم الكبير معي إبان تطبيق الدراسة الميدانية (البرنامج الإرشادي وما تبعه من مقاييس) بالمدرسة. ثم الشكر لكل من له فضل علي، ولكل من ساندني وساعدني ولو بكلمه أو أدنى من ذلك.

ومسك ختام شكري لرفيقة الدرب القلب النابض بالحب، ولإخواني وأشقائي الأجلاء؛ لدعمهم ومساندتهم ومؤازرتهم وتشجيعهم المستمر.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	لجنة المناقشة
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	فهرس المحتويات
ح	قائمة الجداول
ط	قائمة الأشكال
ي	قائمة الملاحق
ك	ملخص الدراسة باللغة العربية
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها 1-10	
2	المقدمة
4	مشكلة الدراسة
6	أهمية الدراسة
8	هدف الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
01	حدود الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 11- 65	
12 - 25	أولا : المهارات الاجتماعية
12	تمهيد
13	تعريف المهارات الاجتماعية
17	أهمية المهارات الاجتماعية
18	مكونات المهارات الاجتماعية
21	أبعاد المهارات الاجتماعية
22	جوانب العجز في المهارات الاجتماعية
23	دور الأسرة والمدرسة في تنمية المهارات الاجتماعية

الصفحة	الموضوع
49 - 24	ثانيا : العلاج الواقعي
25	نظرة عامة
26	تعريف العلاج الواقعي وهدفه
27	المفاهيم الأساسية بالنظرية
30	النظرة للإنسان كما تراه النظرية الواقعية
33	المسلمات النظرية للعلاج الواقعي
36	المسلمات التطبيقية للعلاج الواقعي
40	إمكانية تطبيق العلاج الواقعي في المدرسة
41	نظام العلاج بالواقع
47	مواصفات الخطة الإرشادية حسب النظرية
48	دور المرشد الواقعي في المجموعة الإرشادية
48	دور الأعضاء في العملية الإرشادية
49	خلاصة
- 50	الدراسات السابقة
64	
59	التعقيب على الدراسات السابقة
64	مجالات استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
65	موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
الفصل الثالث: منهجية الدراسة 66- 84	
67	تمهيد
67	مجتمع الدراسة
67	عينة الدراسة
68	أدوات الدراسة ، أولا مقياس المهارات الاجتماعية
69	الخصائص السيكومترية للمقياس
69	صدق المقياس
71	ثبات المقياس
73	ثانيا البرنامج الإرشادي
73	صدق البرنامج
74	أهداف البرنامج

الصفحة	الموضوع
74	الحدود الإجرائية للبرنامج
75	الأساليب الإرشادية
76	المعينات والوسائل المستخدمة في البرنامج
77	مكونات البرنامج الإرشادي
79	مراحل تنفيذ البرنامج
80	مخطط الجلسات الإرشادية
80	تقييم البرنامج
81	إجراءات تطبيق البرنامج
82	منهج الدراسة ومتغيراتها
84	التحليل الإحصائي
الفصل الرابع نتائج الدراسة 85 – 91	
86	نتائج الدراسة
89	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
90	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
الفصل الخامس مناقشة النتائج وتفسيرها 93 – 100	
93	مناقشة النتائج
95	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
97	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
99	توصيات
100	بحوث مقترحة
101	المراجع
112	الملاحق
A-B	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

قائمة الجداول

رقم الصفحة	المحتوى	رقم الجدول
70	توزيع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة للمقياس.	1
71	معاملات ثبات أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والبعد الكلي الدراسة.	2
72	معامل الارتباط بين التطبيق القبلي والبعدي في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والبعد الكلي.	3
77	وصف جلسات البرنامج الإرشادي.	4
82	الجدول الزمني لإجراءات الدراسة.	5
83	التصميم التجريبي للدراسة.	6
87	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المهارات الاجتماعية المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي والمتابعة.	7
88	دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي.	8
89	دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي.	9
91	دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس المتابعة.	10

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
94	التمثيل البياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس القبلي والبعدي والمتابعة	1

قائمة الملاحق

رقم الصفحة	المحتوى	رقم الملحق
113	مقياس المهارات الاجتماعية في صورته الأولية (المرسل للتحكيم)	1
118	مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية	2
121	الأساتذة الأفاضل محكمي المقياس أداة الدراسة	3
122	جلسات البرنامج الإرشادي أداة الدراسة	4
177 - 164	ملاحق الجلسات الإرشادية	5
178	الاساتذه الأفاضل محكمي البرنامج الإرشادي	6
179	رسالة شكر من الباحث لإدارة ومعلمي المدرسة التي تم فيها تطبيق البرنامج الإرشادي	7

ملخص الدراسة

فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية العلاج بالواقع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان

إعداد

سليمان بن خلفان بن احمد المياحي

إشراف

أ.د/ عبد الرزاق فاضل القيسي

هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية، في ضوء نظرية العلاج بالواقع، لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. تألفت عينة الدراسة من (20) طالبا من الصف الثامن الأساسي من مدرسة أبو زيد الريامي للتعليم الأساسي بالمنطقة الداخلية، وهم الحاصلين على أقل الدرجات في مقياس المهارات الاجتماعية المطبق على مجتمع الدراسة البالغ (98) طالبا. وقد تم توزيع أفراد الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث قدم للمجموعة التجريبية البرنامج الإرشادي المكون من (16) جلسة، بينما لم يقدم للمجموعة الضابطة أي برنامج إرشادي من أي نوع. وقد اعتبر في هذه الدراسة البرنامج الإرشادي متغيرا مستقلا، بينما كان أداء أفراد الدراسة متغيرا تابعا.

وبناء على استخدام اختبار "مان ويتي" (Mann-Whitney U Test) لاختبار الفروق بين المتوسطات فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في قياس المتابعة للمهارات الاجتماعية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك فقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها إن البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية القائم على النظرية الواقعية (نظرية الاختيار) كان فعالاً في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج خرجت بعدد من التوصيات والمقترحات

الفصل الاول

مدخل الى الدراسة

- المقدمة
- أهمية الدراسة
- هدف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

المقدمة

إن الفرد مدني بطبعه؛ أي انه كائن اجتماعي بطبيعته، وربما هذه الميزة من أهم العناصر التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، والإنسان لا يستطيع أن يمارس دوره في الحياة بشكل فاعل وكامل، وان يتوافق تمام التوافق، كما لا يستطيع أن يشبع حاجاته الفردية بمفرده وبمعزل عن الآخرين من حوله.

وعلى الرغم من مقدرة الإنسان على معايشة الحياة، إلا انه كثيرا ما يخطئ في أساليب ومهارات تفاعله مع المواقف اليومية، حتى في ابسط الأمور، الأمر الذي يتطلب ضرورة اكتساب أفراد المجتمع صغيرهم وكبيرهم المهارات الاجتماعية التي تجعلهم قادرين على حل مشكلاتهم الاجتماعية، بشكل جيد (عمران والشناوي وصبحي 2005).

ولاشك أن التفاعل الاجتماعي الذي يأتي عادة خلال ممارسة المهارات الاجتماعية المختلفة جزء هام وأساسي للتوافق الإنساني، وهو أهم مقومات الحياة الاجتماعية السليمة، كما يعتبر ضرورة للفرد لبناء شخصيته السوية، وكذلك لبناء مجتمعه الذي يعيش فيه ويتعامل معه، وهذا يتفق مع ما ذكره سويف (1990) عندما أوضح أن المهارات الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد هي المسؤولة عن مدى نجاحه في تفاعلاته الاجتماعية. يؤيد ذلك أيضا ما أشارت إليه الأعرس (1988) التي أوضحت أن التلميذات المتفوقات لديهن المقدرة على النجاح في تفاعلاتهن الاجتماعية وفي تحمل المسؤولية وإبداء الاهتمام بالزميلات، كما أنهن يستمتعن بالصدقات والأنشطة المدرسية.

كما أن هناك مزايا تترتب على ممارسة المهارات الاجتماعية المختلفة، لعل أبرزها: تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به، والحفاظ عليها من منطلق أن إقامة علاقات

ودية من بين المؤشرات المهمة للكفاءة في العلاقات الشخصية، فالفرد يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين والأقران والأقارب والمعلمين، ومن ثم فإن نمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم (Carlyon,1997).

وقد يخفق الفرد نتيجة افتقاره للمهارات الاجتماعية في مجالات عديدة من حياته، ويؤدي إلى سوء تكيفه الاجتماعي، ويصبح أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات والأمراض النفسية (جيدة، 1997)، وهذا يتفق مع ما ذهبت إليه Mesch (1986) من انه قد يواجه الطفل العديد من المشكلات في علاقته مع الأقران، وقد يأتي سلوكيات مضادة للمجتمع، ويصاب بالعديد من الاضطرابات النفسية في سنوات رشده وذلك قد يعود لافتقاره للمهارات الاجتماعية. ويشير ولكنسون وكانتر (المشار إليهما في: جيدة، 1997) انه كثيرا ما يترتب على القصور في المهارات الاجتماعية العديد من السلوكيات التي تحول بين الفرد وإمكانية التعايش الكفاء في الجماعة التي يعيش فيها وينتمي إليها، فكثيرا ما يلجأ للعدوان والانحرافات الجنسية وغيرها، وتكثر شكاواه لعدم تمكنه من الاندماج مع الآخرين، فيصبح أكثر استهدافا للمعاناة من النبذ الاجتماعي، والشعور بالوحدة، والقلق، والاكتئاب، وقد ينخفض تقديره لذاته ويكون صورته سالبه عنها.

إذاً من خلال ذلك يتبين أهمية المهارات الاجتماعية وممارستها وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة، وتأثيرها الايجابي الكبير على الفرد والمجتمع، ومن خلال ما اتضح لنا كذلك من خطورة الافتقار أو القصور لهذه المهارات في مواقف الحياة المختلفة للفرد والمجتمع بحد سواء، فانه يتضح لنا الأهمية الكبيرة والحاجة الملحة إلى إعداد برنامج إرشادي لتنمية

المهارات الاجتماعية موجهة لطلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وهو ما يسعى إليه الباحث من خلال الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

هناك أدبيات كثيرة تتحدث عن تركيز المدرسة من خلال المنهج وطرائق التدريس والتقويم على الجانب المعرفي في شخصية المتعلم على حساب الجانب الوجداني (العاطفي)، وهذا ما لمسها الباحث، من خلال عمله وخبرته في الميدان التربوي لمدة تزيد عن احد عشره سنه قضاها في سلك التدريس أولاً، ثم في سلك الإدارة المدرسية ثانياً. حيث انه كان يقف على كثير من الحالات الطلابية التي لا تتم إلا عن افتقار واضح في المهارات الاجتماعية المختلفة، وذلك الافتقار مرده إلى ما توليه المدارس من أهمية على الجانب المعرفي في عملياتها التربوية المختلفة، على حساب الجانب المهاري والوجداني، الذي يفترض أن يكون من أوليات أهداف المدارس ورسالتها التي تعمل على تحقيقها، نظراً لما تمثله هذه المهارات من أهمية كبيرة تنعكس على الطالب وعلى تحصيله الدراسي، وعلى شخصيته بشكل عام. وهذا الأمر تؤكد لدى الباحث من خلال اللقاءات التي أجراها مع عدد من الأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين في مدارس التعليم الأساسي، وقد قصد من هذه اللقاءات سبر المشكلة ومدى وجودها بالفعل، وقد أكد هؤلاء الأخصائيين والمعلمين وجود نقص واضح في المهارات الاجتماعية المختلفة. والأمر بالنسبة للمهارات الاجتماعية التي تتصدى لها الدراسة بتتميتها، كمهارة تحمل المسؤولية ومهارة الاستقلالية، ومهارة اتخاذ القرارات ووزن البدائل، ومهارة الضبط الذاتي والانفعالي هي من أكثر المهارات التي يفتقدها الطلاب، هذا ما يتفق عليه

الباحث من خلال خبرته ومعايشته للطلاب، وما أكده له الأخصائيين الاجتماعيين الذين التقاهم الباحث وكذلك المعلمين.

ولقد أظهرت الدراسات النفسية أن القصور في المهارات الاجتماعية مرتبط بالعديد من الاضطرابات النفسية مثل: الاكتئاب والقلق الاجتماعي والخوف والانسحاب، وكذلك مرتبط بالعديد من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال مثل: النشاط الحركي الزائد ونقص الانتباه والعدوان والنشاط السلوكي داخل المدرسة (المخطي، 2008).

ولعل أكثر ما يعاني منه الطالب في حياته هو انسحابه الاجتماعي الذي يأتي عادة نتيجة للافتقار للمهارات الاجتماعية؛ لأنه يواجه كل طاقته ونشاطه تقريبا نحو تجنب المواقف التي يكون لها تأثير في التفاعل مع الآخرين، مما قد يعجزه ذلك عن المشاركة والتأثير في مجتمعه، وبهذا فانه لا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبذل أو يسعد في حياته، فعيش في غربة ذاته واجتماعية، وقد يضطرب ويصبح معاقا. (جيد، 1997). وقد يصبح الطالب لا يطاق ولا يحتمل نتيجة انسحابه من العالم الخارجي، وتعتمده قطع خطوط الاتصال بالآخرين (Lapierre & Farenswrth, 1994).

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات والبحوث ان انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يرتبط مباشرة بمشكلات سوء التوافق الاجتماعي مع الاصدقاء في المدرسة، والاسرة، والمجتمع، كما ان الاتزان الانفعالي العام للفرد يتأثر كثيرا بالصعوبات التي يواجهها في المهارات الاجتماعية، مما ينعكس عليه في النهاية على التعامل في الحياة العامة (العرجي، 2003).

وتأسيسا على ما سبق تتجلى مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على النظرية الواقعية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى
طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان ؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

1 - هل توجد فروق داله إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابي للدرجات
التي يحصل عليها الطلاب في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة
الضابطة في الاختبار البعدي؟.

2 - هل توجد فروق داله إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابي
للمجموعتين الضابطة والمتابعة في اختبار المتابعة؟.

أهمية الدراسة

يؤثر السلوك الاجتماعي على أوجه مختلفة من حياة الفرد، فضلا عن تأثيره على توافقه
الاجتماعي، وسعادته، في مراحل العمرية اللاحقة، وتتطلب قدرة الفرد على مسايرة الجماعة
قدرا مقبولا من العلاقات الاجتماعية الايجابية مع أقرانه وأصدقائه وكذلك مع المدرسين
وغيرهم ممن يمثلون أهمية في حياته (العرجي، 2003).

والمهارات الاجتماعية تنمو وتكتسب في العقدين الأول والثاني من حياة الإنسان، وهي تعد
إحدى المهام النمائية الكبرى التي تتمثل في تعليم قبول الآخرين والتحلي بصفات هامة تزيد
من إمكانية تقبل الآخرين للطفل، وتنمو مثل هذه الصفات من خلال خبراته الاجتماعية مع
الآخرين (عاقل، 1986)، ويساعد اكتساب المهارات الاجتماعية تحقيق قدر كبير من

الاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس، والاستمتاع بأوقات الفراغ كما ويمنحهم الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم الذهنية والجسدية (طلافة، 2002)، وبالتالي فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته؛ ألا وهو تنمية عدد من المهارات الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثامن بمدارس التعليم الأساسي، وذلك وفق تقنيات وتكنيكات المنهج الواقعي؛ فالمهارات التي بصددها تنميها من خلال البرنامج الذي تتعرض له هذه الدراسة كالاستقلالية، وتحمل المسؤولية، والمثابرة، واتخاذ القرارات، ومهارتي الضبط الذاتي والضبط الانفعالي، يفتردها الطلاب بشده كما تبين ذلك من خلال عرض مشكلة الدراسة. وتأتي أهمية هذه الدراسة كذلك في محاولة لسد النقص في مجال البرامج المقدمة للطلاب في هذه المرحلة بصفة عامة، وتلك البرامج التي تهتم بإكساب الطلاب المهارات الاجتماعية بصفة خاصة. فالملاحظ انه لا توجد برامج متخصصة ومستقلة لتنمية المهارات الاجتماعية، إنما توجد بعض المهارات فقط ضمنمت في منهاج المهارات الحياتية المقرر في منهاج التعليم بمختلف أنواعه (العام، والأساسي، وما بعد الأساسي) بسلطنة عمان. كذلك سيسهم هذا البرنامج في إيجاد سلسلة متصلة ومتكاملة من البرامج التربوية الأخرى الموجهة إلى طلاب هذه المرحلة، بهدف إكساب الطالب المهارات الاجتماعية المختلفة التي يحتاجها سواء في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، أو توافقه الشخصي والاجتماعي، وكذلك إكساب الطالب العديد من المهارات والقيم والاتجاهات التي تساعد في الانفتاح على العالم المحيط به، والتعامل السليم معه، وتسهم بالتالي في تشكيل شخصيته وتشكيل وجدانه.

هدف الدراسة

بناء برنامج إرشاد جمعي لتنمية المهارات الاجتماعية في ضوء نظرية العلاج بالواقع، ومعرفة فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

1 - البرنامج الإرشادي

البرنامج عبارة عن مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي (زهران، 1987).

ويعرف الباحث البرنامج الإرشادي إجرائيا بأنه: مجموعة من الإجراءات المنظمة والأنشطة الهادفة، والخبرات المخططة بصورة علمية، والمحددة بخطة زمنية، والهادفة إلى إكساب الطلاب الخاضعين للبرنامج بعض المهارات الاجتماعية، بإتباع استراتيجيات وفنيات إرشادية معتمدة على المنهج الواقعي، ومن خلال عدد من الجلسات الإرشادية المتسلسلة. يقوم بتنفيذها الباحث بالتفاعل مع المجموعة الإرشادية.

2 - المهارات الاجتماعية

قدم الباحثون والمختصون تعريفات عديدة لمهارات الاجتماعية اتصف بعضها بالعمومية، وبعضها بالخصوصية، ومن هذه التعريفات ما يلي:

عرفها Merrill (1988) على أنها السلوكيات النوعية التي تؤدي إلى نتائج اجتماعية مرغوبة عند تلقينها أو التدريب عليها وممارستها.

وعرفها Booth (2004) بأنها قدرة الفرد على تنظيم معارفه واتجاهاته ليتعامل مع الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي.

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها " قدرة الطالب في مرحلة التعليم الأساسي على مجموعة من المهارات الاجتماعية في ضوء تقنيات ومبادئ ومفاهيم نظرية العلاج الواقعي، كمهارة تحمل المسؤولية ومهارة التمييز بين الصح والخطأ، ومهارة الاندماج مع الآخرين، ومهارة الاستقلالية، ومهارة اتخاذ القرار ووزن البدائل، ومهارة وضع الخطط والالتزام بها، ومهارات الضبط الذاتي والاجتماعي والانفعالي في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب مع طبيعة الموقف، كما تعكسها الدرجة التي سيحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة.

3 - الإرشاد الواقعي

يتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف الرشدي والسهل (2000) حيث يعني الإرشاد حسب نظرية العلاج بالواقع: تلك العملية التي يقوم فيها المرشد النفسي بتقديم المساعدة إلى المسترشد بحيث يتمكن المسترشد من المواجهة الايجابية للواقع والتكيف معه، وإشباع الحاجات في إطاره وفق مفاهيم المسؤولية والواقعية والصواب.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية :

1 الحدود الزمنية:

سوف يقوم الباحث بتطبيق الدراسة في فصل الخريف(الفصل الدراسي الأول) من العام الدراسي 2009 / 2010م .

2 الحدود البشرية:

عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي (ذكور) في المنطقة الداخلية من سلطنة عمان.

3 الحدود المكانية:

مدرسة أبو زيد الريامي للتعليم الأساسي بولاية نزوى من المنطقة الداخلية بسلطنة عمان.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

أولا الإطار النظري

- المهارات الاجتماعية

- النظرية الواقعية

ثانيا الدراسات السابقة

- الدراسات العربية والأجنبية

- تعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية

الفصل الثاني

الإطار النظري

تمهيد

سوف يتناول الباحث في هذا الفصل بشيء من التفصيل ثلاثة مباحث، حيث يتناول المبحث الأول منه: المهارات الاجتماعية، والمبحث الثاني: نظرية العلاج الواقعي، والمبحث الثالث: الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أولاً: المهارات الاجتماعية SOCIAL SKILLS

تمهيد

الفرد وهو يعيش في الحياة فانه يكون في تفاعل مستمر مع ذاته ومع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، وهذه التفاعلات إن تمت بالشكل الصحيح مع الذات ومع الآخر؛ أدى ذلك إلى الكثير من النجاح والتحكم في مجريات الأمور المحيطة به.

وتشير الأدلة النظرية والواقعية أن هناك حداً أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي التي ينبغي أن تتوفر لكل فرد، فإن حرم منها أو لم تتوفر له يتهدد توافقه النفسي، بل يؤدي للفشل في الحياة الاجتماعية، وتزايد الضغوط والمشاق، وتفشل العلاقات بين الأفراد (جولمان، 2000).

إن ما نحققه من نجاح أو سعادة حقيقية يعتمد إلى حد كبير على التعاملات التي تجري بيننا وبين الآخرين، ولقد أثبتت الدراسات العلمية أنك لو تعلمت كيفية التعامل مع الآخرين فانك تكون بذلك

قد قطعت (85%) من طريق النجاح في أي من الأعمال أو الوظائف أو المهن و(99%) من طريق السعادة الشخصية (لس جبلين، 2006).

تعريف المهارات الاجتماعية

يمكن تصنيف التعريفات التي أوردها الباحثون والعلماء للمهارات الاجتماعية إلى الفئات التالية:

أ - المهارات الاجتماعية كسمة:

يعرف Mercer (1997) المهارات الاجتماعية بأنها: مخزون من المهارات اللفظية وغير اللفظية التي تتحرك بها استجابات الفرد للآخرين في أي موقف تفاعلي، وهذا المخزون يعمل بطريقة آلية، ومن خلال هذه المهارات يستطيع الأفراد التأثير في بيئته إيجاباً، والحد الذي عنده ينجحون في الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب نتائج ضارة دون إلحاق الأذى بالآخرين، هو الحد الذي عنده يصبحون ذو مهارة اجتماعية.

ب التعريفات ذات الطابع المعرفي:

نادى أصحاب هذا الاتجاه عند تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية على ضرورة الاهتمام بالجانب المعرفي والعمليات المعرفية للمهارات الاجتماعية. وقد ظهر هذا التوجه في التعريفات التي طرحها الباحثون في بداية الثمانينات بعد ذبوع المنحنى المعرفي في علم النفس بشكل عام، وفي علم النفس الاجتماعي بشكل خاص (السيد وفرج ومحمود، 2003).

ومن التعريفات التي تتبنى هذا الاتجاه:

يعرف عبد الرحمن (1998) المهارات الاجتماعية بأنها: عملية تفاعل بين الفرد والآخرين في نشاط اجتماعي بحيث يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الآخرون وبين ما يفعله هو، وليصح مسار نشاطه الاجتماعي ليحقق بذلك هذه المواءمة.

أما Furnham فيعرفها بأنها: سلسلة من السلوكيات تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية، وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات البديلة المحتملة، وتقويمها وإصدار البديل المناسب لها إن لزم (Furnham, 1983).

ومن التعريفات أيضا ذات الطابع المعرفي والذي امتاز بالدقة، تعريف فرج (2003) حيث أن المهارة لديه تنتظم في مستويين هما المستوى الانفعالي والمستوى الاجتماعي وفي كل مستوى يتم الإفصاح عن المهارة في ثلاث مجالات هي :

- التعبير ويشير إلى القدرة على التعبير عن الذات في عملية الإرسال الاتصالي.
- الاستشعار ويشير إلى تفسير رسائل الآخرين أثناء عملية الاستقبال الاتصالي.
- الضبط ويشير إلى تنظيم عملية الاتصال في الموقف الاجتماعي.

وينتج عن محصلة التفاعل بين مستويات (الانفعالي والاجتماعي)، ومجالات (التعبير والاستشعار والضبط) ست مهارات اجتماعية هي: التعبير والاستشعار والضبط الانفعالي، مقابل التعبير والاستشعار والضبط الاجتماعي.

ج التعريفات ذات الطابع السلوكي:

تأثرت هذه التعريفات بوجهة النظر التي ترى بوجود استبعاد العوامل المعرفية من تعريف المهارة، بحيث تصبح قاصرة على الجوانب السلوكية، التي يسهل ملاحظتها وقياسها (فرج، 2003).

ومن التعريفات السلوكية للمهارات الاجتماعية :

تعريف Kelly (1982) حيث يعرف المهارات الاجتماعية بأنها: السلوكيات المكتسبة التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك، أو الحفاظ على هذا المجتمع.

أما mekfal المشار إليه في الجمعة (1996) فيرى أن المهارات الاجتماعية تمثل السلوك الذي يظهر بصورة أفعال في مواقف ومهام اجتماعية محددة، وتتطلب أداءً كفوًا.

ويعرفها Argyle (198: 1986) على أنها: سلوك الفرد الذي يؤثر به على الآخرين تأثيراً مرغوباً فيه، والقدرة على تعديل السلوك في ضوء التغذية المرتدة الصادرة على السلوك.

أما Gresham (1982) فيعرف المهارات الاجتماعية على أنها: سلوكيات متعلمة ومقبولة اجتماعياً، وتمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين ، وتجنب السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، وقد قسم Gresham المهارات الاجتماعية إلى مهارات التعاون، وتوكيد الذات، والمسؤولية، والتعاطف، وضبط الذات

د- المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي:

المنظور التكاملي ينظر للمهارات الاجتماعية على اعتبار أنها عملية تفاعلية تكاملية بين الجوانب السلوكية والجوانب المعرفية والجوانب الانفعالية في سياق التفاعل في المواقف والأحداث الاجتماعية.

ومن التعريفات التكاملية للمهارات الاجتماعية :

تعريف reguo المشار إليه في الحميضي (2004) حيث عرف المهارات الاجتماعية بأنها قدرة التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية، بالإضافة إلى مهاراته في ضبط تعبيراته غير اللفظية وتنظيمها، كقدرته على ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، وقدرته على لعب الدور، واستحضار الذات اجتماعيا.

وتعريف فرج (2003) الذي عرف المهارات الاجتماعية إجرائيا بأنها: قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وانفعالاته وأرائه وأفكاره للآخرين، وان ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم، ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكه حيالهم، وان يتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها، ويعدله بما يساعد على تحقيق أهدافه.

ويميل الباحث إلى المنظور التكاملي في تعريف المهارات الاجتماعية؛ فالمهارات الاجتماعية تشمل على المهارات اللفظية المعرفية في بعض المواقف، والسلوكية في مواقف أخرى، والانفعالية في مواقف ثالثة، وربما الموقف التفاعلي الواحد يشمل على الجوانب الثلاثة، كمثال الغضب فقد يحدث موقف مغضب جدا في أثناء موقف تفاعلي اجتماعي ما، فهنا يجب على الفرد أن يحسن استخدام المهارات اللغوية كالحديث الايجابي مع الذات أو مع الآخر، كما انه يلزمه أن

يتحكم في انفعالاته ويضبطها كي لا يتفاقم الموقف حدةً ويخرج عن السيطرة، كما قد يحتاج إلى ممارسة بعض المهارات السلوكية المفيدة كالانسحاب أو الابتعاد قليلاً مثلاً، أو تغيير الهيئة التي يكون عليها.

أهمية المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية هامة لكل فرد، صغيراً كان أم كبيراً، فالفرد ما هو إلا كائن اجتماعي، وبالمهارات الاجتماعية يستطيع الفرد ويتمكن من التعايش السليم والايجابي مع الآخرين، ويمكن إيجاز الأهمية التي تكمن في المهارات الاجتماعية في النقاط التالية:

- تعتبر المهارات الاجتماعية عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الأفراد وكذلك المجتمع.
- تفيد المهارات الاجتماعية في التغلب على مشكلات الأفراد وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.
- يساعد اكتساب الأفراد للمهارات الاجتماعية على استمتاعهم بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق إشباع لحاجاتهم النفسية.
- يساعد اكتساب المهارات الاجتماعية تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس، والاستمتاع بأوقات الفراغ كما ويمنحهم الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم وطاقتهم الذهنية والجسدية.
- تعتبر المهارات الاجتماعية ضرورية لكل نشاط يقوم به الإنسان؛ إذ أنها تيسر سريان النشاط وتمكنه من القيام بتنفيذ الواجبات الصعبة والمركبة.

▪ تعتبر المهارات الاجتماعية ضرورية لعمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي (طلافة، 2002، حكيم، 1421هـ).

وبالعموم فإن المهارات الاجتماعية تساهم في إدارة الذات بالشكل الإيجابي، وإدارة المواقف الاجتماعية بالشكل الصحيح، بما يعود بالسعادة والانساطية على الفرد والآخرين، وفي المقابل فإن الافتقار للمهارات الاجتماعية تكون سببا إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والانسواء وأحيانا القلق الاجتماعي، وعدم النجاح في إدارة الذات، وإدارة الذي يفتقر للحد الأدنى من المهارات الاجتماعية المختلفة.

ولقد توصلت بعض الدراسات إلى انه عندما يتم تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأفراد الذين يعانون من النقص في المهارات الاجتماعية تختفي لديهم مظاهر الشعور بالوحدة النفسية، ثم يبدوون في إقامة علاقات مع الآخرين بثقة ويتوجهون نحو الآخرين بسهولة، ودون رهبة أو حساسية (الغيداني، 1996).

مكونات المهارات الاجتماعية

تعددت البحوث والدراسات التي قام بها العلماء والباحثون للتوصل إلى مكونات المهارات الاجتماعية، وقد تناولها العلماء والباحثون من زوايا مختلفة، طبقا لمنطقية النظرية وخلفيتها العلمية التي يعتقونها مثلا على ذلك:

أ. نموذج Morrisso (1981) الذي يرى أن المهارات الاجتماعية تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية هي:

1- المكونات التعبيرية وتتضمن ما يلي:

▪ محتوى الحديث

- المهارات اللغوية ومن ذلك حجم الصوت ونغمته وطبقته.
- المهارات الغير لفظية، ومن ذلك الحركة الجسمية، الاتصال بالعين، التعبيرات بالوجه.

2 -العناصر الاستقبالية، وتتضمن ما يلي:

- الانتباه.
- الفهم اللفظي وغير اللفظي لمضمون الحديث.
- إدراك المعايير الثقافية والأخلاقية أثناء الحديث مع الآخرين.

3 -الاتزان التفاعلي ويشمل:

- توقيت الاستجابة
- نمط الحديث بالدور
- التدعيم الاجتماعي

ب. النموذج الذي توصل إليه فرج (2003) الذي يرى فيه أن المهارات الاجتماعية تتكون من العناصر الأربعة التالية:

1 مهارات توكيد الذات: وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية، والآراء المختلفة، والدفاع عن الحقوق أيا كان نوعها، وتحديد الهوية وحمائتها، ومواجهة ضغوط الآخرين.

2 -مهارات وجدانية: وهي التي تسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة ودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم بما يؤدي إلى التفاعل معهم والاقتراب منهم، والاندماج معهم، ومن المهارات الرئيسة في هذا السياق التعاطف والمشاركة الوجدانية.

3 -المهارات الاتصالية: وتنقسم إلى قسمين هما:

▪ مهارات الإرسال: وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً أو غير لفظياً، من خلال عمليات نوعية كالتحدث والحوار والإشارات الاجتماعية.

▪ مهارات الاستقبال: وتعني مهارة الفرد في الانتباه إلى رسائل الآخرين وتلقيها مع الانتباه للألفاظ والحركات الغير لفظية، وإدراكها وفهم معناها ومغزاها، والتعامل والتفاعل معهم في ضوءها.

4- مهارة الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي (الانفعالي)، في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد، واختيار التوقيت المناسب لإصدار الاستجابة.

ج- نموذج Merrell (1998) الذي أشار في نموده أن المهارات الاجتماعية تتكون من المكونات الستة التالية:

1- التفاعل الاجتماعي: ومثالا على ذلك مهارة الفرد في التعبير عن نفسه، والاتصال الشخصي مع الآخرين، ومهاراته في تكوين صداقات جديه والمحافظة عليها.

2- الاستقلال الاجتماعي: ومثالا على ذلك؛ مهارة الفرد في أداء الواجبات المختلفة الموكلة به، وقدرته على الدفاع عن حقوقه، وكذلك قدرته على المحافظة على أغراضه وحاجياته.

3- التعاون الاجتماعي: وتشير إلى قدرة الفرد على مساعدة الآخرين في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة وفق إمكانياته وقدراته وظروفه.

4 -الضبط الذاتي: وتشير إلى التزام الفرد بامتثال التعليمات، وإتباع القواعد الاجتماعية سواءً كان في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع.

5 -المهارات البين شخصية: وتتضمن قدرة الفرد على تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين، مثل المشاركة في الأنشطة، والتقبل الاجتماعي من الأقران، والإحساس بمشاعر الآخرين.

6 -المهارات الاجتماعية المدرسية: وتتضمن المهارات ذات العلاقة بأداء الواجبات المدرسية، والاشتراك مع الأقران في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.

أبعاد المهارات الاجتماعية :

يمكن أن تأخذ المهارات الاجتماعية الأبعاد التالية:

1 -المهارات الاجتماعية العامة: وتشمل السلوكيات المختلفة المقبولة اجتماعيا والتي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي أثناء تفاعله مع الآخرين.

2 -المهارات الاجتماعية الشخصية: وهي القدرة على التعامل والتفاعل بشكل ايجابي مع الأحداث والمواقف الذاتية والاجتماعية، والتي تحدث من حين إلى آخر في جميع المجالات البيئية المختلفة المنزل والمدرسة والمجتمع.

3 -مهارة المبادرة التفاعلية: وهي قدرة الفرد على المبادرة بالحوار أو طلب المشاركة أو المساهمة في شي ما مع الآخرين.

4 -مهارة الاستجابة التفاعلية: وهي القدرة على الاستجابة لمبادرة الغير من حوار أو تفاعل أو مشاركة في أي نشاط مطلوب، أو حتى شكوى من موقف، أو حادث معين.

5 -المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية: وهي القدرة على إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد ومجريات وأحداث حياة البيئة المدرسية.

6 -المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المنزلية: هي القدرة على إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد الأسرة، وكذلك مع أحداث ومجريات البيئة المنزلية، وإتباع تعليمات الأبوين، والاستئذان عند الخروج، واحترام أفراد الأسرة، والتعاون في الأمور المنزلية وغيرها، وحل المشكلات الأسرية بطريقة سليمة وسريعة.

7 -المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة الاجتماعية المحلية: وهي القدرة على إظهار المهارات اللازمة للتعامل مع مجريات البيئة الاجتماعية المحلية من جيران ورفاق وعامة الناس، ومرافق وخدمات (خليفه، 1996؛ الوابلي، 1996).

جوانب العجز في المهارات الاجتماعية:

كثيرا ما يترتب على العجز في المهارات الاجتماعية إلى العديد من السلوكيات السلبية التي قد تصدر من الفرد في مواقف اجتماعية معينة، كالحجل والعدوان والانسحاب والخضوع والاستسلام وغيرها من المظاهر التي تدل دلالة ظاهرة على القصور أو العجز في الحد الأدنى من المهارات الاجتماعية اللازمة للاندماج والتفاعل مع الآخرين بايجابية.

ويصنف Gresham (1982) جوانب العجز في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أصناف هي:

1 عجز في المهارة الاجتماعية: بعض الأفراد بشكل عام والأطفال بشكل خاص ليست لديهم المهارات الهامة للتفاعل بطريقة ملائمة مع الآخرين.

2 عجز في أداء المهارة الاجتماعية: يوجد لدى البعض محتوى جيد من المهارات الاجتماعية لكنهم لا يستطيعون أن يمارسوها عند المستوى المطلوب في حياتهم

الاجتماعية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى نقص الحافز أو انعدام فرصة أداء السلوك بشكل مستمر.

3- عجز في الضبط الذاتي المرتبط بالمهارة الاجتماعية: بعض الأفراد لا توجد لديهم مهارات اجتماعية معينة تناسب مواقف معينة، لان الاستجابة الانفعالية تمنعهم من اكتساب المهارة الملائمة للمواقف.

4- قصور في الضبط الذاتي عند أداء المهارة الاجتماعية: بعض الأطفال لديهم المهارة الاجتماعية ولكنهم لا يؤدون المهارة بسبب الاستجابة الصادرة عن الإشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة، بمعنى أن الفرد يعرف كيف يؤدي المهارة ولكن ليس بشكل مستمر أو متكرر، وربما يرجع ذلك إلى الخوف أو القلق أو توقعات الفرد المسبقة لردات الفعل الانفعالية من الآخرين إزاء سلوكه أيا كان نوعه.

دور الأسرة والمدرسة في تنمية المهارات الاجتماعية

عندما يتأكد للباحث أن غالبية الطلاب لديهم نقص واضح في المهارات الاجتماعية بشكل عام، والمهارات الاجتماعية التي يتناولها الباحث في دراسته هذه، بشكل خاص، يدرك أن دور الأسرة وكذا المدرسة يجب أن يتعاضد ويتعاظم، حتى تستطيع الأسرة بدورها والمدرسة من جانبها غرس وتنمية المهارات الاجتماعية التي لا يستغني عنها أي طالب.

حيث تعتبر الأسرة المحضن الأول للطفل، ومن خلالها يكتسب الطفل الكثير من العادات والمهارات، التي يحتاج لممارستها أثناء تفاعله مع الآخرين، فمن الأدوار الهامة التي تقوم بها الأسرة في سبيل تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل: إتباع أساليب ايجابية في تنشئة ورعاية وتربية الطفل، ومن الأدوار الهامة التي يجب أن يقوم بها الأبوين وبقية أفراد الأسرة تعليم

وتعويد الطفل ضبط ذاته وانفعالاته وتوكيد نفسه، كما أنهم مطالبين بمساعدة الأطفال على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات في بعض القضايا والأمور التي تخصهم، كما أن إشاعة جو المرح والحب في محيط الأسرة يساعد كثيرا على نمو مهارات اجتماعية هامة لدى الطفل، علاوة على أن مثل هذا الجو يساعد أفراد الأسرة على التعامل مع بعضهم البعض بمودة واحترام، ويمكنهم من التفيس عن مشاعرهم ويساعدهم على حل مشكلاتهم، كما أن على أفراد الأسرة أن يحترموا الفروق الفردية بين أعضائها، من حيث قدراتهم وإمكاناتهم، ونقاط القوة والضعف لديهم، ومن الأدوار الهامة التي لا يمكن أن تغفل كذلك تنمية المهارات والعادات الاجتماعية الأصيلة؛ كاحترام الضيف، وآداب الاستئذان، وشكر الآخرين، ومعاونه ومساعدة من يحتاج لمعونة، وآداب الحديث، وتقديم التحية والترحيب بالآخرين والابتسام في وجوههم، والوفاء بالوعد، والمحافظة على الأسرار، والحفاظ على ملكية الآخرين، والملكية العامة، واختيار الأصدقاء، والبعد عن افتعال العداوات والسباب والنزاع، وتعويد الطفل على المشاركة والتفاعل والاندماج مع الآخرين، والمشاركة الاجتماعية، وتشجيع الطفل على التكيف مع مختلف المواقف والظروف التي يواجهونها وحسن التصرف فيها (العرجي، 2003؛ والحميضي، 2004؛ والسبيعي، 2005).

والمدرسة بيئة خصبة لتنمية المهارات الاجتماعية من خلال ادوار إدارة المدرسة في تعاملها وعلاقتها بالتلاميذ وبقية أفراد المدرسة كالمعلمين وغيرهم. وكذلك علاقة المعلمين بالطلاب وتفاعلهم معهم، وتعزيز مشاركاتهم، وتقبل آرائهم، ومناقشة أفكارهم. والمناهج كذلك لها دور في غرس كثير من المهارات الاجتماعية وتنميتها.

لذا فان الباحث يرى انه من الضروري أن تقوم المدرسة، وكذلك الأسرة بدور كبير في تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة؛ خاصة مهارات تحمل المسؤولية واختيار السلوك الصحيح

والابتعاد عن السلوك الخطأ، ومهارة الاندماج ومهارة الاستقلالية والتحكم الذاتي، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة وضع الخطط والالتزام بها، وكل هذه المهارات هي من صميم العملية التعليمية، وكذلك من مهام الأسرة الرئيسية، ومن السهل تنميتها لدى الأبناء والطلبة لو خطط لذلك، وحرص عليها المربون؛ فمثلا في المدرسة أو الأسرة عند التخطيط للقيام برحلة أو نشاط معين أو أي عمل: يمكن تقسيم المهام والأعمال وتوزيع الأدوار بما يسهم في تحقيق وتنمية عدد من المهارات الاجتماعية، من خلال هذا النشاط أو العمل. وهكذا مع الأنشطة الصفية واللاصفية، وبقية الأنشطة التربوية، والأنشطة المصاحبة للمناهج المختلفة.

ثانيا: نظرية العلاج الواقعي Reality Therapy

نظرة عامة

يعد العلاج الواقعي Reality Therapy المبني على نظرية الاختيار من الاتجاهات الحديثة في مجال الإرشاد النفسي، ومؤسس هذا الاتجاه هو الطبيب الأمريكي وليام جلاسر William Glasser الذي قام بنشر آرائه من خلال سلسلة من الكتب على مدى خمسة عقود عبر تطور تاريخي، والعلاج الواقعي (RT) المبني على نظرية الاختيار (CT) تيار أساسي في الإرشاد النفسي، ويدرس حاليا في العديد من برامج الإرشاد النفسي في الكليات والمعاهد والجامعات عبر العالم (Howatt, 2001؛ الزيود، 1998؛ الشناوي، 2003)، وتتميز نظرية العلاج الواقعي بالبساطة وسهولة تطبيقها، كما أنها تستند إلى مجموعة من المفاهيم والقواعد العملية، وكذلك ترتبط النظرية بالجوانب الملموسة في الحياة اليومية، الأمر الذي جعلها من أكثر النظريات فاعلية

في الإرشاد النفسي، وقد استفادت نظرية العلاج الواقعي من نظريات التعلم ونظريات الشخصية، ونظرية الذات، كما استفادت من خبرة التعامل الإرشادي مع حالات متنوعة، ومن ذلك وضع جلاسر مجموعة من الأسس والمبادئ في إطار عملي منظم ومتكامل هو (نظرية الاختيار)، لتكون خلفية مرجعية للعلاج الواقعي على مستوى الفكر والتطبيق (الرشيدي، 2005؛ الخواجا، 2009)، وتستهدف نظرية الاختيار ومدخلها الإرشادي قضية الإنسان الأبدية، ألا وهي قدرته على اتخاذ القرارات الحياتية الرشيدة، التي تجعله اسعد حالا واهناً بالاً (الكندري، ب ت)، ويشير Corey (1996) إلى أن أسلوب العلاج الواقعي يمكن تصنيفه ضمن الأساليب السلوكية الإدراكية Cognitive-behavioral؛ لأنه يركز على فهم الأفعال التي يقوم بها العملاء، والكيفية التي يدركون بها الأشياء من أجل تغيير ما يشعرون به. ويضيف أن العملاء بحاجة إلى الدخول في علاقات مهنية مع المعالجين من أجل صياغة خطة عملية والالتزام بها للوصول إلى مطابقة بين المحيط الواقعي كما هو والمحيط المدرك الذي يتصورونه ويرسمون أبعاده من خلال قدراتهم الذاتية. وقد استند الباحث في برنامجه الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية على نظرية العلاج الواقعي (نظرية الاختيار)، الأمر الذي يدفع الباحث إلى تناول النظرية ومسلّماتها وخصائصها وإجراءاتها وتطبيقاتها الإرشادية بشي من التفصيل.

تعريف العلاج الواقعي وهدفه

الإرشاد حسب نظرية العلاج الواقعي هو: تلك العملية التي يقوم فيها المرشد النفسي بتقديم المساعدة إلى المسترشد، بحيث يتمكن من المواجهة الايجابية للواقع، والتكيف معه، وإشباع الحاجات في إطاره، وفق مفاهيم المسؤولية والواقعية والصواب. والإرشاد حسب النظرية يمتاز بالبساطة بما يمكن أن يستفيد منه غير المختصين، حيث يمكن أن يتدرب عليه الفرد ويطبقه على

نفسه أو غيره، اعتمادا على خطة للتنظيم أو الدعم الذاتي. والهدف النهائي والغاية الأخيرة من العلاج الواقعي إنما هو هدف الإرشاد والعلاج النفسي بوجه عام، من حيث مساعدة الفرد على إشباع حاجاته وتحقيق التوافق الذاتي والاجتماعي، وبالتالي تحقيق الصحة النفسية، وللوصول إلى هذه الغاية يعمل العلاج بالواقع على تحقيق هدف محدد هو: مساعدة الفرد على تحقيق هوية نجاح؛ وذلك بمساعدته على الاندماج، والتصرف بمسؤولية وواقعية وصواب (الرشيدي والسهل، 2000؛ الرشيدي، 2005).

المفاهيم الأساسية في النظرية:

تتداخل مفاهيم النظرية مع مبادئها لذلك سوف يستعرضها الباحث هنا إجمالاً دون الفصل بينهما، وهذه المفاهيم والمبادئ هي بمثابة العمود الرئيس الذي تقوم عليه النظرية، والتي يجب على كل من يمارس الإرشاد وفق هذه النظرية إن يعيها جيداً لينطلق في ممارسته للإرشاد من خلالها واهم هذه المفاهيم والمبادئ ما يلي (Glasser، 1992؛ الرشيدي والسهل، 2000؛ الخزعلي، 2003؛ الداھري، 2005؛ الرشيدي، 2005):

1. **الواقع Reality** : وهو عبارة عن الخبرات الواقعية الشعورية في الحاضر ، بعيداً عن المثالية أو الخيال، أو الأحلام، وأن الفرد السوي هو الذي يتقبل الواقع الذي يعيشه، بغض النظر عن الظروف المصاحبة، وأن إنكار الواقع – جزئياً أو كلياً – يسبب اضطراباً في السلوك، ويرى (جلاسر) أن من أهداف نظريته هو تدعيم الواقع لدى العميل أو المسترشد.

2. **المسؤولية Responsibility**: وهي مسؤولية الفرد عن إشباع حاجاته، وتتمثل هذه الحاجات، في الحاجات الفسيولوجية، مثل: الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب، والحاجة إلى الاحترام، والحاجة إلى تقدير الذات، والإنسان السوي هو الذي يكون مسئولاً عن إشباع حاجاته، ويكون مسئولاً عن سلوكه ونتائجه، وأن السلوك غير المسئول، ونقص القدرة على إشباع الحاجات الأساسية يسبب اضطراب السلوك.

3. **الصواب والخطأ Right & Wrong**: أي قدرة الإنسان على فعل الصواب، وتجنب الخطأ، وذلك حسب ما يمليه عليه الدين، والقوانين، والأعراف السائدة في كل مجتمع، وهو سلوك معياري، متى ما احترمه الفرد حقق له حياة اجتماعية ناجحة، والعكس بالعكس، ومن خلال العناصر الثلاثة السابقة، سميت هذه النظرية (R 3) وهي (Reality + Responsibility+ Right)

4. **الاندماج Involvement**: الاندماج -من منظور العلاقات الاجتماعية- يعني علاقة حميمة بين فردين وأكثر، والاندماج مطلب أساسي لإشباع حاجات الفرد، إن الاندماج والقدرة على إشباع الحاجات صنوان لا يفترقان، فإذا افتقد الفرد الاندماج مع الآخرين خلال فترة معينة فإنه سيواجه صعوبات في إشباع حاجاته، والاندماج المقصود هنا هو الذي يتيح للفرد أن يشبع حاجاته، وفي العلاج بالواقع فإن المرشدين والمعالجين يرون أن السلوك غير المتوافق يمكن تغييره، وأن المضطربين نفسياً يمكن أن يصبحوا أسوياء إذا حاولوا الاندماج مع غيرهم وتصرفوا بمسؤولية وصواب تجاه غيرهم.

5. **السلوك Behavior**: حيث يرى (جلاسر) أن التركيز يجب أن يكون منصبا على السلوك، أكثر من العواطف، لأن السلوك هو الذي يمكن تغييره، فالعلاج الواقعي يعتقد أنه

من السهل أن يضبط العملاء، أو المسترشدين سلوكهم، من أن يضبطوا مشاعرهم وعواطفهم.

6. **الاضطرابات Disorders**: يقول Glasser: إن الاضطرابات تنشأ عند الشخص في حال فشل في تحقيق حاجاته كلها، أو بعض منها مما يشكل له معاناة قد يخفيها، وقد يظهرها، ودور الإرشاد هنا هو الكشف عن هذه المشكلات، ومن ثم مساعدة المسترشد على إيجاد حل لها (Glasser، 1985).

وقد حدد Glasser أسباب اضطراب السلوك بالعوامل التالية (الطفي، 2008) :

- نقص إشباع الحاجات للفرد، أو فشله في إشباعها.
- ارتفاع المعايير الأخلاقية للمريض بدرجة غير واقعية.
- فشل الفرد في القيام بدوره الاجتماعي الموكل إليه.
- ضعف أو انعدام المسؤولية لدى الفرد (اللامبالاة).
- إنكار الواقع، أو فقدان الاتصال بالواقع.

7. **الحب Love**: والحب عند Glasser هو ما نفعله، وليس ما نشعر به، وهو الاهتمام المركز الذي لا ينقطع.

8. **القيمة الذاتية Value judgement**: ويقوم الفرد هنا بإجراء حكم قيمي فيما إذا كان سلوكه مقبولاً أم لا، فإذا كان مقبولاً استمر فيه، وإن كان غير مقبول فإنه ينبغي عليه تطوير خطه لتغييره.

9. **الهوية Identity**: وتنتج الهوية عند الفرد من الطريقة التي يرى بها نفسه كإنسان بالنسبة للآخرين، وتتضمن الحاجة للشعور بالاستقلال والتميز، وقد عرفها Glasser

على انها الحاجة النفسية الأساسية المنفردة التي يملكها كل فرد ليسهل اندماجه مع الآخرين. وقد ميز Glasser بين نوعين من الهوية هما:

- الهوية الناجحة: وهي أن يعرف الفرد ذاته بأنه نشط وبارع ومؤهل وجدير بالاحترام ولديه القدرة للسيطرة على حياته، كما لديه القدرة في التأثير على محيطه، كما لديه القدرة على إشباع حاجاته المختلفة.
- الهوية الفاشلة: وهي عكس الهوية الناجحة أي أن يرى الفرد ذاته على انه عاجز وغير مؤهل وضعيف ولا يستطيع السيطرة على ذاته، وليس لديه القدرة على إشباع حاجاته، ولا يستطيع الاندماج مع الآخرين أو إقامة علاقات حميمة معهم (Glasser، 1997).

10. **البدائل Alternatives:** إن معظم الأفراد الذين يعانون من مشاكل انفعالية يرون بدائل قليلة جدا، وهنا تأتي مهمة المرشد في مساعدة المسترشد على أن يفهم بأن البدائل موجودة كما يساعده على وضع قائمه تشمل كل البدائل المحتملة من غير أي حكم مبدئي على أهميتها، وهذا يساعد المسترشد على أن يفهم أن البدائل ليست محددة ، وبعد ذلك يقوم المعالج بمساعدة العميل على اختيار وتقييم هذه البدائل من حيث أكثرها موضوعية ومنطقية وقبولا وأكثرها توافقا مع أهداف الفرد (الشناوي، 2003؛ الصمادي والزعبي، 2007؛ الخواجا، 2009؛).

النظرة للإنسان كما تراه النظرية الواقعية:

تنظر هذه النظرية للإنسان نظرة ايجابية، حيث يرى Glasser أن كل شخص قادر على توجيه حياته، وبوسع الناس إذا اعتمدوا على قراراتهم أكثر من اعتمادهم على مواقفهم أن يحيوا حياة

مسئولة وناجحة، ويلخص Glasser قوله بالنظرة الإيجابية للناس فيقول : إننا نعتقد أن كل فرد لديه قوة للصحة والنمو، وأن الناس في الأساس يريدون أن يكونوا مسرورين ، وأن يحققوا هوية نجاح، وأن يظهروا سلوكا مسئولاً، وأن تكون لديهم علاقات شخصية ذات معنى (Glasser، 1986)؛ الخزعلي، 2003؛ الشناوي، 2003).

ويؤكد Glasser على أن قيمة الفرد فيما يفعله، وهو لا يفعل إلا ما يقرره، أو يمليه عليه عقله، ويمكن للأفراد حسب النظرية الواقعية أن يحددوا هدفا عاما لهم، هو تشكيل بيئتهم بحيث تتناسب مع صورهم الداخلية التي يريدونها (الخوaja، 2009).

ويحدد Glasser (1985) خمسة احتياجات أساسية للإنسان أربعة منها نفسية هي: الانتماء (Belonging)، والقوة (Power)، والحرية (Freedom)، والمرح (Fun). والاحتياج الخامس طبيعي وهو الحاجة للبقاء (Survival). ويضيف أن لدى كل إنسان جهاز للتحكم يمكنه من تحقيق ما يرغب في تحقيقه لإشباع هذه الاحتياجات. وعلى الرغم من امتلاك كل فرد لهذه الاحتياجات الخمسة، إلا أن كل إنسان يشبع هذه الاحتياجات بطريقة متميزة عن الآخر.

ومن خلال هذه النظرة للسلوك الإنساني يرى Glasser (1989) أن تفسير هذا السلوك يجب أن يتسم بالشمولية (Total behavior) من خلال أربعة عناصر أساسية هي:

1. الفعل (Doing) أو الفعل النشط (Active behavior): مثل أن يأكل الإنسان أو يمارس نشاط رياضي.

2. التفكير (Thinking): ويتضمن بناء الأفكار وترتيبها وتنظيمها وإيجاد العلاقات فيما بينها.

3. المشاعر (Feeling): ويتضمن الفرح والحزن والغضب والشعور بالألم والتوتر والاكئاب وغيرها من المشاعر.

4. الأعراض الجسمية (Physiology): ويتضمن الأعراض الجسمية المصاحبة للسلوك مثل: التعرق، والأعراض النفسجسمية.

وعلى الرغم من أهمية هذه العناصر الأربعة، فإن Glasser (1992) يعطي أهمية كبرى لعنصري الفعل والتفكير لأنهما يوجهان السلوك الانساني. ويضيف أنه من الصعوبة تغيير ما نشعر به بمعزل عما نفعله أو نفكر فيه بينما نملك القدرة على تغيير ما نفعله ونفكر فيه بمعزل عما نشعر به.

وعلى هذا فالعلاج الواقعي يركز في عملية المساعدة على تغيير الأفعال والأفكار لأنها الأكثر قابلية للتغيير والتي بدورها ستؤدي إلى تغيير المشاعر.

والمحصلة التي يصل إليها Glasser (1989) هي أن السلوك الكلي أو الشمولي هو ما نسعى إليه من خلال هذه العناصر الأربعة وتكون كل محاولاتنا هي ردم الفجوة بين ما نريد تحقيقه من احتياجات وبين إدراكنا لما حققناه منها. ولذلك يرى Glasser (1986) أن الأفراد يرغبون أحيانا في الشعور بالكآبة والحزن لتحقيق واحد أو أكثر من النتائج التالية:

1. للمحافظة على الشعور بالنقص تحت السيطرة.

2. للسيطرة على اتجاه العلاقات سواء مع الذات أو مع الآخرين.

3. لطلب المساعدة الغير مباشرة من الآخرين.

4. لإيجاد العذر بعدم القدرة على فعل ما هو فعال.

ومن هنا يرى Glasser (1985) أن الانحياز نحو التعاسة ما هو إلا اختيار يلجأ إليه الإنسان لتحقيق أحد النتائج السابقة.

المسلمات النظرية للعلاج الواقعي

يستند العلاج الواقعي على مجموعة من المسلمات الأساسية وهي (Glasser، 1998؛ الرشيدى والسهل، 2000؛ والرشيدى، 2005؛ والكندري، ب ت) :

أ- السلوك يأتي من داخل الفرد لتلبية حاجاته:

ترى نظرية العلاج الواقعي أن حاجات الإنسان تتمثل في خمس حاجات أساسية هي: حاجات البقاء، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى الحرية، الحاجة إلى المتعة أو الترويح، وهذه الحاجات تعمل داخل الإنسان بمثابة قوى محركة تدفعه إلى السلوك. من جهة أخرى فإن نظرية العلاج الواقعي ترى أن الحاجات السابقة هي حاجات عامة عند كل بني البشر؛ لكن الناس يختلفون في رغباتهم بمعنى: أن هناك رغبات تختلف من فرد إلى آخر، والرغبات أيضا تكون في إطار الحاجات المذكورة، على سبيل المثال: فإن الحاجة إلى القوة هي حاجة عامة عند كل الناس، غير أن الناس يختلفون في الرغبات المعبرة عن السلوك الهادف إلى إشباع هذه الحاجة، فبعضهم يرغب في إشباع الحاجة إلى القوة من خلال تقوية الجسم، وبعضهم يرغب في هذا الإشباع اعتمادا على الثروة والممتلكات، والبعض يرغب في إشباع حاجته إلى القوة من خلال المنصب، أو العلم، وقد يعمل الفرد على إشباع حاجته إلى القوة بناء على رغبات متعددة.

ب- الإنسان هو الذي يختار سلوكه وسيطر عليه:

ترى نظرية العلاج الواقعي: أن الفرد هو الذي يختار سلوكه، وأنه يقوم بالسلوك لإشباع حاجاته

الداخلية، ويمكنه أن يختار سلوكا سويا أو غير سوي، والسلوك المدمر للذات إنما هو من اختيار الفرد، ويمكنه الإقلاع عن هذا السلوك أو الاستمرار فيه، وعلى هذا الأساس فإن الاكتئاب والقلق والفرح والتفاؤل والاطمئنان... الخ، إنما هي سلوكيات اختارها الفرد، وهي ليست سلوكيات ثابتة وإنما يمكن للفرد تغييرها إذا أراد.

ج- ليس هناك مرض نفسي هناك اختيار سلوكي غير سليم:

ترى نظرية العلاج الواقعي أن السلوك غير الفعال وغير المنظم ما هو إلا اختيار غير صحيح من جانب الفرد للتعامل مع الضغوط الناتجة عن المشكلات التي تواجهه، ويدخل في هذا الإطار كل السلوكيات التي تتنافى مع معايير المسؤولية والواقعية والصواب، وقد تتمثل هذه السلوكيات في: الحزن، أو العزلة، أو الاكتئاب، أو غير ذلك مما يسمى بالمرض النفسي. وبمعنى أوضح فإن نظرية العلاج الواقعي ترى أن المرض النفسي وهم لا وجود له؛ وإنما هناك اختيار سلوكي غير سليم اختاره الشخص فأساء الاختيار، ولقد اختار أن يتصرف بدون مسؤولية؛ فأنكر الواقع وأنكر الصواب؛ ليعيش مع الوهم والخطأ والتخبط؛ وبناء على ذلك تقرر نظرية العلاج الواقعي: أن المشكلات النفسية مهما تعددت عوارضها وتنوعت إلا أن أصحابها يعانون من علة واحدة هي العجز عن إشباع حاجاتهم بطريقة واقعية، فسلكوا سلوكا غير واقعي، وغير مسئول، في محاولة فاشلة لتحقيق هذا الإشباع، فأصبحوا يعانون من سوء التكيف.

د - مكونات السلوك ذات طبيعية مترابطة ومتفاعلة:

ترى نظرية العلاج الواقعي أن السلوك الكلي للإنسان يتكون من: الأفعال والمشاعر والتفكير والعمليات الفسيولوجية الداخلية، وهذه المكونات مترابطة وتؤثر في بعضها البعض إيجابا أو سلبا، وبإمكان الفرد أن يجعلها ذات طبيعة ايجابية إذا قام بأفعال ايجابية، أو بناءه، وذلك في سياق سلوكه،

فالقيام بالأفعال البناء سينعكس على المشاعر والتفكير والوظائف العضوية الداخلية بما يصبح معه الفرد في حاله سيكولوجيه أفضل وفي سياق استخدام العلاج الواقعي، فان العملية الإرشادية تتعامل مع المكونات الثلاثة الأولى (الأفعال + المشاعر + التفكير) وهذه المكونات ليست في مستوى واحد من الظهور فقد يكون احدها أكثر ظهورا من غيره، فالفرد قد يركز على الفعل في مواقف معينة كان يقوم بتناول الطعام في حالة الجوع، وقد يركز على التفكير في مواقف أخرى كان يشغل تفكيره بكيفية الهرب من خطر محقق كما قد يركز على المشاعر في مواقف ثلاثة كان ينغمر بمشاعر الفرح، أو مشاعر الحزن وذلك حسب الموقف، وقد شبه وليام جلاسر العناصر الأربعة المكونة للسلوك بعجلات السيارات؛ فالعجلتان الأماميتان هما: الأفعال والتفكير، والخلفيتان هما: الانفعالات والوظائف العضوية الداخلية. وأي سلوك يحدث من الفرد يؤدي إلى تحرك العناصر الأربعة، ويكون الاختيار السلوكي بإرادة الشخص.

هـ- السلوك يرتبط بمجموعه الصور في العقل

حسب نظرية العلاج الواقعي، فان المعلومات تتكون في العقل على شكل صور، أي أن العقل بمثابة البوم لجميع الحاجات والرغبات، وكل صورة لها أهميتها ومكانتها لكل شخص، وتصنف الصور في العقل إلى ثلاثة أمور:

- صور عن الناس مثل: الزوجة، الأبناء، الأصدقاء، الأرحام... الخ
- صور عن الأشياء أو الخبرات مثل: سيارة، بيت، عمل، نجاح ، فشل... الخ
- صور عن الأفكار والنظم.

إن التطابق بين الصورة في المجموعة الداخلية والصورة الموجودة في الواقع يعني أن الفرد قد حصل على ما يريد، أما عدم التطابق فيعني أن الصورة الموجودة في ذهن الفرد لم تتحقق في

الواقع، بمعنى أوضح فإن الفرد لم يجد إشباعاً لحاجاته في الوسط المحيط، وهنا يشعر الفرد بالإحباط، ويقوم الجهاز السلوكي بإبداع أو توليد سلوكيات لسد الفجوة بين الصورة الداخلية والواقع، وهذه السلوكيات المتولدة قد تكون فعالة وقد تكون مدمرة للذات، فيعاني الفرد من مشكلات نفسية، وسواء كانت سلوكيات الفرد بناءة أو مدمرة فإنها هادفة إلى إشباع حاجاته؛ فالحاجات هي التي تفسر السلوك والسلوكيات من اختيار الفرد، وبالتالي فإنه يتحمل المسؤولية عنها، وهو وحده الذي يمكنه تغييرها أو الإبقاء عليها.

المسلمات التطبيقية للعلاج الواقعي

كما أن العلاج الواقعي يستند على مسلمات نظرية؛ فإنه يستند أيضا على مسلمات تطبيقية وهي (عسقلاني، 1995؛ Glasser, 1997؛ Glasser, 1998؛ الزيود، 1998؛ الشناوي، 2003؛ الداهري، 2005؛ الرشدي، 2005):

أ - الاندماج مع المسترشد: من أولويات عملية الإرشاد وركيزة أساسية لنجاح المرشد أن يندمج مع المسترشد في علاقة صداقة قائمة على الثقة و الاهتمام ، فهذه العلاقة مطلوبة ليس فقط لأنها ضرورية لنجاح إجراءات الإرشاد التالية ، وإنما أيضا لأنها تحقق صدى طيبا لدى المسترشد ، وكما هو معلوم فإن الاندماج مفهوم أساسي في العلاج الواقعي .

ب رفض أذكار وتبريرات المسترشد: إن المسترشد يقدم أذكارا وتبريرات وأسبابا معينة لسلوكه غير المسئول، إلا أن العلاج الواقعي يقوم على رفض مثل هذه التبريرات والأسباب للسلوك غير المسئول، بل انه يتعين على المرشد عدم الاستفسار من المسترشد عن أسباب سلوكه ، لأنه في الأصل أن كل سلوكيات الأشخاص تنشأ مما لديهم من

رغبات وحاجات. والمرشد لا يضيع وقته وجهده في دحض أو تفنيد الأعدار التي يقدمها المسترشد. ومن الأهمية ذكر انه في حال قبول المرشد لأعدار المسترشد فان ذلك يحمل في طياته رسالة مؤداها أن المسترشد ضعيف ولا يمكنه التحكم في سلوكياته، ولا يمكنه أن يغير من حياته، وهذه الرسالة عكس ما ينحو إليه العلاج الواقعي، إن هذا العلاج يريد أن يؤكد للمسترشد: أنت قوي ومسئول عن سلوكك، وتستطيع أن تتحكم في سلوكياتك وتغير حياتك إلى الأفضل.

ت تقبل المسترشد ورفض سلوكه: إن العلاج الواقعي يركز على تقبل المسترشد كإنسان له حق المساعدة في إشباع حاجاته ليحيا حياة طيبة، وفي الوقت ذاته رفض السلوك الذي يعوق هذا الإشباع، لأنه سلوك غير واقعي وبعيد عن معايير الصواب والمسئولية، إن المسترشد حسب النظرية الواقعية يعاني لأنه لم يشبع حاجاته، وانه ينكر الواقع الذي لم يسمح له بالإشباع، وقد توهم المسترشد أو اصطنع لنفسه واقعا يختلف عما هو في الحقيقة، ويحاول أن يشبع حاجاته في إطار هذا المواقع الوهمي الذي نسجه خياله، إن هذه المحاولة تجسد سلوكا غير صحيح يفشل في إشباع حاجات المسترشد الذي ينكر الواقع الحقيقي. هذه السلوكيات تعبر عن مشكلة تتضمن عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته، وفي مواجهة هذه السلوكيات يدير المرشد أو المعالج عملية الإرشاد في اتجاه جعل المسترشد يتخلى عن إنكاره للواقع، بمعنى أن يعترف به، وأن يدرك بأن الواقع موجود بخصائصه، وأن يعمل على إشباع حاجاته في إطار الواقع.

ث مواجهة المسترشد بواقع سلوكه: يركز العلاج الواقعي على مواجهة المسترشد بواقع سلوكه، ومساعدة المسترشد على تقويم هذا السلوك من حيث المسئولية والواقعية

والصواب، إن المرشد يعرف جيدا أن سلوك المسترشد هو سلوك غير سوي، لكن المرشد يبذل جهده لكي يقود المسترشد إلى اتجاه أن يصدر هو حكما تقويميا على سلوكه بأنه كذلك، أي بأنه سلوك غير سوي وتسبب في فشله ومعاناته، وهذه الفكرة تعتبر من الصعوبة بمكان، لكن تنفيذها مهم للغاية، لأن المسترشد إذا أصدر حكما تقويميا على سلوكه بأنه سلوك غير سوي، فانه يكون قد واجه الواقع بصراحة ووضوح ليبدأ الخطوة الأولى على طريق تغيير هذا السلوك. إن الحكم على السلوك يجب أن يقوم به المسترشد لأن يعبر بنفسه وباقتناع عن خطأ سلوكه، وبالتالي العمل على التصرف وفق السلوك السوي والصحيح وفق واقعه ومسئوليته.

ج تجنب العقاب، وتأكيد تحمل النتائج: ترى نظرية العلاج الواقعي أن المرشد لا بد أن يتجنب نقد المسترشد، وإنما يؤكد للمسترشد مسؤوليته عن سلوكه، وبالتالي فهو يتحمل تبعات هذا السلوك.

ح إن العقاب يؤدي إلى كراهية ونفور وإحباط لدى المسترشد لأنه سيشعر بأنه (مرفوض) ولن يتسنى إقامة وتنمية علاقة اندماج بين المرشد والمسترشد، وتطرح نظرية العلاج الواقعي بديلا أفضل، فهي ترى أن النقد أو الهجوم (العقاب) سينصب على (التصرف) وليس على الشخص، ففي حالة سلوك المسترشد للإدمان مثلا فان المرشد يمكن أن ينتقد (الإدمان) وليس (المدمن)، وبما أن الإدمان هو من صنع الشخص، فان عليه أن يتحمل نتائجه، ولما كانت نتائجه مدمرة للذات، فان على المسترشد أن ينتقد سلوكه المدمر لذاته.

خ المثابرة وعدم الاستسلام: لا يجب على المرشد أن يعتقد أن المسترشد سيتقبل آراءه بسهولة، أو انه سيلتزم بخطة العلاج كاملة، أو أنه لن يجادل ويراوغ. إن المرشد سوف

يتعامل مع بعض المسترشدين الذين يقاومونه، ويعبرون عن كراهية الاستشارات وعدم التعاون، كما إن تصرفات بعض المسترشدين تتسم بالغضب، أو بالفتور. إن التعامل الإرشادي مع هذه النوعيات يتطلب المثابرة والإصرار والصبر من جانب المرشد، وألا يستسلم لتصرفات هؤلاء، وعليه أن يعي نفسه كشخص متخصص، قادر على تقديم المساعدة لمسترشد صعب المراس، يمكن مساعدته، إن شعار المرشد هو: الاستمرار مهما كان الأمر صعباً، والأوقات العصيبة لا تدوم.

د - المرشد معلم: يؤكد العلاج الواقعي على دور المرشد (كمعلم)، وهذه الفكرة تتأكد في طريقة العلاج الواقعي أكثر من طرق الإرشاد النفسي الأخرى، فالمرشد هنا يساعد المسترشد على تعلم أساليب أفضل لإشباع حاجاته، كما يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى طرق حل لمشاكله، كما يعلمه كيف يمكن أن يشبع حاجاته في الواقع الذي يعيشه، وبالتالي يتعلم المسترشد كيف يعيش بطريقة أكثر إشباعاً وفعالية.

ذ - التركيز على السلوك وليس الموقف: إن العلاج الواقعي يهتم "بالسلوك" أكثر من اهتمامه بالموقف؛ بمعنى أن موقف المسترشد من قضية معينة سواء كان بالتأييد أو بالحياد أو بالرفض، ليس هو مجال الاهتمام الأساسي للمعالج، وإنما ينصب اهتمامه على السلوك المعبر عن هذا الموقف.

ر - مناقشة الأفعال وليس الأسباب: وفي العلاج بالواقع ينصب الاهتمام حول (ماذا يفعل المسترشد؟) أي على السلوك، وليس على الأسباب (لماذا يفعل؟)، أن المسألة ليست أن يعرف المسترشد أسباب سلوكه، لأن معرفة الأسباب لا تعني انه سيتمكن من تغيير هذا السلوك، وإنما سيغيره إذا عرف أن هذا السلوك لن يمكنه من إشباع حاجاته.

ز - التركيز على الحاضر وليس على الخبرة الماضية: فبصرف النظر عن الظروف السابقة للمسترشد؛ فإن عليه أن ينمي قدرته على اكتساب سلوكيات لإشباع حاجاته حاليا. إن الإرشاد الواقعي يساعد المسترشد لكي يعيش الآن بصورة أفضل وأحسن.

إمكانية تطبيق العلاج الواقعي في المدارس

يشير Glasser إلى أن العلاج الواقعي يعد من الأساليب الفعالة في إشباع الطفل لحاجاته الأساسية وهذا بدوره يؤدي إلى تعديل سلوكه، كما يشير إلى إمكانية استخدامه أيضا مع الأطفال المنطويين داخل غرفة الفصل الدراسي، ويوصي Glasser بضرورة وأهمية خلق علاقة من الدفاء والتواد بين كل من التلميذ والمدرس، وعن استخدام العلاج الواقعي في تحقيق الانضباط المدرسي، يضع Glasser خطة ذات سبع خطوات للمعلم لمساعدته على الانضباط المدرسي على النحو التالي:

1. أن يرتبط المعلم بالطالب، وان يكون تعامله معه دائما بصفة شخصية.
2. أن يتعامل فقط مع الظروف المتاحة.
3. أن يعمل بحيث يتعلم ويتدرب الطالب على تقييم سلوكه الشخصي.
4. يساعد الطالب على وضع خطه لتعديل وتغيير السلوك الغير سوي.
5. يساعد الطالب على تنفيذ الخطة، وتغيير السلوك للأفضل.
6. لا يقبل المعلم أي عذر إذا عجز الطالب عن الوفاء بالتزامه أداء الخطة.
7. على الطالب أن يستمر بايجابية مع معلمه وكيفية مشاركته حتى يحدث التغيير(عسقلاني،

(1995).

ويرفض جلاسر مبدأ العقاب من أجل حفظ النظام، فالمدرسة كما يرى ليست ثكنة عسكرية، ولا يجب أن تدار كعملية عسكرية ، لأنه مع هذا الحال فإن الطالب لن تتولد لديه مشاعر الحب تجاه فصله، ولن يشعر بقيمة فصله ، وبالتالي لا يمكن أن يطلب من الطالب الذهاب للفصل مع هذا الحال، وإنما دور المدرسة يجب أن يتركز في خلق بيئة تربوية تشبع حاجة الطالب لكي يكون اتجاها إيجابيا نحو المدرسة، ويجب أن يشعر انه محور اهتمامها (Glasser, 1987).

نظام العلاج بالواقع:

يؤكد Glasser (1992) في عرضه لإستراتيجية التدخل المهني أن المسترشدين يكون لديهم دافعية للاستمرار في عملية المساعدة عندما يكونوا مقتنعين بأن سلوكهم الحالي لا يحقق لهم ما يريدون الوصول إليه وأن لديهم القدرة في اختيار أنماط سلوكية أخرى تجعلهم قادرين على الوصول للتغيير المرغوب.

لقد قدم كل من Glasser & Wubbolding (1995) إستراتيجية للتدخل المهني تتكون من أربعة جوانب أشارا لها بالرمز WDEP وهي:

- الرغبات Wants ويرمز له بالرمز W
- الفعل والاتجاه Direction & Doing ويرمز له بالرمز D
- التقييم Evaluation ويرمز له بالرمز E
- التخطيط Planning ويرمز له بالرمز P

أولاً: الرغبات Wants

تظل الخطوة الأولى في العلاج الواقعي مساعدة العملاء على اكتشاف رغباتهم واحتياجاتهم. فيسعى الممارس المهني على تشجيع العملاء على إدراك وتحديد السلوك الذي ينتهجونه لمقابلة تلك الرغبات وإشباع تلك الاحتياجات.

إن كثيراً من رغبات واحتياجات العملاء لا تبدو واقعية وتتسجم مع متغيرات العالم الواقعي الذي يعيشون فيه. وبالتالي يكون لكل منهم عالم محدد ترتسم أبعاده وفقاً لمستوى الإدراك الذي يعيشه وأنماط السلوك الذي ينتهجه للوصول إلى تحقيق تلك الرغبات.

إن عملية مناقشة العملاء في تحديد رغباتهم واحتياجاتهم هي عملية مستمرة خلال مدة عملية المساعدة. ولذلك فالممارس المهني يستمر في سؤال العملاء عن تحديد رغباتهم واحتياجاتهم ومستوى إدراكهم لها وتوقعاتهم حول كيفية الوصول إليها وما هي المعوقات التي يواجهونها في سعيهم لتحقيقها.

ومن أمثلة الأسئلة التي يلجأ إليها الممارس المهني:

- إذا كنت ترغب في أن تكون شخصاً آخر، فماذا يجب عليك أن تفعل؟
- ماذا ترغب في تحقيقه داخل أسرتك؟
- ماذا ترغب القيام به لو تغيرت طريقة حياتك وفقاً لما تريد؟
- هل فعلاً ترغب في تغيير حياتك؟
- ما هو الشيء الذي لم يتحقق في حياتك وترغب في تحقيقه؟
- ما الذي يمنعك من تحقيق ما ترغب القيام به؟

إن مناقشة المسترشدين من خلال طرح مثل هذه الأسئلة يساهم في نجاح العملية العلاجية ويقود عملي المساعدة إلى الخطوة الثاني من خطوات العلاج الواقعي.

ثانياً: الفعل والاتجاه Direction & Doing

على الرغم من أن المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها العملاء لها جذور في الماضي، إلا أن العملاء بحاجة إلى تعلم كيف يعاملون معها في الحاضر. ويرى Glasser (1989) أنه مهما كان الماضي محبطاً وذو تأثير كبير على العملاء، إلا أنه لا مناص من التعامل مع الحاضر كما هو وعلى كل من الممارس المهني والعمل الاتجاه نحو إيجاد اختيارات بديلة تساعد على إشباع الاحتياجات.

إن على الممارس المهني مساعدة العملاء على تحديد اتجاه الحياة الذي يرغبون الوصول إليه وما هي أنماط السلوك التي يستخدمونها للوصول إلى ذلك. ومثال ذلك هو سؤال المسترشد: "ما الذي تراه في نفسك الآن وفي المستقبل؟". إن مثل هذا التساؤل يشكل للمسترشد مرآة يرى من خلالها رغباته واحتياجاته وأنماط السلوك المستخدم لتحقيقها. وهذا يتيح للعميل التعبير عن مستوى الإدراك الذي يرى من خلاله إمكانية تحقيق احتياجاته ورغباته.

ومن أمثلة الأسئلة التي تساعد في تحديد أفعال واتجاه المسترشدين نحو تحقيق ما يرغبون ما يلي:

- ماذا تقوم بفعله الآن؟
- ما الذي قمت بفعله في الأسبوع الماضي؟
- ما الذي كنت ترغب في فعله الأسبوع الماضي ولم تستطع؟ ولماذا؟
- ما الذي سوف تقوم بفعله غداً؟

إن استماع الممارس المهني لكل ما يقوله المسترشد حول هذه الأسئلة يعطيه المقدرة على مساعدته ودفعه نحو اتخاذ أفعال من شأنها الوصول به نحو إحداث التغيير المرغوب. ويشير Glasser (1992) أن ما يقوم به الفرد من فعل من السهل مشاهدته ومن الصعب رفضه، ولذلك تشكل هذه الأفعال بؤرة التركيز في العلاج الواقعي؛ إذ من خلالها يمكن استخدام المشاعر المصاحبة للأفعال في إدراك الواقع كما هو.

ويخلص العلاج الواقعي في هذه الخطوة إلى زيادة وعي العميل بالسلوك الكلي أو الشمولي لأن ذلك يساهم في مساعدته على إشباع رغباته وتنمية صورة إيجابية عن الذات.

ثالثاً: التقييم Evaluation

تأتي هذه الخطوة مكتملة للخطوتين السابقتين من حيث أنها تتضمن جانباً علاجياً يساعد العملاء على تقييم ما يصدر منهم من أفعال وسلوكيات حول ما يرغبون ويريدون انجازه. ومن أمثلة الأسئلة المساعدة في ذلك:

- هل سلوكك الحالي يعطيك فرصة مناسبة لتحقيق ما ترغب فيه الآن؟
- هل ما تفعله الآن يساعدك أو يؤلمك؟
- هل ما تفعله الآن هو فعلاً ما تريد فعله؟
- هل ما تقوم بفعله الآن فعال وعملي؟
- هل ما تقوم به الآن ضد القوانين والأنظمة أو الأعراف والتقاليد والقيم والأخلاق؟
- هل الذي ترغب في الحصول عليه واقعي وممكن؟
- هل أنت ملتزم بالعملية العلاجية وتود فعلاً تغيير حياتك؟

إن إجابة المسترشدون على هذه الأسئلة تساعدهم على تقييم كل عنصر من عناصر السلوك الكلي (الفعل - التفكير - الشعور - الحركة). فعلى سبيل المثال المسترشد الذي يعاني من الخجل الاجتماعي يقيم أفعاله التي يقوم بها والتفكير المصاحب لانسحابه من المواقف الاجتماعية والمشاعر التي تكون مصاحبة لذلك والوظائف الحيوية المرتبطة بوجوده في تلك المواقف Sullo, (1999).

رابعاً: التخطيط Planning

عندما يقوم المسترشدون بعملية التقييم لتحديد ما يرغبون في تغييره ويحتاجون إلى إشباعه يصبحون في وضعية تمكنهم من اكتشاف بدائل جديدة وأنماط سلوكية جديدة للتغيير وهذا ما يقودهم لوضع خطة عملية لبلوغ ما يريدون. إن قيام المسترشدون ببذل الجهود لصياغة خطط التغيير وبمساعدة الممارس المهني والشروع في تنفيذها يجعلهم أكثر مقدرة على اكتساب السيطرة على أمور حياتهم. ويرى Glasser (1992) أنه حالما يكون المسترشدون ملتزمون بحل مشكلاتهم فعليهم صياغة خطط التغيير لتحقيق ذلك. وفي حالة فشل الخطة فإن العملاء عليهم عدم التوقف والاكتماء بذلك بل عليهم الاستمرار في البحث عن خطط أخرى للوصول إلى التغيير المرغوب.

ويرى Wubbolding (1991) أن خطة التغيير التي يصوغها المسترشدون يجب أن تتسم بالبساطة وإمكانية تطبيقها وقابلية للقياس ويمكن التحكم فيها من قبل من يضعها ويتم الالتزام بها ومستمرة. ويضيف أن هناك خصائص معينة لتلك الخطط يمكن استعراضها فيما يلي:

1. يجب أن تكون خطة التغيير في حدود قدرات المسترشدين وإمكانياتهم ومستوى دافعيتهم

ورغبتهم للتغيير.

2. خطط التغيير الناجحة يجب أن تكون بسيطة وسهلة الفهم. وعلى الرغم من ذلك إلا أنها يجب أن تكون أيضا مرنة وقابلة للتعديل وفقا لتطور انجاز المسترشدين وقدرتهم على إحداث التغيير المرغوب.

3. يجب صياغة خطط التغيير بما يتلاءم ورغبات العملاء ولا يتم فرض اتجاهات ورغبات لا يريدونها العملاء. ويقتصر دور الممارس المهني على مساعدة العملاء ودفعهم نحو صياغة وتنفيذ خطوات خطط التغيير ومواصلة الانجاز.

4. خطط التغيير الناجحة هي تلك الخطط التي تكون واقعية ومستمرة ويمكن انجازها على مراحل.

5. خطط التغيير يجب أن يتم تنفيذها حال تصميمها؛ وذلك لأن التأخير في القيام بذلك يجعلها غير فعالة؛ نتيجة لظهور مستجدات جديدة قد تؤثر على مخرجاتها.

6. خطط التغيير الفعالة تتطلب أنشطة عملية يتم تنفيذها في الحال دون تأخير. بمعنى أن العملاء يلتزمون بمباشرة تنفيذ خطوات خطة التغيير من خلال أفعال هادفة.

7. خطط التغيير يجب أن تكون مكتوبة وواضحة لكل من العملاء والممارس المهني لسهولة مراجعتها وتعديلها وفقا لسير عملية التنفيذ ومستوى الانجاز.

مواصفات الخطة الإرشادية:

إن الخطة الإرشادية حسب نظرية العلاج بالواقع يجب أن تتوافر فيها مجموعة من المعايير؛ حتى تكون فعالة، وتتلخص هذه المعايير فيما يلي (الرشيدي والسهل، 2000؛ Erwin, 2004):

1 البساطة: بمعنى أن تكون خطة الإرشاد سهلة الفهم والاستيعاب من جانب المسترشد، لأن المسترشد يكون أكثر استعدادا للتجاوب مع الخطة الإرشادية البسيطة.

- 2 - الواقعية: بمعنى أن تكون الخطة قابلة للتحقيق وفق ظروف المسترشد وقدراته وإمكاناته، التي يفترض أن المرشد قد أصبح على وعي تام بها، وكلما كانت الخطة واقعية زادت فعاليتها في مساعدة المسترشد على التغيير.
- 3 -الاجابية: الخطة الايجابية هي التي تقوم على مبدأ (سأفعل)، وليس مبدأ (سأقلع عن الفعل)، ويستند المرشدون بالواقع في ذلك إلى أن مجموعة الصور تكون أكثر استقبالا وتمثلا للقيام بالأفعال مقارنة بالكف عن الأفعال.
- 4 -تلبية الحاجات: بمعنى أن تكون خطة الإرشاد أو العلاج تستجيب للحاجة غير المشبعة لدى الفرد، إن خطة الإرشاد يجب أن تساعد الفرد على تحقيق الإشباع المفقود.
- 5 -الاستقلالية: بمعنى أن يكون تنفيذ الخطة غير معتمد على أي عوامل أو ظروف تتعلق بالآخرين أو بالوسط المحيط بالمسترشد.
- 6 -التحديد: لابد من التحديد الدقيق في الخطة من حيث حسم الوقائع بالتحديد : التوقيت (متى؟)، (كم مرة؟)، (أين؟)... وهكذا، وليس أن تكون عائمة ومبهمة مثلا: حينما نتاح الظروف، أو في وقت قادم .. وهكذا.
- 7 -الفورية: بمعنى أن تكون الخطة قابلة لان يقوم بها المسترشد في الحال ودون تأجيل.
- 8 -التركيز على العملية: يقصد بذلك أن تكون الخطة مركزة على الإجراءات والأفعال التي سيقوم بها المسترشد بغض النظر عن أي نتيجة، إن الخطة المركزة على العملية حسب النظرية الواقعية تكون خطة واقعية قابلة للتحقيق.
- 9 -القابلية للتكرار: وهي خاصية أساسية وان بدت غير ذلك لدى البعض، وهي تعني أن الأنشطة التي تضمنتها الخطة يجب أن تتوافر فيها إمكانية القيام بها مرارا وتكرار، وبصفة دورية منتظمة حسب متطلبات الخطة.

دور المرشد الواقعي في المجموعة الإرشادية :

من المهام الرئيسية في الإرشاد الجمعي الواقعي أن يصبح كل عضو في المجموعة الإرشادية مشاركاً فاعلاً مع بقية الأعضاء، وبالتالي فإن دور المرشد (القائد) هو مساعدة أعضاء المجموعة على تحقيق هذا الهدف، وكذلك السماح لأعضاء المجموعة بالمناقشة الفاعلة للسلوك الحالي، ومساعدة الأعضاء كذلك على عمل تقييمات داخلية لسلوكياتهم وأفعالهم، وتعليمهم بناء الخطط لتغيير سلوكهم، وتشجيعهم على الاستمرار بالتغييرات التي يريدونها في حال انتهاء المجموعة، وإيجاد طرق لإشباع حاجاتهم دون حرمان الآخرين من إشباع حاجاتهم (Corey, 2000؛ الخزعلي، 2003).

دور الأعضاء في العملية الإرشادية:

من الأدوار الهامة للمسترشد أن يقوم بتقييم سلوكه، وتصنيفه لسلوك مسئول أو غير مسئول، وبناء خطط والعمل على تنفيذها والالتزام بها، واختيار السلوكيات الجديدة الفاعلة، بدلاً من السلوكيات القديمة الغير فاعلة أو الغير مسئولة، والعمل مع المرشد في وضع الأهداف الإرشادية والعمل على تحقيقها (Corey, 2000؛ الخزعلي، 2003).

خلاصة:

ما يخلص إليه الباحث بعد استعراضه للمبحث الأول المتعلق بالمهارات الاجتماعية، والمبحث الثاني المتعلق بالنظرية الواقعية، أن هناك من المهارات الاجتماعية الكثير مما يجب تدريب الطلاب عليها وتميئتها لديهم، وبالاستناد إلى النظرية الواقعية ومن خلال ما استخلصه الباحث من

مبادئها ومفاهيمها الأساسية خلص إلى مجموعة من المهارات الاجتماعية مستنده إلى النظرية الواقعية ومستلهمتها منها، كمهارة تقبل الواقع وعدم إنكاره، والتعامل معه وفق مبدأ الصواب وتجنب السلوك الخطأ، ومهارة تحمل المسؤولية، ومهارة الاندماج مع الغير، ومهارة اتخاذ القرارات ووزن البدائل ثم مهارة وضع الخطط والمثابرة والالتزام، ومهارة الضبط الذاتي والانفعالي. ثم بعد ذلك في مرحلة التدريب فإن اعتماد التكتيكات والتقنيات والمسلمات التي تستند لها النظرية الواقعية يساعد كثيرا على استيعاب المهارات وتقبلها وتطبيقها، ثم بقاء أثرها، كالاندماج مع المجموعة الإرشادية، وكرفض أعذار وتبريرات، وتقبل المسترشد ورفض سلوكه، وتجنب العقاب، ومناقشة الأفعال وليس الأسباب، والتركيز على الحاضر، كل هذه التقنيات وغيرها مما ميز برامج تنمية المهارات الاجتماعية المعتمدة على نظرية العلاج بالواقع.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من الفصل الثاني عرضا للدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية والبرامج التي أجريت لتنميتها من قبل باحثين ودارسين سابقين، وإظهار النتائج التي توصلوا إليها وفق أهداف كل دراسة، وسيتم عرض الدراسات العربية والأجنبية معاً، مرتبه من الأقدم للأحدث كما يلي:

قامت Bierman (1986) بإجراء دراسة هدفت إلى إكساب المفحوصين مهارات (المحادثة، وزيادة تقبلهم من الأقران) من خلال برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية لأبناء مرحلة ما قبل المراهقة، حيث تكونت عينة الدراسة من (14) تلميذا و(14) تلميذه من الصف الخامس والسادس

الابتدائي تراوحت أعمارهم بين (9 - 12) سنة، وقد تم توزيعهم عشوائيا بالتساوي إلى مجموعة (ضابطة) ومجموعتين (تجريبيتين) ومزاوجة التلميذ المستهدف مع تلميذين ممن حصلوا على تقديرات في الثلث الأعلى بمقياس المكانة السوسيوومترية، واستخدمت الباحثة جدولا للملاحظة السلوكية، ومقياس مفهوم مهارة المحادثة ومقياس المكانة السوسيوومترية، واستخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين ومعاملات الارتباط الجزئية في المعالجة الإحصائية، وكانت من أهم نتائج الدراسة: أن الأطفال الذين تلقوا تدريبا مهاريا تحسنت مهاراتهم في المحادثة بدرجة أكبر من الأطفال الذين اشتركوا بمهام تعاونية من غير أن يحصلوا على تدريب موجهة للمهارة، كما كانت العلاقة موجبة بين مهاراتهم في المحادثة والاستجابة الإيجابية الصادرة من الأقران.

وقام Bulkeley (1990) بدراسة للتدريب على المهارات الاجتماعية (التعاون، تقبل الذات، ضبط الانفعال) لدى المراهقين، وهدفت الدراسة إلى معرفة ودراسة تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية لدى المراهقين صغار السن، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية وضابطة)، المجموعة التجريبية عددها (9) من المراهقين تراوحت أعمارهم بين (12- 13) سنة، والمجموعة الضابطة عددها (9) من المراهقين وتجانست مع المجموعة التجريبية من حيث السن والجنس. وقد تمت مقارنة أفراد المجموعتين قبل وبعد التدريب من خلال استخدام استبيان المهارات الاجتماعية، واستبيان نمط التقرير الذاتي عن الذات، واستخدام إجراءات القياس الاجتماعي، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المجموعة التجريبية قد حققت تحسنا ذات دلالة إحصائية في المقياسين، بينما لم تحقق المجموعة الضابطة أي تحسن ملحوظ.

وهدفت دراسة العمارة (1991) إلى معرفة فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدوانية لدى طلبة الصفوف الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من

المرحلة العمرية (8-12) سنة جميعهم من الذكور، قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (30) طالبا ومجموعة ضابطة وعددها (30) طالبا ثم قسمت المجموعة التجريبية إلى مجموعتين حسب مستوى العمر، كل مجموعة تتألف من (15) طالبا وخضعت كل منها لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية لخفض السلوك العدوانية. وتم تطبيق قائمة تقدير السلوك العدوانية عن طريق البعد الخاص بالسلوك العدوانية في مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي المطور للبيئة الأردنية. ولاختبار فرضيتي الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، وأظهرت النتائج التي تم التوصل إليها: أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج التدريب على المهارات والمجموعة الضابطة المقابلة لها، لصالح المجموعة التجريبية، كما وأظهرت النتائج بأنه لا يوجد تفاعل بين العمر والمجموعة فيما يتعلق بالسلوك العدوانية.

وهدفت دراسة محمد (1991) إلى تصميم برنامج لاكتساب الأطفال بعض المهارات الاجتماعية المتعلقة (بالتعاون والعمل الجماعي) وأضعاف مهارات (السلوك غير الاجتماعي وغير الجماعي)، وطبقت الدراسة على عينة تتكون من أطفال دور الحضانة وعددهم (107) طفلا تتراوح أعمارهم بين (3-5) سنوات وقسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، المجموعة التجريبية عددها (50) طفلا وطفله منهم (24) ذكور، و(26) إناث، والمجموعة الضابطة عددها (51) طفلا وطفله منهم (26) ذكور، و(25) إناث، وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: اختبار (ت)، ومعامل الارتباط. وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك التعاوني، واختبار سيسومتري لقياس العلاقات الاجتماعية. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس التعاون في التطبيقين القبلي والبعدي. كذلك من النتائج التي توصلت لها الدراسة: لا توجد

فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التعاوني في الاختبار التطبيقي القبلي والتطبيقي البعدي.

وهدفت دراسة الغيداني (1996) إلى دراسة مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات المواطنات وغير المواطنات في دولة الإمارات العربية المتحدة، والمهارات التي تضمنتها الدراسة هي (المبادأة والتفاعل الايجابي والمشاركة الوجدانية ومهارات الحديث والاتصال المتمثلة في التعبير الانفعالي والاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والانفعالية، والضبط الاجتماعي والانفعالي) . وقد تكونت العينة المستخدمة في البحث في شكلها النهائي من (88) طالبة من الطالبات المواطنات وغير المواطنات المقيدات بالصف الثاني الإعدادي في مدارس أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي 1995/94م. وقد استخدمت الباحثة عدد من الأدوات في دراستها وهي: استمارة البيانات الأولية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة في دولة الإمارات العربية المتحدة من إعداد الباحثة، واختبار الإحساس بالوحدة النفسية، واختبار كاتل للذكاء، وبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية موضع الدراسة الذي أعدته الباحثة. وقد استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية هي: حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع لمقياس الشعور بالوحدة النفسية، وتحليل التباين الثنائي للتحقق من تجانس أفراد العينة للمجموعات الفرعية الأربع ، واختبار(ت). ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة: انه لا يوجد تأثير دال لكل من متغيري المواطنة والمعالجة والتفاعل بينهما في الإجراء البعدي للاختبار الخاص بقياس الشعور بالوحدة النفسية، ومن النتائج كذلك: انه لا يوجد تأثير دال لكل من متغيري المواطنة والمعالجة والتفاعل بينهما في إجراء المتابعة للاختبار الخاص بقياس الشعور بالوحدة النفسية.

أما دراسة الزيادات (2001) فقد هدفت إلى فحص فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في (علاج الخجل، والاكتئاب) لدى عينة مكونة من (30) مراهقة أنثى، تم توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، حيث خضعت المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإرشادي المكون من (11) جلسة، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج إرشادي من أي نوع، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الخجل كمقياس قبلي وبعدي ومتابعة، وأيضاً استخدمت الباحثة قائمة وصف المشاعر كمقياس قبلي وبعدي ومتابعة لقياس درجة الشعور بالاكتئاب لدى أفراد الدراسة، وبناء على استخدام أسلوب تحليل التباين Analysis of Covariance في هذه الدراسة فقد أظهرت النتائج أن: هناك فرق دال إحصائياً عند (0.05) في مستوى الخجل والاكتئاب بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى الخجل والاكتئاب لدى المراهقين.

أما بالنسبة لدراسة مطر (2002) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج السيكودراما المقترح في تنمية بعض المهارات الاجتماعية (التعاون، الاستقلالية، الصداقة) لدى الأطفال الصم ممن تتراوح أعمارهم بين (8-12) عاماً، وتكونت عينة الدراسة من (24) تلميذاً وتلميذة من الأطفال الصم، ثم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، المجموعة التجريبية عددها (12) تلميذاً وتلميذة منهم (6) ذكور، و(6) إناث، والمجموعة الضابطة عددها (12) تلميذاً وتلميذة منهم (6) ذكور، و(6) إناث. وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد نفسه، وكانت أهم النتائج التي وصل إليها الباحث في دراسته: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من الذكور وأفرادها من الإناث في المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج.

وأجرى الخزعلي (2003)، دراسة تهدف إلى التعرف على اثر برنامج إرشاد جمعي واقعي في تنمية المهارات الاجتماعية كمهارة (الضبط الانفعالي، والضبط الاجتماعي، وتقدير الذات، وتكوين الصداقات) وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر، واثر العمر في هذه الدراسة، وبلغ عدد أفراد الدراسة (60) طفلاً من الأطفال المعرضين للخطر، تتراوح أعمارهم (12- 18) سنة جميعهم من الذكور، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة التجريبية (30) طفلاً، والمجموعة الضابطة (30) طفلاً حسب الفئة العمرية، قام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعتين التجريبيتين، في حين أن المجموعتين الضابطتين لم تخضعاً لأي برنامج إرشادي، وقد استخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية من إعداده، ومقياس مركز الضبط ل (جوليان روتر)، وقام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي الواقعي من خلال (14) جلسة إرشادية تدريبية على مدى شهرين، وبناءً على أسلوب تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA) لتحليل نتائج الدراسة، أظهرت النتائج: وجود اثر لبرنامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية، وتعديل مركز الضبط، نحو الداخل لدى الأطفال المعرضين للخطر الذي اخضعوا للبرنامج، كما أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين العمر الزمني والبرنامج الإرشادي فيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط، وهذا يشير إلى أن فعالية برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي لا تتأثر بالعمر.

أما الدراسة التي أجراها السعايدة (2004) فقد هدفت إلى استقصاء اثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية (ضبط الذات، الاستماع، المشاركة الاجتماعية، تكوين الصداقات، طلب المساعدة وتقديمها، المحادثة، حل المشكلات الاجتماعية، تقديم الشكوى) للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً و(30) طالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيم عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى

مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، وقد تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية، في حين لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، وقد تم استخدام اختبار المهارات الاجتماعية، ولتفسير فرضيات الدراسة استخدم الباحث تحليل التباين المشترك (ANOVA) وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية. ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المتابعة وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية. وانه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المهارات الاجتماعية يعزى لمتغير الجنس والعمر والمجموعة والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

وقد سعت دراسة Joy (2004) لتقصي اثر التدريب على المهارات الاجتماعية (الصدقة، والاندماج) على صداقات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وطبق دراسته على طلبة الصف الرابع، وقد تكونت عينة الدراسة من (12) طالبا، قسمهم الباحث على مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (6) طلاب، وتكونت المجموعة الضابطة من (6) طلاب، مستخدما القياس القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية من خلال المقياس الذي اعده لذلك، وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة استخدم الباحث تحليل التباين المشترك (ANOVA)، وقد أظهرت الدراسة وجود تغيرات كبيرة في المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

أما برنامج روث بيتمان المشار إليه في رزق الله (2006) فقد هدف إلى تنمية مهارات اجتماعية (فهم الذات، إنهاء المهام، التعامل مع الانفعالات، الغضب، الخوف، مهارات الإصغاء، تكوين

الصدقات والمحافظة عليها، التعامل مع المشاجرات، الشعور بالآخرين)، وقد تكونت عينة الدراسة من التلاميذ من عمر (7 إلى 12) سنة في (250) صفا دراسيا، بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث في دراسته قائمة مراجعة المهام من إعداد مركز الوقاية الاجتماعية من العنف، واختبارات خاصة في كل درس من تصميم الباحث. وكانت أهم نتائج الدراسة أن حقق البرنامج المنفذ بالدراسة تطورا ملحوظا لدى التلاميذ بعد تطبيقه على (250) صفا دراسيا، في كل الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أكدت النتائج الإحصائية على ارتفاع مستوى التلاميذ في المهارات العاطفية والاجتماعية بعد تطبيق البرنامج.

أما دراسة الصمادي والزعبي(2007) فقد سعت إلى استقصاء اثر الإرشاد الجمعي الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة من الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن، منهم (13) طالبا و(17) طالبة، من جمعية ميرة الملك حسين الخيرية لرعاية الأيتام، وقد وزع أفراد العينة عشوائيا على مجموعتين متساويتين، تجريبية (15) طالبا وطالبة، وضابطة (15) طالبا وطالبة. وقد طور الباحثان لأغراض الدراسة برنامج إرشاد جمعي واقعي بهدف تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما طور الباحثان مقياس يقيس المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر العلاج الواقعي، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للعينات المستقلة للإجابة عن فرضيات الدراسة فقد توصل الباحثان إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج الواقعي يساهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية.

كما أجرى غزال (2007) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، وقد تألفت الدراسة من مجموعتين

(تجريبية وضابطة) عدد كل منهما (10) أطفال من الذكور يعانون التوحد، تراوحت أعمارهم بين (5- 9) سنوات، وقد استخدم الباحث أداة قائمة تقدير التفاعلات الاجتماعية لأطفال التوحد التي قام بتطويرها بنفسه. واستخدم الباحث لمعالجة أسئلة الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة إلى جانب استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك. واهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كذلك من النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على قياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة مومني (2007) التعرف الى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى الأطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب تضم (69) طفلا وزعت عشوائيا على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى حيث تلقت التدريب الكلي، والمجموعة التجريبية الثانية حيث تلقت التدريب الجزئي، والمجموعة الضابطة والتي تلقت التعليم والتدريب في الظروف الطبيعية المعتادة، قام الباحث ببناء برنامج تدريبي في النمو الاجتماعي، وطور مقياسا للمبادأة بعد إجراء الصدق والثبات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث إحصائيا أساليب تحليل التباين الأحادي للتأكد من التجانس القبلي للمجموعات، وتحليل التباين الثنائي المصاحب واختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية للإجابة عن سؤال الدراسة، وتحليل التباين متعدد المتغيرات، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المبادأة وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج التدريبي كاملا، مقارنة بالمجموعة التجريبية التي حصلت على التدريب الجزئي في

مهارة المبادأة فقط، ومقارنة مع درجات الأطفال في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المبادأة تعزى إلى جنس الطفل أو التفاعل بين الجنس والمجموعة.

أما دراسة الحبسي (2010) فقد هدفت إلى فحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية (مهارة الاستماع، مهارة التعبير عن المشاعر، مهارة التحدث بثقة أمام الآخرين، ومهارة التفاعل مع الآخرين) لدى طلاب مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، وقد تألفت عينة الدراسة من (30) طالبا من طلاب الصفوف ما بعد الأساسي (الحادي عشر، والثاني عشر) بالمنطقة الشرقية من سلطنة عمان، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (15) طالبا في المجموعة التجريبية و (15) طالبا في المجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحث في دراسته برنامجا إرشاديا لتنمية المهارات الاجتماعية من إعدادة، ومقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده الباحث كذلك لتحقيق غرض الدراسة، ولاختبار الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث اختبار " مان وتي"، وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك في نتائج اختبار المتابعة، مما يعني أن البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية لدى طلاب مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان كان فعالا.

التعقيب الدراسات السابقة

من خلال الاستعراض السابق لعدد من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية والتي تناولت موضوع المهارات الاجتماعية يمكن أن نبرز أهم الملاحظات كما يلي:

أولاً من حيث هدف الدراسة:

نجد أن بعض الدراسات هدفت إلى تنمية مهارات اجتماعية معينة كدراسة Bierman (1986)، ودراسة Bukeliy (1990)، ودراسة محمد (1991)، ودراسة مطر (2002)، ودراسة الخزعلي (2003)، ودراسة الحميضي (2004)، ودراسة السعايده (2004)، ودراسة Joy (2004)، ودراسة روث بيتمان المشار إليه في رزق الله (2006)، ودراسة الصمادي؛ والزعبي (2007)، ودراسة غزال (2007)، ودراسة مومني (2007)، ودراسة الحبسي (2010). والدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات في أنها هدفت إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية من خلال البرنامج الإرشادي المعد لذلك.

في حين أن بعض الدراسات هدفت من خلال برنامج المهارات الاجتماعية إلى خفض بعض السلوكيات المتضادة مع المهارات الاجتماعية كدراسة العميرة (1991) التي هدفت إلى خفض السلوك العدواني، ودراسة الغيداني (1996) التي هدفت إلى تخفيض الشعور بالوحدة النفسية، ودراسة الزيادات (2001) التي هدفت إلى علاج الخجل والاكتئاب.

في حين انه توفر لدى الباحث عدد من الدراسات الوصفية التي تناولت المهارات الاجتماعية، إلا انه لم يتم باستعراضها وإدراجها لاختلافها في المنهج مع الدراسة الحالية، وإنما اكتفى بالدراسات التجريبية أو شبه التجريبية لتشابهها مع منهج الدراسة الحالية.

ثانيا من حيث الفئة العمرية المستهدفة:

فإن الدراسات التي تم استعراضها ركزت على الفئة العمرية من سن (9-12) سنة كما في دراسة Bierman (1986)، ودراسة Bukeliy (1990)، ودراسة الزيادات (2001)، ودراسة مطر (2002)، ودراسة Joy (2004)، ودراسة روث بيتمان المشار إليه في رزق الله (2006)، ودراسة الصمادي؛ والزعبي (2007)، وفئة ثانية من الدراسات ركزت على الفئة العمرية من سن (5-9) سنوات كدراسة محمد (1991)، ودراسة غزال (2007).

وجاءت بعض الدراسات لتركز على الفئة العمرية من (12- إلى 18) سنة كدراسة الخزعلي (2003)، ودراسة الحبسي (2010). وهو ما تتفق فيه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات ، حيث ان الفئة العمرية لطلاب الدراسة الحالية هم بين سن (12- 13) سنة.

ثالثا من حيث متغير النوع (الجنس):

نجد أن بعض الدراسات شملت الذكور والإناث كدراسة Bierman (1986)، ودراسة Bukeliy (1990)، ودراسة محمد (1991)، ودراسة مطر (2002)، ودراسة السعيدة (2004)، ودراسة روث بيتمان المشار إليه في رزق الله (2006)، ودراسة الصمادي؛ والزعبي (2007)، ودراسة مومني (2007).

ودراسات ثانية اقتصرت على متغير النوع من الذكور فقط كدراسة العميرة (1991)، ودراسة الخزعلي (2003)، ودراسة Joy (2004)، ودراسة غزال (2007)، ودراسة الحبسي (2010)، وهذه الدراسات تتفق معها الدراسة الحالية من حيث اقتصارها على متغير الذكور.

ودراسات أخيرة اقتصر على متغير النوع من الإناث فقط كدراسة الغيداني (1996)، ودراسة الزيادات (2001).

رابعاً المنهج (المعالجة):

الملاحظ أن الدراسات المستعرضة اتبعت المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، وهذه الدراسات جاءت وفق ثلاثة تصاميم فبعضها اتبع تصميم المجموعتين (تجريبية، وضابطة) كدراسة Bukeliy (1990)، ودراسة محمد (1991)، ودراسة الزيادات (2001)، ودراسة الحميضي (2004)، ودراسة السعايدة (2004)، ودراسة Joy (2004)، ودراسة الصمادي والزعي (2007)، ودراسة غزال (2007)، ودراسة الحبسي (2010). والدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات في أنها اتبعت تصميم المجموعتين (تجريبية، وضابطة).

وبعضها اتبع تصميم ثلاث مجموعات (مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين) كدراسة Bierman (1986)، ودراسة مومني (2007).

وفئة ثالثة من الدراسات التجريبية اتبع تصميم أربع مجموعات (مجموعتين ضابطين، ومجموعتين تجريبيتين) كدراسة الخزعلي (2003)، ودراسة مومني (2007).

وكما تمت الإشارة سابقاً فإن الباحث استبعد استعراض الدراسات الوصفية والمسحية، واكتفى بعرض الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية.

خامسا من حيث المهارات الاجتماعية التي تناولتها في الدراسات التي تم استعراضها:

من خلال الدراسات التي استعرضها الباحث نجد أن هناك تنوعا في المهارات الاجتماعية التي هدفت بعض الدراسات إلى تنميتها أو معالجتها مثلا على ذلك: تنمية مهارات المحادثة والتقبل من الأقران كما في دراسة Bierman (1986)، والزيادات (2001)، واهتمت دراسات أخرى بتنمية مهارات التعاون والعمل الجماعي كما في دراسة محمد (1991)، ودراسة مطر (2002)، ودراسات ثالثة اهتمت بتنمية مهارات المبادأة كدراسة مومني (2007)، واهتمت دراسات رابعة بمهارات الضبط الانفعالي أو الضبط الاجتماعي وتقدير الذات أو فهم الذات وتكوين الصداقات كدراسة روث بيتمان المشار إليه في رزق الله (2006)، ودراسة الخزعلي (2003)، ودراسة Joy (2004)، وبعضا من هذه المهارات تتفق مع الدراسة الحالية في تنميتها من خلال البرنامج المعد، وأخيرا فان دراسة الحبسي (2010) اهتمت بتنمية مهارات الاستماع، والتعبير عن المشاعر، والتحدث بثقة أمام الآخرين، والتفاعل مع الآخرين.

سادسا من حيث النتائج:

فإن عدد من الدراسات التي استعرضها الباحث دلت على وجود تحسن في المهارات الاجتماعية وفاعلية البرامج الإرشادية التي قام بها الباحثون في دراساتهم، ووجود فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، كدراسة Bierman (1986)، ودراسة Bukeliy (1990)، ودراسة العميرة (1991)، ودراسة محمد (1991)، ودراسة الزيادات (2001)، ودراسة مطر (2002)، ودراسة الخزعلي (2003)، ودراسة الحميضي (2004)،

ودراسة السعايده (2004)، ودراسة بيتمان المشار إليه في رزق الله (2006)، ودراسة غزال (2007)، والحبسي (2010).

مجالات استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يمكن القول أن المجالات التي استفاد منها الباحث في دراسته من الدراسات السابقة ما يلي:

- الاهتمام لبعض المراجع التي استفادت منها الدراسات السابقة في هذه الدراسة.
- الإسهام في بناء بعض أركان الإطار النظري للدراسة.
- مثلت الدراسة السابقة تراكما فكريا ، أتاحت للباحث الانطلاق منه لتأطير الظواهر والمهارات ذات العلاقة بالدراسة.
- صياغة فقرات المقياس الذي أعده الباحث لقياس المهارات الاجتماعية في هذه الدراسة.
- الاستفادة من بعض المؤشرات النوعية والكمية بغية تحقيق أهداف الدراسة.
- تحديد التصميم التجريبي الأنسب ومراحل تطبيقه لتحقيق أهداف الدراسة.
- الاستفادة في بناء البرنامج الإرشادي الذي أعده الباحث لتنمية المهارات الاجتماعية.
- اختيار حجم العينة الذي يتناسب مع تحقيق أهداف الدراسة.
- مناقشة بعض النتائج وتفسيرها.

وأما موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فينتجى بالاتي:

- هذه هي الدراسة الأولى حسب حدود علم الباحث التي تجرى لتنمية المهارات الاجتماعية حسب النظرية الواقعية (نظرية الاختيار) في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بسلطنة عمان .

• كذلك فإن الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث، لم تتناول أي منها تنمية المهارات الاجتماعية بشكل مستقل في ضوء النظرية الواقعية، عدا دراسة الخزعلي (2003) التي هدفت إلى معرفة اثر برنامج إرشاد جمعي واقعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر. ودراسة الصمادي والزعبي (2007) التي سعت إلى استقصاء اثر الإرشاد الجمعي الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الأيتام.

• تحاول الدراسة الحالية إكمال الجهود التي تساعد على إبراز أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس وتأكيد دورها الهام في العملية التعليمية .

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

- مجتمع الدراسة
- متغيرات الدراسة
- أدوات الدراسة
- منهج الدراسة
- المعالجة الإحصائية

تمهيد:

يتعرض الباحث في هذا الفصل لمنهجية الدراسة الحالية وإجراءاتها، متضمنة التعريف بمجتمع الدراسة وعينتها، ووصف أدوات الدراسة المطبقة، والإجراءات المتبعة لتنفيذها، ومنهج الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية التي اتبعها الباحث لمعالجة البيانات، والتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن للتعليم الأساسي، للعام الدراسي 2009 / 2010م بمدرسة أبو زيد الريامي بولاية نزوى بالمنطقة الداخلية في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (98) طالبا، موزعين على (4) شعب، وقد تراوحت أعمارهم بين (12-13) سنة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من خلال نتائج مقياس المهارات الاجتماعية الذي طبقه الباحث على مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار (20) ممن حصلوا على درجة منخفضة في نتائج تطبيق المقياس، وكانت لديهم الرغبة والموافقة على الاشتراك والانتظام في البرنامج الإرشادي، وقد تم توزيع هذه العينة توزيعا عشوائيا، إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وضمت (10) طلاب، أي ما نسبته (50%) من عينة الدراسة، والمجموعة الضابطة وضمت كذلك (10) طلاب، أي بنسبة (50%) كذلك من عينة الدراسة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، والتحقق من فروض الدراسة، قام الباحث بإعداد مقياس للمهارات الاجتماعية، كما قام الباحث ببناء برنامجا إرشاديا لتنمية المهارات الاجتماعية في ضوء نظرية العلاج الواقعي لوليام جلاسر، وفي ما يلي تفصيل لأداتي الدراسة.

أولا مقياس المهارات الاجتماعية

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد، وذلك بعد أن كون تراكما نظريا وأدبيا عن المهارات الاجتماعية والنظرية الواقعية، من خلال ما قام به من دراسة مسحية لعدد من المقاييس التي تقيس المهارات الاجتماعية، وما توفر لديه من تراث نظري عن المهارات الاجتماعية والنظرية الواقعية، في حدود ما توفر لديه من مصادر عربية وأجنبية، ومن هذه الدراسات والمصادر: (Wubbolding, 1988؛ Bukeley, 1990؛ Wubbolding, 1991؛ عبدالرحمن، 1991؛ العميرة، 1991؛ عسقلاني، 1995؛ الجمعة، 1996؛ الغيداني، 1996؛ جوده، 1997؛ Glasser, 1997؛ Cowen, 2000؛ خزاعله، 2003؛ العرجي، 2003؛ فرج، 2004؛ السعايدة، 2004؛ الحميضي، 2004؛ الكليب، 2006؛ حسونه، 2007؛ الرشدي، 2007؛ الصمادي، 2007؛ المخطي، 2008؛ حسن، 2009). بعدها انتقل الباحث إلى مرحلة صياغة فقرات المقياس، مراعيًا في صياغتها الوضوح والبساطة، وخلص الباحث إلى (45) فقرة ضمن (3) محاور (مجال العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم، ومجال الضبط الانفعالي والاجتماعي، ومجال التعبير عن المشاعر ووصفها).

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

فضل الباحث استخدام مقياس للمهارات الاجتماعية من المقاييس التي تم استخدامها في دراسات سابقة؛ إلا أنه ولقلة الدراسات التي اطلع عليها الباحث في تنمية المهارات الاجتماعية في ضوء نظرية العلاج الواقعي، فإنه كان لابد من بناء مقياس للمهارات الاجتماعية لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وبعد أن قام الباحث ببناء مقياس للمهارات الاجتماعية في (51) فقرة ضمن (3) محاور، ملحق(1)، انتقل إلى تحكيم المقياس للتأكد من صدقه، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين وخبراء وأعضاء هيئة تدريس بقسم علم النفس بكلية التربية ومركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس، وبقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى، وذلك لاستشارتهم بمدى مناسبة هذا المقياس، وما إذا كان بحاجة إلى عمل إجراءات عليه، وبناءً على ملاحظات وتوصيات الأساتذة المحكمين البالغ عددهم (8) محكمين، ملحق (3)، تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق بين (80% - 100%)، وتعديل ما اجمع عليه أكثر من (20%) من المحكمين، ولذا فقد جاءت الصيغة النهائية للمقياس مشتملاً على (40) فقرة ضمن (3) مجالات، كما في الملحق (2)، والجدول (1) يبين توزيع الفقرات على المجالات الثلاثة.

جدول (1)

توزيع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة

المحور	الفقرات
مجال العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم	1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37
مجال الضبط الانفعالي والاجتماعي	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 40
مجال التعبير عن المشاعر ووصفها	3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39

وقد حدد لكل عبارة (3) إجابات لدرجة حدوث وامتلاك المهارة، حسب الترتيب الثلاثي التالي:
(دائماً، أحياناً، نادراً)، حيث يتعين على الطالب اختيار إجابة واحدة فقط من هذه الإجابات مع
تخصيص (3) درجات في حالة الإجابة بدائماً على الفقرة الموجبة، و(درجتين) عند الإجابة
بأحياناً، ويحصل المفحوص على (درجة) واحدة في حالة الإجابة بنادراً، والعكس يكون للفقرات
السالبة. أما الدرجة الكلية على المقياس فتحسب عن طريق جمع درجات المفحوص على مختلف
فقرات المقياس، وتعتبر الدرجة (119) هي الأعلى في المقياس، والدرجة (40) هي الأدنى في
المقياس.

ثبات المقياس

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات اللازمة على المقياس بناءً على ملاحظات المحكمين، ولأغراض هذه الدراسة، وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل الثبات بطريقتين هي:

- من خلال طريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ (Cronbach,s Alpha) ويوضح

الجدول (2) معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية والبعد الكلي.

الجدول (2)

معاملات ثبات الأبعاد الثلاثة والبعد الكلي لأداة الدراسة

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
مجال العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم	13	0.87
مجال الضبط الانفعالي والاجتماعي	14	0.89
مجال التعبير عن المشاعر ووصفها	13	0.89
المقياس الكلي	39	0.95

ونلاحظ من الجدول (2) أن معامل ثبات الأبعاد الثلاثة للمقياس والبعد الكلي كان مرتفعاً مما يدل

على اتساق المقياس وأبعاده، وهذا يؤكد صلاحيته لجمع البيانات وتحقيقه لأغراض الدراسة.

- طريقة الإعادة: وذلك بإعادة تطبيق المقياس بفارق أسبوعين، على عينة عددها (28) طالبا من خارج عينة الدراسة، وبعد الحصول على الدرجات الخام واستخراج معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني للمقياس، كانت النتائج كما يتضح من الجدول (3) التالي

جدول (3)

معاملات الارتباط بين التطبيق القبلي والبعدي في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والبعدي الكلي

معامل الثبات	عدد الفقرات	الأبعاد
0.96	13	مجال العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم
0.93	14	مجال الضبط الانفعالي والاجتماعي
0.93	13	مجال التعبير عن المشاعر ووصفها
0.94	40	المقياس الكلي

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بيرسون كانت مرتفعة بالنسبة إلى جميع مكونات المقياس، والبعدي الكلي، مما يدل على ثبات مرتفع .

ثانيا برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي لتنمية المهارات الاجتماعية

يقوم البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة على الأسس النظرية والتطبيقية للنظرية الواقعية (نظرية الاختيار) Reality therapy لوليم جلاسر (Willim Glasser). وقد قام الباحث بتطوير هذا البرنامج بناء على ما استند إليه من دراسات سابقة قائمة على النظرية الواقعية (نظرية الاختيار) كدراسة عسقلاني (1995). مدى فاعلية العلاج الواقعي في علاج بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان، ودراسة الخزعلي (2003) الهادفة إلى معرفة اثر برنامج إرشاد جمعي واقعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر، ودراسة الصمادي والزعبي (2007) الهادفة إلى معرفة اثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الأيتام، كذلك من خلال ما اطلع عليه الباحث من تراث نظري حول النظرية الواقعية ومن أهمها Bukeley (1990)، Glasser (1997)، Kelly (2000)، والرشيدي (2005)، وأبو سعد (2008)، والخواجا (2009) والكندري (ب.ت).

صدق البرنامج الإرشادي

للتحقق من صدق البرنامج الإرشادي فقد تم عرضه على مجموعة من الاساتذ والمختصين من جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، وكلية التربية بالرستاق، والكلية التطبيقية بنزوى، وبلغ عددهم (10) ملحق (5)، وقد طلب الباحث من الأفاضل الاستاذة المحكمين تحكيم البرنامج من حيث ملائمة البرنامج للهدف الذي وضع من اجله، وملائمة عدد وتسلسل الجلسات الإرشادية، ومدتها الزمنية، وملائمة الفنيات المستخدمة، والوجبات المقدمة، وأي ملاحظات أو اقتراحات أو

تعديلات يرونها مناسبة حذفًا أو إضافته. وبناء على آراء المحكمين تم حذف وإضافة وتعديل بعض فقرات البرنامج حتى تمت صياغته بصورة نهائية تُلبي تحقيق الهدف الذي وضع لأجله، الملحق (4) الصورة النهائية للبرنامج .

أهداف البرنامج:

يهدف برنامج الإرشاد الجمعي إلى إكساب المجموعة الإرشادية مجموعة من المهارات الاجتماعية المستندة إلى نظرية العلاج الواقعي (نظرية الاختيار) وهذه المهارات هي : مهارة تحمل المسؤولية، ومهارة التمييز بين الأفعال والسلوكيات الصحيحة والأفعال والسلوكيات الخاطئة (الواقع والصحيح)، ومهارة الاندماج، ومهارة كسب الأصدقاء، ومهارة المثابرة وعدم الاستسلام، ومهارة اتخاذ القرار ووزن البدائل، ومهارة الضبط والتحكم الذاتي، ومهارة الضبط الانفعالي والاجتماعي.

الحدود الإجرائية للبرنامج

الحدود الزمنية: يحتاج تنفيذ البرنامج نحو (8) أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع، مدة كل جلسة (45) دقيقة (زمن الحصة الدراسية).

الحدود المكانية: مدرسة أبو زيد الريامي للتعليم الأساسي بالمنطقة الداخلية في قاعة السبورة الالكترونية، المخصصة لاحتضان مثل هذه البرامج والمناشط والفعاليات.

الحدود البشرية: عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي (الصف الثامن الأساسي) الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، حسب نتائج القياس القبلي.

الأساليب الإرشادية

أشتمل البرنامج على الأساليب والاستراتيجيات الإرشادية التدريبية التالية:

- إعطاء التعليمات الدقيقة حول مفاهيم النظرية التي يتعرض لها في الجلسات والسلوكيات والمهارات المتوقع حدوثها.
- الحوار والمناقشة بين الباحث والمجموعة الإرشادية، وبين أعضاء المجموعة الإرشادية أنفسهم؛ بما يعكس مستوى إتقانهم للمهارات الاجتماعية الصحيحة المختلفة حسب كل موقف.
- التغذية الراجعة التي يقدمها الباحث للمجموعة الإرشادية بشكل مستمر؛ لضمان تنمية المهارات الاجتماعية.
- لعب الدور أي قيام الطالب بتمثيل دور اجتماعي معين حسب كل جلسة، بحيث يؤدي إتقان الأدوار إلى تحسن أداء الطالب في المهارات الاجتماعية وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة.
- النمذجة التي يقوم بها الباحث بعرض المهارة أمام المجموعة الإرشادية أكثر من مرة، حينما يشعر الباحث انه لم يتم تعلم المهارة المقصودة بشكل صحيح من خلال عرضها عمليا أو نظريا.

- ضرب الأمثلة والمواقف والأحداث التي توضح مفهوم موضوع الجلسة وتقرب الصورة في أذهان المجموعة الإرشادية للخلوص منها بالاستنتاجات الدالة والداعمة وعقد المقارنات بين المواقف الصحيحة والخاطئة.
- الممارسة السلوكية ويتضمن ذلك تمثيل الدور الذي يقتضيه الموقف من خلال الجلسات الإرشادية؛ بحيث يتم تقديم تغذية راجعة حول السلوكيات الفعالة، أو غير الفعالة في المواقف المختلفة، ويتم ممارسة الأداءات في مواقف مختلفة حتى يتشكل السلوك.
- التعزيز الاجتماعي ويتضمن ذلك الثناء على الأعضاء عند إتقان الاستجابة، أو المهارة المرغوب فيها .
- التعزيز الذاتي ويتضمن ذلك مكافأة الطالب لنفسه عند إتقانه الاستجابة المرغوبة أو المهارة المطلوبة، أو قيامه بسلوكيات مقبولة اجتماعياً، أو تنفيذه للخطط، أو اتخاذ القرارات الصحيحة.
- الواجبات المنزلية وهي جزء مهم ومكمل لتحقيق أهداف الجلسة.

المعينات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

السبورة، الأقلام، الحاسوب، جهاز العرض، مقاطع فيديو، السبورة التفاعلية، أوراق عمل تطبيقية.

مكونات البرنامج الإرشادي:

يتكون البرنامج من (16) جلسة بما فيها الجلسة التمهيدية (ما قبل البرنامج)، و جلسة الإنهاء (الختامية)، طبق في (8) أسابيع بواقع جلستين كل أسبوع بداية من 2009/11/7 إلى 2010/1/13م كما يتضح ذلك من الجدول(4).

الجدول(4)

وصف جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة	عنوانها	أهم أهدافها
ما قبل البرنامج	الجلسة التمهيدية	إجراء القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة. تهيئة المجموعة الإرشادية للمشاركة في البرنامج الإرشادي.
الأولى	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	بناء العلاقة الإرشادية بين المرشد والمجموعة الإرشادية. تحديد واجبات المجموعة الإرشادية، وتعلم قواعد السلوك والعمل بها، وإبرام ورقة التعاقد الإرشادي.
الثانية	مفهوم المهارات الاجتماعية وأهميتها	أن تتعرف المجموعة الإرشادية على المهارات الاجتماعية. وان تعي أهميتها، وأهمية تعلمها والتعامل بها.
الثالثة	الواقع والصواب (الصح والخطأ)	التعرف على مفهوم الواقع والصواب حسب النظرية الواقعية. وان يميز أعضاء المجموعة الإرشادية بين السلوكيات الصحيحة المقبولة اجتماعيا ، وبين السلوكيات الخاطئة المرفوضة اجتماعيا.
الرابعة	المسؤولية	التعرف على مفهوم المسؤولية وربطها بعدة مواقف في الحياة الاجتماعية اليومية. وان يتدرب الأعضاء على تحمل المسؤولية في إشباع حاجاتهم، واختيارهم للسلوك المسؤول في تلبية حاجاتهم

التعرف على مفهوم الاندماج وفق النظرية الواقعية التدرب على تطبيق مفهوم الاندماج من خلال النمذجة وتطبيق ذلك في مواقف التفاعل الاجتماعي والعلاقات مع الآخرين.	الاندماج	الخامسة
توضيح مفهوم الاستقلالية حسب النظرية الواقعية. وضرب أمثلة من الحياة الاجتماعية عليها، وتدريب الأعضاء على الاستقلالية والتحكم الذاتي والاعتماد على النفس.	الاستقلالية	السادسة
التعرف على مفهوم الصداقة بشكلها الصحيح. التعرف على كيفية اكتساب أصدقاء جدد والمحافظة عليهم، وأهمية ذلك وان يمارس العضو بعض السلوكيات المقبولة اجتماعيا في علاقته مع أصدقائه	اكتساب الأصدقاء	السابعة
التعرف على أهمية تحسين مهارة اتخاذ القرار التعرف على مهارة وزن البدائل المتاحة لاتخاذ قرار ما التدرب على مهارة اتخاذ القرار ووزن البدائل	اتخاذ القرار	الثامنة
	وزن البدائل	التاسعة
صقل الشخصية من خلال رسم الخطط والالتزام بها ووضع البدائل المناسبة. والتدريب على وضع الخطط ، وعناصر الخطة الجيدة . وعلى تقييم العمل.	وضع خطة	العاشرة
	و الالتزام بها	الحادية عشر
التعرف على مفهوم الضبط الذاتي وأهميته التدرب على مهارة الضبط الذاتي من خلال نمذجة بعض المواقف.	الضبط الذاتي	الثانية عشر
التعرف على مفهوم الضبط الانفعالي الاجتماعي وأهميته التدرب على مهارة الضبط الانفعالي الاجتماعي من خلال النمذجة.	الضبط الانفعالي الاجتماعي	الثالثة عشر
		الرابعة عشر
تلخيص ومراجعة المهارات السابقة، وشكر الأعضاء على الالتزام تطبيق الاختبار البعدي	الجلسة الختامية (الإنهاء)	الخامسة عشر
تطبيق اختبار المتابعة	المتابعة	السادسة عشر

مراحل تنفيذ البرنامج

يتكون البرنامج الإرشادي من (6) مراحل وهي:

- 1 - مرحلة ما قبل البرنامج (التمهيدية): التي يتم فيها إجراء القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة، وتهيئة المجموعة الإرشادية للمشاركة في البرنامج الإرشادي.
- 2 - مرحلة البدء: ويشتمل على الجلسة الأولى، التي يتم فيها التعارف بين المرشد والمجموعة الإرشادية، وتعرف المجموعة الإرشادية على بعضهم بعضاً، كما يتم فيها بناء العلاقة الإرشادية.
- 3 - مرحلة الانتقال: ويشتمل على الجلسة الثانية، التي يتم فيها التعريف بالمهارات الاجتماعية وأهميتها .
- 4 - مرحلة البناء: ويشتمل على الجلسات من الجلسة الثالثة وحتى الرابعة عشر. ويتم فيها التدريب على المهارات الاجتماعية.
- 5 - مرحلة الإقبال (الإنهاء): ويشتمل على الجلسة الخامسة عشر. التي يتم فيها القياس البعدي.
- 6 - مرحلة ما بعد البرنامج: ويشتمل على الجلسة السادسة عشر/جلسة المتابعة اي الجلسة التي يتم فيها تطبيق (قياس المتابعة).

مخطط الجلسة الإرشادية :

يتكون مخطط كل جلسة من جلسات هذا البرنامج من:

- عنوان الجلسة .
- تاريخ تنفيذها، ومدتها.
- الأهداف الخاصة بتحقيق كل المهارة موضوع (عنوان) الجلسة.
- الأساليب الإرشادية المستخدمة في الجلسة لتحقيق أهدافها.
- الأدوات اللازمة.
- إجراءات التنفيذ، وتشمل: الأنشطة، والأساليب، والممارسات اللازمة لتحقيق أهداف الجلسة.
- الواجب البيتي إن وجد.

تقييم البرنامج:

يتم تقييم البرنامج الإرشادي (المتغير المستقل في الدراسة) باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية، من خلال مقارنة النتائج القبلية بالنتائج البعدية بالنسبة للمجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها.

إجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي:

بعد انتهاء الباحث من بناء مقياس المهارات الاجتماعية، ومن ثم تحكيمه للتأكد من صدقه، من خلال عرضه على الاساتذة الأجلاء المحكمين والأخذ بأرائهم، ثم التأكد من ثباته، بواسطة طريقة الاتساق الداخلي لفقراته ومحاوره، وطريقة إعادة الاختبار.

وكذلك بعد الانتهاء من بناء برنامج المهارات الاجتماعية القائم على النظرية الواقعية/ نظرية الاختيار، والتأكد كذلك من صدقه من خلال عرضه عدد من المختصين من الاساتذة الأجلاء في عدد من مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان كجامعة نزوى وجامعة قابوس، الكلية التطبيقية بنزوى وكلية التربية بالمرستاق، انتقلا الباحث إلى مرحلة التطبيق العملي لأداتي الدراسة، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس القبلي على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (98) طالبا، وذلك يوم السبت الموافق 2009 / 10 / 31، وبعد تصحيح المقياس، ورصد النتائج تم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها (20) طالبا ممن كانت نتائج منخفضة على القياس القبلي، ثم تم تقسيم العينة تقسيما عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تكونت كل مجموعة من (10) طلاب، تعرضت المجموعة التجريبية للمعالجة، من خلال (16) جلسة طبق الباحث فيها برنامج تنمية المهارات الاجتماعية القائم على النظرية الواقعية، بما تضمنه من أنشطة وأساليب ووسائل ومعينات. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، تم تطبيق القياس البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد مرور (45) يوما تم تطبيق قياس المتابعة على المجموعتين، كما يتضح ذلك من خلال جدول (5)، ثم أخيرا وبعد رصد النتائج تم إدخال البيانات في برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومعالجتها إحصائيا ورصد واستخراج النتائج ومناقشتها.

جدول رقم (5)

الجدول الزمني لإجراءات الدراسة الحالية

قياس المتابعة	القياس البعدي	المعالجة	عدد الأفراد المشاركين	بداية الدراسة	
2010 /2 /20	2010 /1 /13	2009 /11 /7 إلى 2010/1 /13		2009 /10 /31	
قياس متابعة	قياس بعدي	(16) جلسة إرشاد للتدريب على المهارات الاجتماعية	10	قياس قبلي	المجموعة التجريبية
قياس متابعة	قياس بعدي	لم تتعرض لأي معالجة	10	قياس قبلي	المجموعة الضابطة

منهج الدراسة ومتغيراتها

اعتمد الباحث في دراسته الحالية على المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، من خلال الكشف عن فاعلية برنامج جمعي لتنمية المهارات الاجتماعية على ضوء نظرية العلاج الواقعي المطبق على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية)، ومقارنة النتائج

بالمجموعة الضابطة، وقد كان المتغير المستقل في الدراسة هو البرنامج الإرشادي الذي يهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية في ضوء نظرية العلاج الواقعي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بالمنطقة الداخلية، أما المتغير التابع فقد كان المهارات الاجتماعية وهي النتائج التي تظهر بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب التعليم الأساسي، وكما تقدر بالمقياس المستخدم.

ويمكن تمثيل رموز الدراسة كما هو مبين من خلال الجدول (6)

الجدول (6)

التصميم التجريبي للدراسة

قياس متابعة	قياس بعدي	المعالجة	قياس قبلي	المجموعة	توزيع عشوائي
O3	O2	X	O1	G1	R
O3	O2	—	O1	G2	

حيث أن (R) تعني التوزيع العشوائي للطلاب على المجموعة التجريبية (G1)، والمجموعة الضابطة (2G). أما (O1) فتشير إلى القياس القبلي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، أما (O2) فتشير إلى القياس البعدي للمجموعتين، و تعني (O3) القياس البعدي للمجموعتين. ويقصد بالمعالجة هي تطبيق البرنامج الإرشادي حيث تشير (X) إلى تطبيق البرنامج الإرشادي

للمجموعة التجريبية ، وتشير (-) إلى عدم وجود معالجة من حيث تطبيق البرنامج للمجموعة الضابطة.

التحليل الإحصائي:

تم استخدام الطرق الإحصائية التالية للتحقق من أهداف الدراسة:

- معامل الاتساق الداخلي "كرونباخ الفا" لحساب معامل ثبات مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم بالدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين مرتي التطبيق (القبلي والبعدي) للتأكد من ثبات المقياس أداة الدراسة .
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياسات القبليّة والبعديّة والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.
- اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U Test) اللامعلمي لعينتين مستقلتين، للتحقق من فرضيات الدراسة، من خلال إيجاد دلالة الفروق الإحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

الفصل الرابع

تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الفصل النتائج الميدانية التي توصل إليها الباحث في دراسته من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي والقياسات المتعلقة به، حيث يبدأ الباحث بتناول النتائج المتعلقة بتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، ثم النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية على ضوء نظرية العلاج الواقعي/ الاختيار، لطلبة الصف الثامن الأساسي بالمنطقة الداخلية، وللتحقق من شرط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المهارات الاجتماعية على القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج الإرشادي)؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، كما تم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياس البعدي، وقياس المتابعة، للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك:

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين
التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدى والمتابعة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القياسات	عدد أفراد المجموعة	المجموعات
.085	2.06	القبلي	10	التجريبية
.263	2.63	البعدى		
.272	2.69	المتابعة		
.202	2.00	القبلي	10	الضابطة
.139	2.07	البعدى		
.187	2.04	المتابعة		

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي متقاربة جداً، وهذا يدل على أن جميع أفراد العينة لديهم انخفاض في مستوى المهارات الاجتماعية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.06) درجة، بانحراف معياري (.085) درجة، أما للمجموعة الضابطة فقد بلغ (2.00) درجة، بانحراف معياري (.202) درجة.

كذلك يتبين من الجدول ارتفاع في مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد المعالجة، حيث ارتفع متوسط درجاتهم في مستوى المهارات الاجتماعية من (2.06) إلى (2.63) في القياس البعدى، وكذلك الحال في قياس المتابعة، حيث بلغ متوسط درجاتهم (2.69). أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فإن متوسط درجاتهم في المقاييس الثلاثة قد ظلت على نفس

المستوى، أو قريبة منها؛ مما يعني أن القصور في المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة الضابطة ظل على ما هو عليه لعدم تعرضهم للمعالجة.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبيّة والضابطة استخدم الباحث اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U Test) لعينتين مستقلتين، والجدول (8) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (8)

دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبيّة والضابطة على القياس القبلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	11.55	115.50	-.801	*.436
الضابطة	10	9.45	94.50		

يتضح في الجدول (8) أن مستوى الدلالة (.436)، وهي أكبر من (0, 05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبيّة والضابطة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$). وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مستوى الدرجات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:-

نصت الفرضية الأولى في الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 > \alpha)$ للدرجات التي يحصل عليه الطلاب في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، كما تم توضيحه من خلال الجدول (7)، الذي تبين من خلاله ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد المعالجة.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U Test)، والجدول (9) يوضح النتائج:

جدول (9)

دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	15.15	151.50	-3.52	*0,000
الضابطة	10	5.85	58.50		

• دالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (0,000)، وهي أقل من (0,05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبيية والضابطة، على القياس البعدي عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ ، لصالح المجموعة التجريبيية، لذا تقبل فرضية الدراسة، أي أن برنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستند للنظرية الواقعية المستخدم مع المجموعة التجريبيية كان فعالا .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α ($0.05 >$) للدرجات التي يحصل عليه الطلاب في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبيية والمجموعة الضابطة في اختبار المتابعة.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبيية والضابطة على قياس المتابعة، وقد تم تفصيل ذلك من خلال الجدول (7)، الذي تبين من خلاله ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبيية في قياس المتابعة.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبيية والضابطة على قياس المتابعة تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U Test)، والجدول (10) يوضح النتائج:

جدول (10)

دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	15.20	152.00	-3.560	*0,000
الضابطة	10	5.80	58.00		

• دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (0,000)، وهي أقل من (0,05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة، عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ ، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة؛ بمعنى أن أثر البرنامج استمر بعد التوقف عند تنفيذ البرنامج التدريبي بشهر ونصف، ولصالح المجموعة التجريبية، التي تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية.

مما سبق نخلص إلى نتيجة مفادها أن البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية كان فعالاً في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، وقد استمر أثره بعد الانتهاء من المعالجة بشهر ونصف.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني
- التوصيات والمقترحات

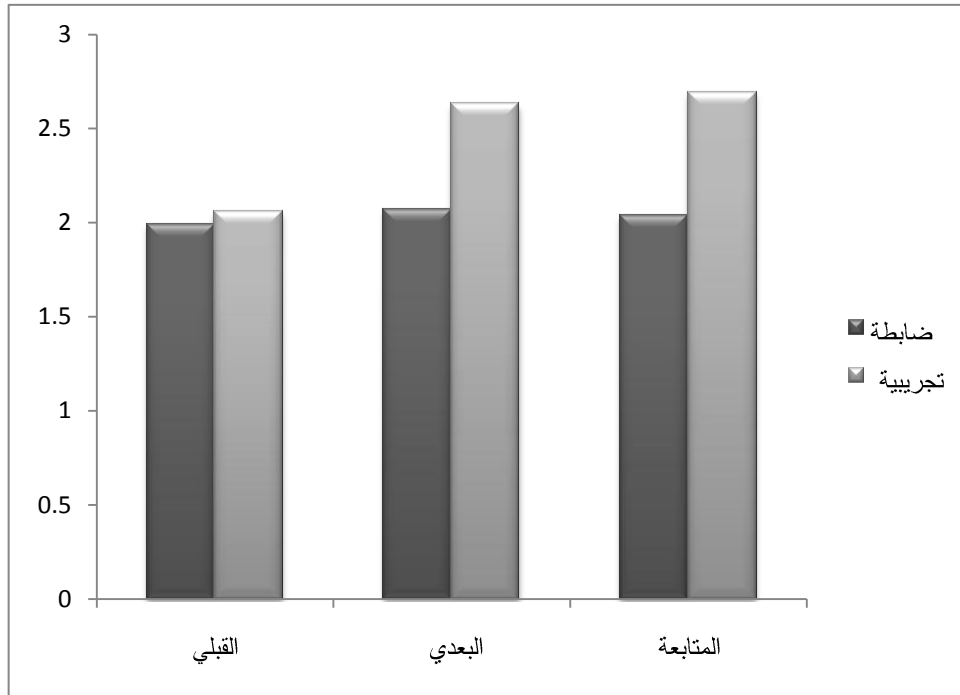
الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية العلاج الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بالمنطقة الداخلية، وبعد عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وعرضها في الفصل السابق من هذه الدراسة، يتناول الباحث في هذا الفصل تفسير النتائج التي توصل إليها الجانب الميداني التجريبي للدراسة، والمتمثلة في الإجابة على فرضيات الدراسة ومناقشتها، ثم عرض التوصيات والمقترحات، وتسهيلاً لعرضها فقد تم تصنيفها وفقاً لنتائج الدراسة على النحو التالي:

تبين من خلال حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي أن النتائج بين أفراد المجموعتين كانت متقاربة جداً، كما تبين ذلك من الجدول (7)، كما تم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي باستخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U Test) لعينتين مستقلتين، ودلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تبين ذلك من الجدول (8)، وهذا يعني أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تم توزيعهما توزيعاً عشوائياً بعيداً عن أي تحيز، وهم جميعاً لديهم انخفاض في مستوى المهارات الاجتماعية، حيث أنهم سجلوا درجات منخفضة متقاربة على المقياس المعد لأجل تحقيق هذه الدراسة من خلال تطبيق القياس القبلي.

ولقد قام الباحث بتمثيل نتائج الدراسة بيانياً، والشكل رقم (1) يوضح ذلك:



الشكل (1)

التمثيل البياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

للقياس القبلي والبعدي والمتابعة

كما هو واضح من الشكل (1) أن متوسط المهارات الاجتماعية لدى طلاب المجموعتين

التجريبية والضابطة للقياس القبلي كان متقاربا إلى حد كبير، في حين ارتفع للمجموعة التجريبية

في القياسين البعدي والمتابعة، أما المجموعة الضابطة فقد بقي في وضع ثابت تقريبا لأفراد

المجموعة الضابطة في القياسات الثلاث، وقد تم إيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات كما مر

سابقا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

($\alpha \geq 0.05$) للدرجات التي يحصل عليه الطلاب في المهارات الاجتماعية بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

وقد أظهرت النتائج صحة الفرضية من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح

المجموعة التجريبية، مما يعني وجود اثر لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على النظرية الواقعية

في تنمية المهارات الاجتماعية في الاختبار البعدي الذي أعقب المعالجة مباشرة، وهذه النتيجة

تتفق مع عدد من الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج التدريبي كدراسات كدراسة

Bierman(1986)، ودراسة Bukeliy (1990)، ودراسة العميرة (1991)، ودراسة

محمد(1991)، ودراسة الغيداني (1996)، ودراسة الزيادات(2001)، ودراسة مطر(2002)،

ودراسة الخزعلي(2003)، ودراسة الحميضي(2004)، ودراسة السعايده (2004)، ودراسة

بيتمان المشار إليه في رزق الله (2006)، ودراسة غزال (2007)، والحبسي(2010)، فان كل

هذه الدراسات أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسن المهارات الاجتماعية

لصالح المجموعة التجريبية، والباحث يفسر هذه النتيجة إلى الأثر الايجابي للجلسات الإرشادية

التي تم التدرب فيها على عدد من المهارات الاجتماعية المستندة إلى النظرية الواقعية/ نظرية

الاختيار، وما دار فيها من نقاشات وحوارات، ونمذجة، وتفاعل، كما أن إتباع فنيات العلاج

الواقعي، وبعض المفاهيم الأساسية في نظرية العلاج الواقعي، كفنية الاندماج، والحب،

والالتزام، وعدم قبول الأعذار، والدافعية، في الجلسات الإرشادية؛ له اثر كبير في اكتساب

المهارات الاجتماعية التي تم التدرب عليها، كما انه يمكن تفسير هذا الأثر الايجابي للبرنامج لما

تضمنه من مهارات هامة لا غنى لأي طالب عنها، كمهارة الفهم الصحيح للواقع، ومهارة تحمل المسؤولية التي من خلالها تعلم الطالب تحمله لاختياراته وقراراته وتصرفاته، ومهارة الضبط الذاتي والانفعالي التي لا يستغني عنها أي طالب في مواقف الحياة المختلفة من خلال تفاعله الاجتماعي اليومي، وانعكاس ذلك على شخصياتهم، كذلك الحال مع مهارة التخطيط وحل المشكلات، والمثابرة وعدم اليأس والاستسلام، كل هذه المهارات المستندة للنظرية الواقعية، لاحظ الباحث الاهتمام الكبير والحرص الشديد من المجموعة الإرشادية على تعلمها، وتأكد له ذلك ما لمسهم منهم من خلال حضورهم كل جلسة دون أي تأخر، وحرصهم على عدم الغياب في اليوم الذي تطبق فيه الجلسة الإرشادية مهما كانت ظروفه، وما لاحظته كذلك على المجموعة الإرشادية من مبادرات كثيرة دلت على حرصهم على تعلم المهارات وتطبيقها في حياتهم، تأكد ذلك للباحث كذلك من خلال حرصهم على أداء الواجبات المنزلية التي تعقب كل جلسة الإرشادية، ولا شك أن متابعة الباحث لواجبات الطلاب أولا بأول ومناقشتهم لها مع بداية كل جلسة وإتباع أساليب التعزيز المتنوعة، إضافة إلى استخدام الباحث لوسائل ومعينات مختلفة وحديثة في جلسات البرنامج المختلفة، فبالإضافة إلى الوسائل التقليدية كالسبورة والأقلام والمذكرات، كان هناك بعضا من الوسائل الحديثة كالحاسب الآلي والسبورة التفاعلية؛ إضافة لكل ذلك فان من الأسباب الهامة لهذه النتيجة هو صغر حجم العينة (10) طالبا، الذي أتاح مزيدا من التفاعل والمشاركة والانضباط والمتابعة، كل ذلك كان سببا في أن البرنامج المستند على العلاج الواقعي المستخدم في هذه الدراسة كان فعالا في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة على انه لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار المتابعة يعزى للبرنامج الإرشادي.

ولاختبار هذه الفرضية والتحقق من دلالة الفروق بين درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة تم استخدام اختبار "مان ويتي" (Mann-Whitney U Test)، والتي دلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، واستمرار تأثير المعالجة حتى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم بشهر ونصف في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية، في حين ظل المتوسط الحسابي متقاربا جدا في القياسات الثلاثة للمجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى فاعلية أثر البرنامج، حيث بقي مستمرا حتى بعد توقف التدريب على البرنامج بشهر ونصف، وهذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات السابقة التي قاست اثر المعالجة على المجموعة التجريبية من خلال الاختبار البعدي وهذه الدراسات هي دراسة Bukeliy (1990)، ودراسة العمارة (1991)، ودراسة محمد (1991)، ودراسة الغيداني (1996)، ودراسة السعايدة (2004) ، ودراسة غزال (2007)، ودراسة الحبسي (2010)، حيث أن جميع هذه الدراسات كانت نتائجها في قياس المتابعة استمرار اثر المعالجة وبقاء التحسن الملحوظ في المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، والباحث يعزو هذه النتيجة وهذا الأثر لذات الأسباب التي كانت سببا في تحسن المهارات الاجتماعية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، فإن تلك الأسباب والمسببات نفسها امتد تأثيرها إلى وقت قياس

المتابعة الذي جاء بعد فترة (45) يوما من توقف البرنامج، وبالإضافة لتلك الأسباب يمكن أيضا أن يعلل الباحث امتداد اثر البرنامج لما لمسّه أفراد المجموعة التجريبية من اثر ايجابي في حياتهم مع كل مهارة اكتسبوها من البرنامج وطبقوها في تفاعلاتهم اليومية، وبالتالي حرصهم على تطبيقها بشكل مستمر، بل ان الباحث كان يلمس باستمرار أن المجموعة الإرشادية تحاول نقل اثر البرنامج إلى المحيطين بهم من أقران وأصدقاء، سواء كان في مجتمع المدرسة، أو الوسط الاجتماعي الذي يعيشون به، وهذا حتما عمل على بقاء أثر المهارة لدى أفراد المجموعة التجريبية، أيضا كان للدافعية التي استطاع أن يخلقها الباحث في نفوس المجموعة الإرشادية سببا في بقاء اثر البرنامج حتى قياس المتابعة، ومما زاد من سعادة الباحث ما نقله إليه معلمي الصفوف التي ينتمي إليه أعضاء المجموعة الإرشادية من تطور وتحسن ملحوظ في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب، بان لهم ذلك من خلال طريقة التعامل التي بات الطلبة يتبعها مع المعلمين، ومع زملائهم الطلاب في الصف، مثلا على ذلك: حرص الطلبة أعضاء المجموعة الإرشادية على إلقاء تحية السلام المقرونة بالابتسامة، عند دخولهم الصف، أو عند التقائهم بمعلم أو زميل لهم في المدرسة، وكذلك تقبلهم لأي ملاحظة أو نقد برحابة صدر واهتمام، كذلك حرصهم على أداء واجباتهم المنزلية في المواد الدراسية المختلفة، كذلك زيادة تفاعلهم ومشاركاتهم الصفية مع مختلف المعلمين الذين يدرسونهم، إضافة إلى تعبيراتهم الايجابية عن مشاعرهم، وما لمسّه معلومهم من تحملهم لمسؤولياتهم وإصرارهم على انجاز واجباتهم وما يطلب منهم.

كل ذلك دلل على نجاح البرنامج الإرشادي القائم على نظرية العلاج الواقعي/ نظرية الاختيار لتنمية المهارات الاجتماعية، وبقاء أثره، ويأمل الباحث أن يستمر هذا الأثر لفترات طويلة من

حياة الطالب؛ لما لها من أهمية ينعكس أثرها الايجابي على الطالب، من خلال تفاعله اليومي في مواقف الحياة المختلفة.

التوصيات والمقترحات

وفقا لنتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة استخدام وتفعيل هذا البرنامج من قبل المختصين ذات العلاقة، بوزارة التربية والتعليم، كمعلمي المهارات الحياتية، أو الأخصائيين الاجتماعيين. ومشرفي الأنشطة التربوية، فمثلا عند تنفيذ نشاط رحلة علمية أو ترفيهية يخطط لها بما يمكن أن تحقق أكثر من مهارة من المهارات الاجتماعية التي تعرض لها البرنامج كمهارة تحمل المسؤولية، ومهارة وضع الخطة والالتزام بها، ومهارة اتخاذ القرار ووزن البدائل، ومهارة الاندماج، ومهارة الضبط الذاتي، وهكذا مع الأنشطة الأخرى التي يمكن أن تحقق مهارة أو أكثر من المهارات التي هدفت الدراسة لتنميتها.
2. تركيز برامج مدارس الحلقة الأولى، والحلقة الثانية من التعليم الأساسي على إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة لهم، من أجل تحسين مستوى أدائهم الأكاديمي. على سبيل المثال مهارة وضع خطة والالتزام بها، فان مثل هذه المهارة جدا هامة في التخطيط الدراسي الصحيح، بما يمكن أن يحقق تحسنا ملحوظا في التحصيل الدراسي، خاصة اذا اقترنت بمهارة الالتزام والمثابرة وعدم الاستسلام.

3. أن يأخذ المعلمون والمسؤولون التربويون في وزارة التربية والتعليم موضوع المهارات الاجتماعية باهتمام أكثر مما هو عليه؛ وذلك بتدريب الطلاب على امتلاكها وممارستها. من خلال برامج معدة لذلك، بإتباع آليات وطرق متنوعة تعمل على غرس مثل هذه المهارات.

4. ضرورة تفعيل الشراكة المدرسية المجتمعية، من خلال برامج تربوية هادفة توجه لأولياء الأمور، تنبهم إلى أهمية غرس المهارات الاجتماعية لدى الأبناء، من خلال أساليب التربية والتنشئة الوالدية للأبناء، حتى يتم التكامل بين دور الأسرة مع المدرسة، واستمرارية التحسن في المهارات الاجتماعية.

واستكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث:

1. إجراء دراسات تجريبية مماثلة للدراسة الحالية على عينات مختلفة وبمراعاة متغيرات أوسع واشمل كالمنطقة والجنس والعمر. ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة. نظراً لأهمية مثل هذه الدراسات ودورها وفعاليتها في إكساب الطلاب مثل هذه المهارات الاجتماعية.

2. تطوير برامج إرشادية مختلفة استناداً على النظرية الواقعية/ نظرية الاختيار، سواء كانت هادفة إلى تنمية مهارات أو سلوكيات معينة، أو خفض مشكلات وسلوكيات موجودة، وتطبيقها على الفئات العمرية المختلفة بناءً على إجراء المقاييس القبليّة.

3. إجراء دراسة لنتائج التحسن في المهارات الاجتماعية لطلبة التعليم الأساسي على التحسن في بعض المتغيرات كالتكيف المدرسي، والتحصيل الدراسي، والمشاركة الصفية

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو سعد، مصطفى(2008). مهارات الحياة الوجدانية من الطفولة الى المراهقة، الطبعة

الأولى، الكويت: شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.

الأعسر، صفاء (1988). دراسات عربية في سيكولوجية المجتمع القطري، القاهرة: مكتبة

الانجلو المصرية.

الجمعة، موزي محمد عايد (1996). المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الوحدة

النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. (رسالة ماجستير غير منشورة)،

كلية التربية ، جامعة الملك سعود : المملكة العربية السعودية.

جولمان، دانييل (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي ,عالم المعرفة، الكويت :المجلس

الوطني للثقافة والفنون والآداب.

جيدة، صفيه محمد محمود (1997). مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات

الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية

التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الحبسي، عامر بن سالم (2010). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية المهارات الاجتماعية

لدى طلاب مرحلة ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)،

كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى: سلطنة عمان.

حسن، عبد الحميد سعيد (2009). دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1 (1)، 70-112.

حسونة، أمل محمد (2007). المهارات الاجتماعية لطفل الروضة. مصر ، الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

حكيم، علي محمد علي (1421هـ). المهارات الاجتماعية للمتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة وعلاقتها بكل من التحصيل والعمر الزمني والمستوى الاقتصادي بمنطقة جازان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحميضي، احمد بن علي بن عبدالله (2004). فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينه من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

خزاعله، احمد خالد (2007). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الخرزعلي، بلال محمود (2003). اثر برنامج إرشاد جمعي واقعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

خليفه، عبد اللطيف محمد (1996). المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طالبات الجامعة، حوليات كلية الآداب، الحولية السابعة عشر، الكويت: كلية الآداب، ص ص 11-129.

الخوaja، عبد الفتاح محمد (2009). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخوaja، عبد الفتاح محمد سعيد (2003). مقدمة في برامج الإرشاد والعلاج الجماعي، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الداهري، صالح (2005). علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة، الطبعة الاولى، دار وائل.

رزق الله، رندا سهيل (2006). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي، دراسة تجريبية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

الرشيدي، بشير صالح (2005). الإرشاد النفسي وفق نظرية العلاج الواقعي، ط2، مجموعة انجاز العالمية للنشر والتوزيع : الكويت.

الرشيدي، بشير صالح؛ والسهل، راشد علي (2000). مقدمة في الإرشاد النفسي، ط1، مكتبة الفلاح: الكويت.

الزعبي، دلال محمد (2009). تصورات معلمي المدارس لأهمية مهارات التعلم والمهارات الاجتماعية في تحقيق النجاح للطلبة. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)، 225 - 248.

زهران، حامد عبد السلام (1987). علم النفس الاجتماعي. القاهرة : عالم الكتاب.

الزيادات، مريم عواد أيوب (2001). فعالة برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والاكنتاب لدى المراهقين . (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن .

الزيود، نادر(1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، الطبعة الاولى، دار الفكر.

السعايدة، ناجي منور عبد الرحمن (2004). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.(رسالة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم العربية للدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

سويف، مصطفى (1980). مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، عالم الكتاب: القاهرة

السيد، عبد الحليم محمود؛ وفرج، طريف شوقي؛ ومحمود، عبد المنعم شحاته (2003). علم النفس الاجتماعي المعاصر ، ط2، ايتراك للنشر والتوزيع : مصر

الشناوي، محمد محروس (2003). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، دار غريب: القاهرة.

الصمادي، احمد عبد المجيد والزعبي، فايز كريم احمد (2007). اثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الأيتام.

مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثامن، (1)، 114-135.

طلافحه، فراس حسن عبد الحميد (2002). مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بالمهارات الاجتماعية ومدى ممارستهم لها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عاقل، فاخر (1986). علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، القاهرة : عالم الكتاب.

عبد الرحمن، محمد السيد (1998). دراسات في الصحة النفسية "المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي، الهوية"، الجزء الثاني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الوهاب، أماني عبد المقصود (ب ت). مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

عسقلاني، عائشة عبد الخالق محمد (1995). مدى فاعلية العلاج الواقعي في علاج بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس: جمهورية مصر العربية.

العمامرة، أحمد (1991). فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: الأردن.

عمران، تفريد والشناوي، رجاء وصبحي، عفاف (2001). المهارات الحياتية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

غزال، مجدي فتحي (2007). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الغيداني، كريمه عبد الإمام جاسم (1996). مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات في دولة الإمارات العربية المتحدة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

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

الكليب، أمل بنت عبدالله بن راشد (2006). المهارات الاجتماعية لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي اللاتي التحقن واللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال، دراسة مقارنة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الكندري، محمد علي (ب ت). الاختيار طريق السعادة، الكويت.

لس جبلين (2006). كيف تتمتع بالثقة والقوة في التعامل مع الناس، ترجمة مكتبة جرير، الطبعة الثانية، مكتبة جرير، الرياض: المملكة العربية السعودية.

لطفی، حسام(2008). من أساليب الإرشاد: العلاج بالواقع، 11/11/2009م، من

www.3iny.com.

محمد، أسماء عبد العال (1991). دراسة لتصميم برنامج لاكتساب مهارات التعاون. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

المخطي، جبران يحيى (2008). حقيبة تدريبيه في التربية النفسية(1) تنمية المهارات الاجتماعية والمشاركة الوجدانية، أطفال الخليج، مركز أبحاث ودراسات المعوقين،

www.gulfkids.com من، 2008/11/25م،

مطر، عبد الفتاح رجب علي محمد (2002). فاعلية السيكدوراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية بيني سويف، جامعة القاهرة، مصر.

مومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2007). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8 (4)، 142-165.

الوابلي ، عبدالله محمد (1996). مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية. رسالة الخليج العربي، العدد 59، السنة السابعة عشر، ص ص 45-85.

يوسف، موفق محمد سعيد (1994). المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Argyle, U. (1986). Social skills and analysis of situations and conversation, in Hollin , C. &trower, p, Hanbook of social skills training, Vol. 2, Oxford: pergamon press 185- 114.

- Bierman, K. (1986). Process of change during social skills training with preadolescent & its relation to treatment outcome child development. (57), 230-240.
- Booth, E, C (2004). Why social skills are key to learning, available 2009/1/12 at www.ericde.net427858.
- Bulkeley, R. (1990). Social skills training with adolescents. *Journal of youth and adolescence*. Vol. 19 (5), 451-463.
- Carlyon, W. D. (1997). Attribution retraining : implications for its intergration into perspective skill training, *Social Psychology Review*,26 (1) 61-73.
- Corey, G. (2000). *Theory and practice of group counseling*. Colifornia State University : Fullerton.
- Cowen, G. (2000). *Theory and practice of group counseling*. Colifornia State University: Fullerton.
- Erwin, J.C. (2004). *The Classroom of Choice: Giving students what they need and getting what you want*. Alexandria, VA: ASCD.
- Furnham, A. (1983) Situational determinants of social skill, in Ellis, R. & Whittington, O. *New directon in social training*, 1-26.
- Glasser, W. (1984). Reality Therapy. In R. Corsini (Ed.), *Current Psychotherapies* (3rd ed.) (pp. 320-353). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Glasser, W. (1985). *Control Theory: A new Explanation of How We Control our Lives*. New York: Harper & Row (Perennial Paperback).

- Glasser, W. (1986). *Control Theory in the Classroom*. New York: harper & Row (Perennial Paperback).
- Glasser, W. (1987). *Reality therapy for parents*, Tranining center.
- Glasser, W. & Wubbolding, R. (1995). *Reality Therapy*. In R. Corsoni & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (5th ed.) (pp 293-321). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Glasser, W. (1989). *Control theory in the Practice of Reality Therapy*. In N. Glasser (Ed.), *Control Theory in the Practice of Reality Therapy: Case Studies* (pp. 1-15). New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1997). *Teaching and Learning Reality Therapy*. In zeig Jeffrey K. et-al (ed). *The evaluation of Psychotherapy: The Third conference*. PP. 123-130. New York NY, USA: Brunner/ Mazel, Inc. xx, pp. 358.
- Glasser, W. (1998). *Choice Theory: A new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins.
- Gresham, F. M.(1990). *Social Skills Training With Handicapped Children : A review, review of educational research*, 51, 139- 176.
- Gresham, F.M. (1982). *Misguided mainstreaming: The case for children*,(48), 422-433
- Howatt, W. (2001). *The Evolution of Reality therapy to choice theory*. *International Journal of Reality therapy*. XX. 1, 33-57.
- Kelly, W.J (2000). *Roleplay for teaching social skills at adults they have loneliness*. *Journal of young children*, Vol.41 (3), pp.12-17.
- Piere, R. T, & Farnsworth, P, R. (1994) : *Social Psychology*. New York: Mcgrraw-Hill Book company, inc.

- Joy, K. (2004). The impact of social skills training on the friendships of children with special needs: a model to better inclusion,(Unpublished Master). Trintty Western Unevesity.
- Lapiere. M, Farenswrth. V. (1994). Primary prevention educational approaches to enhance social and emotional learning, the journal of school health, 70 (5), p: 186-190.
- Mercer, C. (1997). Students with learning disabilities (5 ed). New Jersey: prentict – Hall Inc.
- Merrell, W (1998). Assessing social skills and peer relations: psychological assessment of children New York: john willey & sons inc.
- Mesch, D . (1986). Isolated teenagers. Cooperative learning & the training of social skills. Journal of Psychology, 20 (4), 323-334.
- Morrison, G. (1981) Socimetric measument methodological consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. Jornal of education psychology, 73. 193-200.
- Sullo, R.A. (1999). The Inspiring Teacher: New beginnings for the 21st century. West Haven, CT: NEA Professional Library
- Wubbolding, R. (1988). Using reality Therapy. New York: Harper & Row (Perennial Library).
- Wubbolding, R. (1991). Understanding Reality Therapy. New York: Harper & Row (Perennial Library).

الملاحق

- الملحق (1) مقياس المهارات الاجتماعية في صورته الأولى (المرسل للتحكيم)
- الملحق (2) مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية
- الملحق (3) أسماء الاساتذة محكمي المقياس
- الملحق (4) برنامج المهارات الاجتماعية في صورته النهائية
- الملاحق 1-4 الى 11-4 البطاقات المتعلقة بالبرنامج
- الملحق (5) أسماء الاساتذة محكمي البرنامج
- الملحق (6) رسالة شكر للمدرسة المتعاونة في تنفيذ البرنامج التدريبي

ملحق (1)

مقياس المهارات الاجتماعية في صورته الأولى (المرسل للتحكيم)

جامعة نزوى /كلية العلوم والآداب/ قسم التربية والدراسات الإنسانية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة تجريبية بعنوان (فعالية برنامج إرشاد جمعي في تنمية المهارات الاجتماعية في ضوء نظرية العلاج الواقعي لطلاب التعليم الأساسي بالمنطقة الداخلية)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد والتوجيه النفسي بجامعة نزوى.

ونظراً لمكانتكم العلمية، ولما تتمتعون به من باع طويل ودراية تامة في البحث العلمي ، فقد تم اختياركم كأحد أعضاء لجنة تحكيم المقياس المرفق ، وإيداء ملاحظاتكم ورأيكم في فقراته من حيث الصياغة اللغوية ، ووضوحها وانتماءها وصدقها ، وإضافة أي ملاحظات أو اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة .

والباحث لا يسعه إلا أن يجزل لكم خالص شكره وتقديره لتعاونكم ومنحه جزءاً من وقتكم الثمين.

هذا وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

يرجى تعبئة البيانات الآتية:

الاسم	
الدرجة الوظيفية	
التخصص الدقيق	
مقر العمل	
القسم	

عزيمي الطالب :

بين يديك مقياس يهدف إلى الكشف عن الطريقة التي تتفاعل بها مع ذاتك ومع الآخرين، أرجو قراءة كل من هذه الفقرات بدقة وعناية وتقدير مدى انطباقها على حالتك، ثم وضع إشارة أمام الدرجة التي تعبر عن مدى انطباقها على حالتك، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لهذا أرجو منك الإجابة على الاستبيان بدرجة عالية من الصدق والموضوعية، مع العلم ان هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة لأغراض البحث العلمي فقط.

توضيحات:

دائما : بمعنى ان السلوك يحدث بدرجة عالية.

أحيانا : بمعنى ان السلوك يحدث بدرجة متوسطة.

نادرا: بمعنى ان السلوك يحدث بدرجة منخفضة أو غير موجودة.

ولكم جزيل الشكر لتعاونكم وإعطائكم الإجابة الدقيقة.

الباحث : سليمان بن خلفان بن احمد المياحي

الانتماء للمجال		الصياغة		العبارة	الرقم
لا تنتمي	تنتمي	غير واضحة	واضحة		
مجال العلاقات مع الآخرين والتفاعل بينهم					
				احرص على تحية ومصافحة الآخرين حينما ألقاهم .	1
				احرص على تكوين صداقات جديدة.	2
				أتعامل مع الآخرين كما أحب أن يعاملونني به .	3
				احرص على المحافظة على صداقاتي.	4
				أشارك الآخرين بما املك .	5
				لا أوفي بوعودي .	6
				استمع إلى الآخرين عندما يتحدثون إليّ.	7
				يمكنني قول لا عندما يطلب مني أحدا فعل شيء غير طيب أو خطأ.	8
				استخدم أشياء الآخرين دون إذن منهم .	9
				انظر إلى الآخرين عندما يتحدثون إليّ .	10
				أحافظ على ممتلكات الآخرين وكأنها ممتلكاتي .	11
				أجيد تذكر أسماء الآخرين .	12
				استطيع طلب المساعدة من غيري إذا احتجت للمساعدة في أي أمر.	13
				انتقد أخطاء وعيوب أقراني .	14
				أقبل رأي الآخرين واحترمه .	15
				ابحث عن أصدقائي عندما يطول غيابهم .	16
				لا اخرج من الفصل أو البيت إلا بعد طلب الإذن والموافقة بخروجي.	17

مجال الضبط الانفعالي والاجتماعي

				أستطيع أن أقول نكته أو فكاهة أثناء حديثي مع الآخرين	18
				اشتم الآخرين عندما يضايقونني .	19
				عندما افشل في الحصول على شيء أريده فاني اغضب.	20
				أرد على كل من يشتمني أو يسبني بشتمته وسبه .	21
				أتقبل أي نقد بصدر رحب .	22
				اشعر بالغضب عندما يوجه نقد الي .	23
				أخاف مواجهة الجمهور أو التحدث أمام الآخرين .	24
				استخدم الكذب حينما أريد الحصول على شي لا يمكنني الحصول عليه	25
				انتقم من أي احد سبب الأذى أو الضرر لي .	26
				يحزنني حين أرى أحدا عزيزا علي يبكي .	27
				لا أتردد في استخدام الكذب حينما أريد التخلص من موقف محرج	28
				أميل إلى التشاجر والتنازع مع الآخرين .	29
				استطيع أن أتحكم في مشاعري والسيطرة عليها عند الغضب.	30
				استطيع المحافظة على أسرار الآخرين.	31
				أتجاهل مشاعر الآخرين ولا اهتم بها .	32
				استطيع المحافظة على هدوئي عندما يطلق علي أحدا ألفاظا بذيئة.	33
				عندما أتعرض للمضايقة استطيع الرد دون الضرب أو إيذاء الآخرين.	34
				ابحث عن عذر لمن أغضبني .	35

مجال التعبير عن المشاعر ووصفها

				اشكر كل من قدم لي معروفا أو ساعدني بأي عمل .	36
				اشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين .	37
				اشعر بأنني أحسن من الآخرين.	38

				39	ابتسم في وجه من أصافحه، اعرفه كنت أو لا .
				40	لا أتردد بقول آسف إن كنت مخطئاً.
				41	أبادر بالاعتذار لمن أخطأت في حقه .
				42	أستطيع التعبير عن مشاعري بوضوح .
				43	اضحك عندما يقول الآخرون نكته أو قصه طريفة .
				44	اعترف بخطأي أمام الآخرين في حال حدوث أي خطأ مني.
				45	أستطيع تفهم وتقبل مشاعر الآخرين.
				46	امتدح أقراني واخبرهم بما لديهم من صفات طيبة.
				47	العب مع أصدقائي بفرح وسرور .
				48	اشعر بالأسف عندما أضايق أحداً ما .
				49	اسخر من الآخرين عندما يتحدثون
				50	أستطيع أن أجد شخصاً أحبه للحديث معه عن مشاعري.
				51	يمكنني الاعتذار عن سلوكياتي الغير لائقة والغير صحيحة.

ملحق رقم (2)

مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية مقياس المهارات الاجتماعية

عزيزي الطالب :

بين يدك مقياس يهدف إلى الكشف عن الطريقة التي تتفاعل بها مع ذاتك ومع الآخرين ، أرجو قراءة كل من هذه الفقرات بدقة وعناية وتقدير مدى انطباقها على حالتك، ثم وضع إشارة أمام الدرجة التي تعبر عن مدى انطباقها على حالتك ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لهذا أرجو منك الإجابة على الاستبيان بدرجة عالية من الصدق والموضوعية ، مع العلم ان هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة لأغراض البحث العلمي فقط.

توضيحات:

دائما : بمعنى أن السلوك يحدث بدرجة عالية.

أحيانا : بمعنى أن السلوك يحدث بدرجة متوسطة.

نادرا: بمعنى أن السلوك يحدث بدرجة منخفضة أو غير موجودة.

ولكم جزيل الشكر لتعاونكم وإعطائكم الإجابة الدقيق

الباحث : سليمان بن خلفان بن احمد المياحي

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	ابحث عن أصدقائي عندما يطول غيابهم .			
2	أقبل أي نقد بصدور ربح .			
3	أقدم الشكر لكل من ساعدني بأي عمل			
4	أحرص على تكوين صداقات جديدة.			
5	أرتبك عند مواجهة الجمهور أو التحدث أمام الآخرين .			
6	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين .			
7	أتعامل مع الآخرين بنفس الطريقة التي أحب أن أعامل بها .			
8	أقول لا عندما يطلب مني أحداً فعل شيء خطأ.			
9	أشعر بالغضب عندما يوجه إليّ نقد .			
10	أقدم مساعدتي للآخرين دون أن يطلب مني.			
11	أنتقم من أي احد سبب لي الأذى .			
12	أبتسم في وجه الآخرين الذين أصافحهم.			
13	أهتم بالوفاء بوعودي للآخرين.			
14	أستطيع المحافظة على أسرار الآخرين.			
15	أرد على كل من يشتمني أو يسبني بشتمته وسبه .			
16	أستمع إلى الآخرين عندما يتحدثون إليّ.			
17	أستطيع المحافظة على هدوئي عندما يطلق علي أحداً ألفاظاً بذيئة.			
18	أتحدث بمرح خلال حديثي مع الآخرين.			
19	أستخدم أشياء الآخرين دون إذن منهم .			
20	أبحث عن عذر لمن أغضبني .			
21	أحرص على الاعتذار للآخرين عندما أكون مخطئاً.			
22	أنظر باهتمام إلى الآخرين عندما يتحدثون إليّ .			
23	أميل إلى التشاجر والتنازع مع الآخرين .			
24	أتجاهل مشاعر الآخرين ولا أهتم بها .			

			احرص على تذكر أسماء الآخرين .	25
			أستطيع أن أتحكم في مشاعري والسيطرة عليها عند الغضب.	26
			أستطيع التعبير عن مشاعري بوضوح .	27
			اطلب الإذن عندما أريد الخروج من الفصل أو البيت.	28
			أتقبل رأي الآخرين واحترمه .	29
			اسخر من الآخرين عندما يتحدثون .	30
			احرص على تحية ومصافحة الآخرين حينما ألقاهم .	31
			اغضب عندما افشل في الحصول على شيء أريده.	32
			امتدح أقراني واخبرهم بما لديهم من صفات طيبة.	33
			أستطيع طلب المساعدة من غيري إذا احتجت للمساعدة في أي أمر.	34
			أميل لاستخدام الكذب حينما أريد التخلص من موقف محرج.	35
			اشعر بالأسف عندما أضايق أحدا ما .	36
			أحافظ على ممتلكات الآخرين وكأنها ممتلكاتي.	37
			أستطيع الرد بطريقة لائقة عندما أتعرض لإيذاء من الآخرين.	38
			أبادر بالاعتذار عندما اخطأ مع الآخرين.	39
			أستطيع المحافظة على هدوئي عندما يطلق علي أحدا ألفاظا بذيئة.	40

انتهت أسئلة المقياس مع خالص شكري وتقديري لإجاباتكم الدقيقة عن كل الفقرات.

ملحق رقم (3)

أسماء الأساتذة الأفاضل محكمي مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة *

م	الاسم	الصفة
1	الأستاذ الدكتور / ماجد حمزة الدفاعي	أستاذ بقسم التربية والعلوم الإنسانية - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى
2	الدكتور / علي مهدي كاظم	أستاذ مشارك بقسم علم النفس - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
3	الدكتور يوسف حسن يوسف	أستاذ مساعد بقسم علم النفس - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
4	الدكتور / بكار سليمان	أستاذ مساعد بقسم علم النفس - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
5	الدكتور / أمجد محمد هياجنة	أستاذ مساعد بقسم التربية والعلوم الإنسانية - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى
6	الدكتور / باسم دحادحه	أستاذ مساعد بقسم التربية والعلوم الإنسانية - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى
7	الأستاذ الدكتور / صبحي عبد اللطيف المعروف	خبير بمركز الإرشاد الطلابي - جامعة السلطان قابوس
8	الدكتور / عبد الفتاح الخواجة	أخصائي بمركز الإرشاد الطلابي - جامعة السلطان قابوس

* والباحث يجزل لهم خالص الشكر والتقدير على تفضلهم بتحكيم المقياس.

ملحق (4)

برنامج الإرشاد الجمعي لتنمية المهارات الاجتماعية القائم على نظرية العلاج الواقعي/
نظرية الاختيار المستخدم في الدراسة.

جلسات البرنامج الإرشادي

1 - جلسة ما قبل البرنامج الإرشادي (الجلسة التمهيديّة)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- إجراء القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة.
- تهيئة أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج .
- اخذ الموافقة الشفهية المبدئية من أعضاء المجموعة الإرشادية للمشاركة في البرنامج.

الأدوات الوسائل التعليمية :

- مقياس المهارات الاجتماعية

- جهاز عرض

- السبورة ، أقلام

الأساليب :

- المناقشة
- الحوار
- المحاضرة المبسطة

الإجراءات

- استقبال المجموعة الإرشادية من قبل المرشد بالمصافحة والابتسام والتحية الحارة .
- تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية (القبلي) على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- يراعى في تطبيق المقياس إعطاء الإرشادات الدقيقة في الإجابة وإجراءات المتعلقة بالمصداقية على الإجابة .
- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية للمشاركة وبيان فائدة وأهمية ذلك .
- اخذ الموافقة من أعضاء المجموعة الإرشادية على الاشتراك في البرنامج .
- فتح المجال للنقاش والإجابة عن استفسارات الأعضاء في جو من الود والدفء.

2 - الجلسة الإرشادية الأولى (التعارف وبناء العلاقة الإرشادية)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- التعرف على المرشد وعلى المجموعة الإرشادية بشكل مناسب .
- تحقيق درجة أفضل من الثقة والألفة والتقبل (بناء العلاقة الإرشادية) بين المرشد والمجموعة الإرشادية.
- تحديد الهدف العام من البرنامج الإرشادي ومحتوياته بشكل عام ومناقشة التوقعات منه.
- معرفة ما يعنيه الإرشاد الجمعي ، وفكرته .
- تحديد واجبات الأعضاء وتعلم قواعد السلوك والعمل بها .

الأدوات الوسائل التعليمية :

- السبورة.
- الأقلام .
- بطاقة التعارف. (مرفق)
- ورقة التعاقد الإرشادي (مرفق)

الأساليب الإرشادية :

- الحوار
- المناقشة
- التغذية الراجعة الايجابية والتعزيز .
- تبادل الآراء والأفكار بين الباحث والطلبة.

الإجراءات :

- يستقبل الباحث المجموعة الإرشادية بالسلام والابتسامة والمصافحة والترحيب الحار.
- يقوم الباحث بشكر الطلاب على حضورهم في الموعد والمكان المحدد دون تأخر.
- يعرف الباحث بنفسه ، وطبيعة عمله ، يقدم ذلك بشكل مناسب وأريحيه.
- يتعرف الباحث على المجموعة الإرشادية ، ويتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على بعضهم ، باستخدام بطاقة التعارف في جو من الود والأريحية والانبساط ، مع تقديم التغذية الراجعة الايجابية والتعزيز الايجابي. بما يحقق بناء الثقة والعلاقة الإرشادية بين الباحث والمجموعة الإرشادية، وبين المجموعة الإرشادية أنفسهم، وبما يؤدي كذلك إلى تخفيض التوتر وزيادة الاسترخاء عند الأعضاء.
- يبين الباحث للمجموعة الارشادية الهدف من البرنامج وأهميته ، ومحتوياته بشكل عام، وكذلك يناقش مع الطلبة التوقعات من البرنامج ، ويميز بين التوقعات الصحيحة الواقعية وبين التوقعات الخاطئة الخيالية أو الهزيلة .

- يوضح الباحث للمجموعة الإرشادية معنى الإرشاد الجمعي ، وسبب وجودهم فيه واختيارهم له.

- يقوم الباحث بالتأكيد على أخلاقيات الإرشاد الجمعي ، والسرية ، وحفظ أسرار المجموعة من الجميع ، وضرورة احترام الآخرين ، والالتزام بالواجبات، ويذكر الباحث المجموعة الإرشادية بضرورة الالتزام بالمواعيد كل مره ، ويقوم الباحث بتوزيع ورقة التعاقد الإرشادي على كل الأعضاء ، ثم توقيعها من كل عضو بعد قراءتها وفهما .

- إنهاء الجلسة الإرشادية بشكر الأعضاء وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة ، ويودعهم بالمصافحة والابتسامه ، كما يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :
اكتب تقريراً مختصراً عن سلوكياتك اليومية التي تقوم بها .

3 - الجلسة الإرشادية الثانية (مفهوم المهارات الاجتماعية، وأهميتها)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم المهارات الاجتماعية .
- أن يعي الأعضاء أهمية تعلم اكتساب المهارات الاجتماعية ، وأهمية التعامل بها.

الأدوات الوسائل التعليمية :

- السبورة.
- الأقلام .
- جهاز الحاسب الآلي
- جهاز العرض
- السبورة التفاعلية

الأساليب الإرشادية :

- الحوار
- المناقشة
- التغذية الراجعة الايجابية والتعزيز .
- مذكرة مختصرة عن المهارات الاجتماعية (بطاقة المهارات)

الإجراءات :

- يستقبل المرشد الأعضاء بالسلام والابتسامة والمصافحة والترحيب الحار.
- يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيتي ، ويقوم بتقديم التغذية الراجعة لإجابات الأعضاء، والتعزيز المتنوع.
- يقوم المرشد بمناقشة مفهوم المهارات الاجتماعية مع الأعضاء.

– كما يناقش معهم أهمية المهارات الاجتماعية في مواقف الحياة المختلفة ، في البيت
والمدرسة والمجتمع ، كما ينبه إلى خطورة فقدان هذه المهارات في التعامل .

– ويوضح المرشد أكثر ذلك من خلال ضرب أمثلة مختلفة من المهارات التي ينبغي أن
يتحلى بها كل طالب ، ويبين لهم الباحث أن كثير من المهارات سوف يتم التطرق لها
في الجلسات القادمة والتدرب عليها حتى يتم إتقانها، ثم يقوم الباحث بتوزيع مذكرة
المهارات الاجتماعية على كل عضو.

يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :

○ اكتب أربع مهارات اجتماعية موجودة لديك.

○ اكتب أربع مهارات اجتماعية تعتقد أنها غير موجودة لديك وترغب في تلميتها.

– إنهاء الجلسة الإرشادية بشكر الأعضاء وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

4 - الجلسة الإرشادية الثالثة (الواقع، والصح والخطأ)

– اليوم والتاريخ :

– المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

– تعريف الأعضاء معنى الواقع من وجهة نظر الواقعية .

- أن يميز أعضاء المجموعة الإرشادية بين السلوكيات الصحيحة المقبولة اجتماعيا وبين السلوكيات الخاطئة المرفوضة اجتماعيا.

الأدوات الوسائل التعليمية :

- السبورة والأقلام .
- الحاسب الآلي (فلم قصير)
- جهاز العرض
- السبورة التفاعلية

الأساليب الإرشادية:

- الحوار
- المناقشة
- النمذجة
- التغذية الراجعة الايجابية والتعزيز .
- طرح مواقف وأمثلة داعمة ، وأسئلة عليها .

الإجراءات :

- يستقبل المرشد المجموعة الإرشادية بالسلام والابتسامة والمصافحة ، وكل ما من شأنه أن يكسر الحاجز النفسي ، أو كسر حاجز الصمت . كالحديث مثلا عن موضوع عام ، أو طرح بعض الأسئلة التي يسألهم الباحث فيها عن أخبارهم وأحوالهم.
- يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيتي، ويقوم بتقديم التغذية الراجعة والتعزيز. وللاستفادة من إجابات الطلاب يسجل المرشد على السبورة قائمة بالمهارات التي يعتقد الطلاب انهم يمتلكونها، وقائمة بالمهارات التي يعتقد أنهم يفتقدونها وبحاجة إليها.
- يقوم المرشد (الباحث) بتعريف مفهوم الواقع ثم مناقشته مع الأعضاء.
- يقوم الباحث بعرض مجموعة من المواقف والأحداث التي تدلل على التعامل مع الواقع بشكل صحيح في إشباع الفرد لحاجاته ، ثم مناقشة هذه المواقف مع الأعضاء من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على الأعضاء ، وبعد مناقشة الإجابة عن الأسئلة نخلص منها بالاستنتاجات التي تدل على مواجهة الواقع بشكل صحيح أو إنكار الواقع بناءً على كل موقف ومثال يتم طرحه ، والنتيجة المترتبة على مواجهة الواقع بشكل صحيح ، والنتيجة المترتبة على إنكار الواقع على حياة الطالب أو أي فرد . وربط كل ذلك كله بالمهارات الاجتماعية المناسبة .
- ويطلب المرشد من الأعضاء تقديم أمثلة مماثلة من واقعهم تدل على قبول الواقع ونمذجتها، ومواقف أخرى تدل إنكار الواقع .

- يقوم الباحث بعرض مجموعة من المواقف والسلوكيات التي تمثل الصحيح أو الحق وكذلك مجموعة مواقف وأمثلة تمثل الخطأ والغير مقبول ،من خلال الفلم القصير الذي يتم عرضه على المجموعة الإرشادية بواسطة الحاسب الآلي وجهاز العرض عبر السبورة التفاعلية ومناقشة هذه الأمثلة مع الأعضاء والسير بالحوار نحو تكوين اتجاه ايجابي نحو السلوكيات الصحيحة واتجاه سلبي نحو السلوكيات الخاطئة .
- ويطلب المرشد من الأعضاء تقديم أمثلة مماثلة من واقعهم تدل الصح أو الصواب, ومواقف أخرى تدل على الخطأ .
- إنهاء الجلسة الإرشادية بشكر الأعضاء وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة ، ويودعهم بالمصافحة والابتسامه ، كما يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :
- اكتب أمثلة حصلت لك تبين كيف استخدمت الأشياء المتوفرة لديك لإشباع حاجاتك.

5 - الجلسة الإرشادية الرابعة (المسؤولية الاجتماعية)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- تعريف أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم مهارة المسؤولية الاجتماعية .

– أن يتدرب الأعضاء على تحمل المسؤولية في إشباع حاجاتهم.

الأدوات الوسائل التعليمية :

– السبورة.

– الأفلام .

– السبورة التفاعلية.

الأساليب الإرشادية:

– الحوار

– المناقشة

– التغذية الراجعة الايجابية والتعزيز .

– النمذجة

– طرح مواقف وأمثلة داعمة .

الإجراءات :

– يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيتي ، ويقوم بتقديم التغذية الراجعة لإجابات

الأعضاء، وتعزيز الإجابات الصحيحة، وتقويم الإجابات الخاطئة.

– يسأل المرشد المجموعة الإرشادية عن تصورهم وخبرتهم السابقة عن مفهوم

المسؤولية الاجتماعية.

- يقوم المرشد بتعريف مفهوم مهارة المسؤولية الاجتماعية حسب النظرية الواقعية وهو: قدرة الفرد على الوفاء بحاجاته بطريقة لا تحرم الآخرين من فرص الوفاء بحاجاتهم، ثم مناقشة هذه المهارة مع المجموعة الإرشادية من خلال هذا التعريف.
- يقوم المرشد من خلال السبورة التفاعلية بعرض مجموعة من المواقف والأحداث التي تبين مسؤولية الفرد عن إشباع حاجاته، ثم مناقشة هذه المواقف مع الأعضاء من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على الأعضاء ، وبعد مناقشة الإجابة عن الأسئلة نخلص منها بالاستنتاجات التي تدل على تحمل أو عدم تحمل المسؤولية بناءً على كل موقف ومثال يتم طرحه.
- ويطلب المرشد من الأعضاء تقديم أمثلة مماثلة من واقعهم تدل على تحمل المسؤولية في الموقف المطروح ، ومواقف أخرى تدل على عدم تحمل المسؤولية .
- إنهاء الجلسة الإرشادية بشكر الأعضاء وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة ، ويودعهم بالمصافحة والابتسام ، كما يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :
- من خلال مواقف التفاعلات الصفية التي مرت معك خلال هذا العام الدراسي اذكر موقفا واحدا حصل معك وقد أحسست انك لم تتحمل فيه المسؤولية الاجتماعية اللازمة عليك وسجل الآثار التي ترتبت على عدم تحملك للمسؤولية ، والنتائج والآثار التي كانت ستحدث لو انك تحملت فيه المسؤولية التي كان ينبغي عليك تحملها.

6 - الجلسة الإرشادية الخامسة (مهارة الاندماج)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- أن يعرف الأعضاء معنى مفهوم الاندماج وفق النظرية الواقعية .
- أن يطبق الأعضاء مفهوم الاندماج في حياته وعلاقاته مع الآخرين.

الأدوات الوسائل التعليمية :

- السبورة.
- الأفلام .
- الحاسب الآلي وجهاز العرض

الأساليب الإرشادية:

- الحوار
- المناقشة
- التغذية الراجعة .
- التعزيز الاجتماعي.
- التعزيز الذاتي .

– النمذجة والتمثيل

– طرح مواقف وأمثلة داعمة .

الإجراءات :

– يقوم المرشد بشكر الطلاب على حضورهم في الموعد والمكان المحدد دون تأخر.

– يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيئي ، ويقوم بتقديم التغذية الراجعة والتعزيز .

– يقوم المرشد بشرح مبسط وميسر لمفهوم الاندماج وفق النظرية الواقعية ، مبينا

أهميته وضرورته في الحياة بمختلف جوانبها ، وبالذات في تفاعل الإنسان مع أقرانه وأصحابه وأصدقائه.

– يعرض المرشد أمثله ومواقف لأشخاص فشلوا في الاندماج مع أشخاص آخرين ، وما

سبب لهم ذلك من عزلة ومعاناة ووحدة . كما يعرض نماذج وأمثلة لأشخاص نجحوا

في الاندماج السوي والصحيح مع أقرانهم ، وما ترتب على هذا الاندماج من محبه

وتعاون وتضحية وراحة واستقرار ، ومناقشة هذه الأمثلة مع المجموعة الإرشادية

للوصول بالحوار لقناعة لدى كل عضو أن الاندماج مع الآخرين مهارة يجب أن

يكتسبها كل عضو ويمارسها بشكل صحيح حتى يجني فوائدها وثمارها .

– يعرض المرشد قصه من خلال الحاسب الآلي وجهاز العرض تؤكد أهمية مهارة

الاندماج، ثم يناقش الطلاب في مضمونها ومغزاها.

- يهيئ الباحث الأعضاء لإنهاء الجلسة بتلخيص ما دار في الجلسة ، وسؤالهم عن مدى الاستفادة منها.

- إنهاء الجلسة الإرشادية بشكر الأعضاء وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة ، ويودعهم بالمصافحة والابتسامه واحدا تلو الآخر ، كما يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :

○ طبق مفهوم الاندماج مع احد أصدقائك أو أفراد أسرتك بالشكل الصحيح ، ثم اكتب ملاحظتك والنتائج الايجابية المترتبة على هذا الاندماج .

7 - الجلسة الإرشادية السادسة (التحكم الذاتي/ الاستقلالية)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة .

أهداف الجلسة :

- تعريف أعضاء المجموعة الإرشادية المراد من التحكم الذاتي (الاستقلالية) من وجهة النظر الواقعية.

- أن يتدرب الأعضاء على الاستقلالية والاعتماد على النفس.

الأدوات والوسائل التعليمية :

- السبورة و الأقلام .

– جهاز الحاسب الآلي وجهاز العرض والسبورة التفاعلية.

الأساليب الإرشادية:

– الحوار

– المناقشة

– التغذية الراجعة .

– التعزيز الاجتماعي.

– التعزيز الذاتي .

– النمذجة للمهارة موضوع الجلسة.

– طرح مواقف وأمثلة داعمة .

الإجراءات :

– يبدأ المرشد بمراجعة سريعة للمهارات السابقة التي تم تعلمها في الجلسات السابقة

ويؤكد على ضرورة استخدامها في مواقف الحياة المختلفة في المدرسة والمجتمع وأي

مكان آخر.

– يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيئي، ويستمع لإجابة كل عضو في المجموعة

الإرشادية مع تقديم التعزيزات والتغذية المناسبة.

- يقوم المرشد بتعريف مفهوم التحكم الذاتي والاستقلالية، بلغة بسيطة وسهلة وتناسب مستوى الطلاب. وضرب أمثلة حول أن كل فرد هو فريد بشخصيته وعنده القدرة على تحقيق الهوية الناجحة في المجتمع من خلال اختياره للسلوكيات المسئولة التي تقوده إلى تحقيق أهدافه دون إلحاق الضرر بالآخرين مما يشعره بالسعادة.
- ويطلب المرشد من الأعضاء تقديم أمثلة من واقعهم قاموا فيها بالاعتماد على النفس والاستقلالية في تحقيق أهداف معينة ، ثم مناقشة هذه الأمثلة والوقوف معها.
- يطلب المرشد من المجموعة الإرشادية نمذجة بعض المواقف لغرس مهارة الاستقلالية في تحقيق الأهداف وتحقيق الهوية الناجحة لكل عضو.
- كما يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :
 - اكتب تقرير لموقف افتراضي يطلب منك تخطيطه، وتحمل مسؤولية ذلك التخطيط ، والاستقلالية في تنفيذه .

8 - الجلسة الإرشادية السابعة (اكتساب أصدقاءك)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم الصداقة الحقيقية.
- أن يعرف الأعضاء كيف يكسب أصدقاء جدد ويحافظ عليهم .
- أن يكتسب العضو بعض السلوكيات المقبولة اجتماعيا في علاقته مع أصدقائه .

الأدوات والوسائل التعليمية :

- السبورة، والأقلام .
- جهاز الحاسب الآلي وجهاز العرض والسبورة التفاعلية.

الأساليب الإرشادية:

- الحوار
- المناقشة
- التغذية الراجعة .
- التعزيز الاجتماعي.
- التعزيز الذاتي .
- النمذجة لمهارة اكتساب الأصدقاء.
- طرح مواقف وأمثلة داعمة .

الإجراءات :

- يبدأ المرشد الجلسة مع المجموعة الإرشادية بما يشعرهم انه صديق حميم لهم يكن لهم كل الحب والاحترام ، وما تتطلبه الصداقة من صور التعاون والتضحية ومشاعر الاهتمام والاندماج.
- يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيتي، ويقوم بمناقشة الأعضاء لإجاباتهم وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.
- يقوم المرشد بتعريف مفهوم (الصداقة) وتقديم معلومات كافية ومبسطة عنه بما يتناسب مع مستوى فهم الأعضاء ، ثم مناقشته مع الأعضاء حول المفهوم .
- يبين المرشد للأعضاء أهمية اكتساب الأصدقاء الحقيقيين في الحياة، وأنها مهارة لازمة لكل عضو في المجموعة.
- كما بين لهم كيف يكتسب الإنسان صداقاته وما هي المهارات اللازمة لذلك ومن ثم كيف يحافظ على أصدقائه.
- يقوم الباحث بعرض مجموعة من المواقف والأمثلة والقصص التي تمثل مواقف صداقات صادقة ، وتضحيات بعض الأصدقاء من أجل أصدقائهم .
- كما يقوم المرشد بذكر بعض القصص التي تبين عدم وفاء بعض الأصدقاء لأصدقائهم وينبه الأعضاء إلى بعض المهارات الخاطئة التي يرتكبها البعض بحق أصدقائهم ، كعدم المحافظة على أسرارهم، أو سبهم وشتيمهم، أو عدم مراعاة مشاعرهم والتعاطف

معهم ، وغيره من السلوكيات الخاطئة التي يرتكبها من لا يملك المهارات الاجتماعية
الصحية في التعامل مع الأصدقاء .

– ويطلب المرشد من الأعضاء تقديم أمثلة مماثلة ، ومناقشتها .

– يطلب المرشد من الأعضاء نمذجة مهارة اكتساب الأصدقاء من خلال أعضاء
المجموعة الإرشادية.

– إنهاء الجلسة الإرشادية بشكر الأعضاء وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة ، ويودعهم
بالمصافحة والابتسامه واحدا تلو الآخر ، كما يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء
وهو :

○ اكتب مقالة قصيرة تبين فيها كيف يحافظ الإنسان على أصدقائه .

9 – الجلسة الإرشادية الثامنة والتاسعة (اتخاذ القرارات، ووزن البدائل)

– المدة الزمنية : 90 دقيقة

الجلسة الثامنة

مهارة اتخاذ القرارات

– اليوم والتاريخ :

– المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

– أن يعي الأعضاء أهمية تحسين مهارة اتخاذ القرارات.

– أن يتدرب الأعضاء على مهارة اتخاذ القرارات

الأدوات والوسائل التعليمية:

– السبورة والأقلام .

– نموذج اتخاذ القرار (مرفق)

الأساليب الإرشادية:

– الحوار

– المناقشة

– التغذية الراجعة .

– التعزيز الاجتماعي.

– التعزيز الذاتي .

– طرح مواقف وأمثلة داعمة .

الإجراءات :

– يقوم المرشد بتهيئة المجموعة الإرشادية من خلال التحدث في موضوعات عامه

بهدف تحقيق الاندماج وخفض أي توتر لدى الأعضاء.

- ثم يتابع المرشد الواجب البيتي، ويستمع للمقالات التي كتبها الطلاب حول مهارة اكتساب الأصدقاء وتقديم التغذية الراجعة حولها والتعزيز المناسب لكل عضو .
- يقوم الباحث بشرح مبسط وميسر لهذه المهارة مبينا أهميتها وضرورتها في الحياة في كثير من أمور الحياة ومواقفها صغيرة كانت أم كبيرة
- يبين الباحث للأعضاء الفوائد العديدة التي يجنيها الإنسان من تمكنه من هذه المهارة من خلال اتخاذه للقرارات السليمة .
- يؤكد الباحث على الأعضاء إن إتقان هذه المهارة تؤدي إلى تحرير الفرد من الاعتمادية على الآخرين وتجعله أكثر مسؤولية في اختيار سلوكه ، وإشباع حاجاته ، وذلك حتما سيجعله يشعر بالراحة .
- يهيئ الباحث الأعضاء لإنهاء الجلسة بتلخيص ما دار في الجلسة ، وسؤالهم عن مدى الاستفادة منها.
- يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :
- اكتب عدد من المشكلات والحالات التي تعتقد أنها بحاجة لحل من خلال اتخاذ القرار الصحيح.. ليتم مناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة التاسعة

مهارة وزن البدائل المتاحة لاتخاذ قرار ما

– اليوم والتاريخ :

– المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة:

– أن يتعرف الأعضاء على مهارة وزن البدائل المتاحة لاتخاذ قرار ما .

– أن يتدرب الأعضاء على مهارة اتخاذ القرار ووزن البدائل.

الأدوات والوسائل التعليمية :

– السبورة والأقلام .

– نموذج اتخاذ القرار .

الأساليب الإرشادية:

– الحوار

– المناقشة

– التغذية الراجعة .

– التعزيز الاجتماعي.

– التعزيز الذاتي .

- طرح مواقف وأمثلة داعمة .

الإجراءات :

- يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيتي ، ويربطه بجلسة اليوم لارتباط مهارة اتخاذ القرارات بمهارة وزن البدائل .

- ويقوم المرشد بشرح مبسط لتوضيح إستراتيجية اختيار البديل المناسب ، من خلال الموازنة الدقيقة بين ايجابيات وسلبيات البدائل الايجابية والسلبية من بدائل الحل المتاحة .

- يعرض المرشد للمجموعة الإرشادية مجموعة من الأمثلة ، ثم تدريب الأعضاء على اتخاذ القرارات وذلك بتبني مشكلة شخصية لأحد الأعضاء ، ثم يتعاون الأعضاء لوضع البديل المناسب باستخدام نموذج اتخاذ القرارات ، ويتم تكرار التدريب بطرح أكثر من مشكلة فردية وجماعية

- يهيئ الباحث الأعضاء لإنهاء الجلسة بتلخيص ما دار في الجلسة .

- إنهاء الجلسة الإرشادية بتقديم الواجب للأعضاء وهو :

○ تكليف الأعضاء باختيار مشكلة حياتية يتعرضون لها ، واقتراح اكبر عدد من البدائل الممكنة لحلها ، من خلا استخدام نموذج اتخاذ القرارات باختيار البديل المناسب .

11 - الجلسة الإرشادية العاشرة / والحادية عشر (وضع خطة والالتزام بها)

- اليوم والتاريخ :

- اليوم والتاريخ:.....

- المدة الزمنية: 90 دقيقة

الجلسة العاشرة

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف الأعضاء على كيفية عمل الخطة .

- تعريف الأعضاء بعناصر الخطة الجيدة.

الأدوات والوسائل التعليمية :

- السبورة والأقلام .

- ورقة بها معلومات عن بناء الخطط.

- جهاز الحاسب الآلي وجهاز العرض.

الأساليب الإرشادية:

- الحوار

- المناقشة
- التغذية الراجعة .
- التعزيز الاجتماعي.
- التعزيز الذاتي .
- طرح مواقف وأمثلة داعمة .

الإجراءات :

- يستقبل المرشد الأعضاء بالسلام والابتسامة والمصافحة والترحيب الحار، لكل عضو من أعضاء المجموعة .
- يقوم المرشد بشكر الأعضاء على حضورهم في الموعد والمكان المحدد دون تأخر.
- يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيئي، ويقوم بتقديم التغذية الراجعة اللازمة والتعزيز المناسب لكل عضو .
- يوضح الباحث مهارة اليوم ، وأهميتها في الحياة بشكل عام .
- ثم يبين لهم كيفية بناء خطة سهلة وبسيطة وواقعية .
- يوضح الباحث لأعضاء عناصر بناء أي خطة .
- يؤكد الباحث على الأعضاء أن إتقان هذه المهارة تؤدي إلى الالتزام بانجاز الأعمال ومراعاة الأولويات والضرورات ، والتنظيم وسرعة الانجاز والتفوق والتميز .

– يهئ الباحث الأعضاء لإنهاء الجلسة بتلخيص ما دار في الجلسة ، وسؤالهم عن مدى الاستفادة منها.

– إنهاء الجلسة الإرشادية بشكر الأعضاء وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة ، ويودعهم بالمصافحة والابتساماة واحدا تلو الآخر ، كما يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :

○ قراءة الورقة الموزعة عليهم (عناصر بناء الخطة) وفهما جيدا .

○ التحضير لمناقشة العبارة التالية في الجلسة القادمة: أنا مسئول عن بناء خططي وتنفيذها.

الجلسة الحادية عشر

– اليوم والتاريخ :

– اليوم والتاريخ:.....

– المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

– أن يتدرب الأعضاء على وضع خطة تناسب أهدافهم، وطرق تحقيقها.

الأدوات والوسائل التعليمية:

– السبورة والأقلام .

– السبورة التفاعلية

الأساليب الإرشادية:

– الحوار

– المناقشة

– التغذية الراجعة .

– التعزيز الاجتماعي.

– التعزيز الذاتي .

– طرح مواقف وأمثلة داعمة .

الإجراءات :

– يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيتي، ويربطه بموضوع جلسة اليوم الذي يعد

استكمالاً للجلسة السابقة .

– يراجع المرشد مع الأعضاء عناصر وضع الخطة الجيدة.

– يوضح المرشد مهارة اليوم ، وأهميتها في الحياة بشكل عام .

- يطلب المرشد من كل عضو كتابة عدد من الأهداف التي يرغب في تحقيقها .
- يقوم المرشد مع الأعضاء بمناقشة الأهداف التي كتبوها، من حيث شموليتها وواقعتها.
- يقوم المرشد بتدريب الأعضاء على وضع خطة بسيطة وواقعية ومستوفية الشروط.
- يهيئ المرشد الأعضاء لإنهاء الجلسة بتلخيص ما دار في الجلسة ، وسؤالهم عن مدى الاستفادة منها.
- إنهاء الجلسة الإرشادية بتقديم الواجب للأعضاء وهو :
- الطلب من كل عضو كتابة خطة واقعية له بناء على الأهداف التي يرغب في تحقيقها.

14 - الجلسة الإرشادية الثانية عشر (الضبط الذاتي)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف الأعضاء على معنى وأهمية مهارة الضبط الذاتي في حياتهم .

- أن يتدرب الأعضاء على مهارة الضبط الذاتي.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- السبورة والأقلام .

- بطاقة مهارة الضبط الذاتي (مرفق)

- السبورة التفاعلية

الأساليب الإرشادية:

- الحوار

- المناقشة

- التغذية الراجعة .

– النمذجة والتمثيل ولعب الأدوار .

الإجراءات :

– يهيئ المرشد المجموعة الإرشادية لجلسة اليوم بالحديث حول بعض الأحداث العامة قاصداً بذلك قياس بعض المهارات التي تعلموها في الجلسات السابقة وتشويق الطلبة إلى موضوع جلسة اليوم.

– يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيتي ويستمع لإجابات الأعضاء ، ويجب عن استفساراتهم حول أي صعوبة واجهتهم في أداء الواجب المتعلق بوضع خطة متكاملة العناصر.

– يقوم المرشد بشرح مبسط وميسر لمهارة جلسة اليوم وهي مهارة الضبط الذاتي التي يقصد بها : السلوك الذي يتيح للفرد أن يتحمل مسؤولية أفعاله من خلال التحكم في الظروف المحيطة، مبيناً أهميتها وضرورتها في الحياة بمختلف جوانبها، وبين المرشد للأعضاء أن الفرد يقوم بهذه المهارة حتى يحقق أهدافه التي وضعها لنفسه، وبالتالي يحصل على السعادة التي ينشدها نتيجة لتحقيق أهدافه من خلال الضبط الذاتي لأفعاله وسلوكه في مواقف الحياة المختلفة.

– ويؤكد المرشد للمجموعة الإرشادية أن هذه المهارة يمكن تعلمها واكتسابها وإتقانها من خلال التدريب عليها بشكل مستمر.

– يقوم المرشد بالطلب من احد الأعضاء نمذجة المهارة من خلال القيام بتصرف ما، يثير الأعصاب والغضب، ثم يحاول المرشد التظاهر بالغضب ليرى ردة فعل العضو،

ثم يقوم المرشد بمناقشة الموقف والتصرف الصحيح المفترض وفق هذه المهارة
ويقوم بتقديم التغذية الراجعة للأعضاء. كما يطلب من الأعضاء لعب الأدوار في
مواقف مماثلة ، ثم مناقشتها .

– يوزع الباحث على الأعضاء بطاقة مهارة الضبط الذاتي ويناقشهم معها.

– يهيئ الباحث الأعضاء لإنهاء الجلسة بتلخيص ما دار في الجلسة ، وسؤالهم عن مدى
الاستفادة منها.

– إنهاء الجلسة الإرشادية بشكر الأعضاء وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة ، ويودعهم
بالمصافحة والابتسامة ، كما يقوم الباحث بتقديم الواجب للأعضاء وهو :

○ تكليف الطلاب بالتدرب وممارسة هذه المهارة في حياتهم اليومية، وكتابة
تقرير مبسط حول تطبيق هذه المهارة.

14 – الجلسة الإرشادية الثالثة عشر، والرابعة عشر (الضبط الانفعالي والاجتماعي)

– المدة الزمنية : 90 دقيقة

الجلسة الثالثة عشر (الضبط والانفعالي والاجتماعي)

– اليوم والتاريخ :

– المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

– أن يتعرف الأعضاء على مهارة الضبط الانفعالي والاجتماعي في الحياة اليومية.

الأدوات والوسائل التعليمية :

– السبورة الأعلام .

– بطاقة مهارة الضبط الانفعالي والاجتماعي (مرفق)

الأساليب الإرشادية:

– الحوار

– المناقشة

– التغذية الراجعة .

– التعزيز الاجتماعي.

– التعزيز الذاتي .

– التمثيل ولعب الأدوار .

الإجراءات :

– تهيئة الأعضاء للجلسة من خلال مناقشة الواجب البيتي وأسئلة الأعضاء حوله وتقديم التغذية اللازمة لكل عضو، وزيادة التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأعضاء من خلال المناقشات وتقديم التعزيزات المناسبة.

– يقوم المرشد بعد ذلك بشرح مبسط وميسر لمهارة الضبط الانفعالي والاجتماعي معرفاً لها بأنها : قدرة الإنسان في السيطرة على انفعالاته في مواقف الحياة المختلفة، وذلك من أجل المحافظة على علاقاته وروابطه الاجتماعية. مبيناً أهميتها وضرورتها في الحياة بمختلف جوانبها ، خاصة في مجال التفاعل مع الآخرين والمجتمع المحيط به ، وذلك من أجل الحفاظ على روابط المحبة والعلاقات الاجتماعية.

– يقوم المرشد بتوزيع بطاقة الضبط الانفعالي والاجتماعي ويناقشها معهم.

– ينهي المرشد الجلسة بعد تلخيص ما دار فيها بتقديم الواجب البيتي وهو:

○ قراءة بطاقة الضبط الانفعالي والاجتماعي.

الجلسة الرابعة عشر (تابع/ الضبط والانفعالي والاجتماعي)

– اليوم والتاريخ :

– المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- أن يتدرب الأعضاء على مهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي حتى إتقانها .

الأدوات والوسائل التعليمية:

- السبورة والأقلام .
- بطاقة مهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي

الأساليب الإرشادية:

- الحوار
- المناقشة
- التغذية الراجعة .
- التعزيز الاجتماعي.
- التعزيز الذاتي .
- النمذجة والتمثيل ولعب الأدوار .

الإجراءات :

- يبدأ المرشد مع الأعضاء بتحياتهم ومساءلتهم عن أخبارهم، ثم ينطلق معهم لاسترجاع ومناقشة ما دار في الجلسة السابقة متطرقاً إلى الواجب البيئي.

– يسأل المرشد المجموعة الإرشادية عن أهمية الضبط الانفعالي والاجتماعي في الحياة، ويسألهم إذا ما تعرض أياً من الأعضاء لموقف انفعالي وكيف تصرف معه.

– يقوم الباحث بممارسة الأدوار مع الأعضاء للتدرب على هذه المهارة وإتقانها ، وذلك من خلال تطبيق عدة مواقف ومناقشة كل مواقف وتقديم التغذية الراجعة حوله وتقديم التعزيز الاجتماعي والذاتي على كل موقف .

– يطلب المرشد من الأعضاء ممارسة لعب الدور والنمذجة لبعض المواقف التي تطلب ضبطاً انفعالياً واجتماعياً معيناً، كأن يقول عضو لآخر : أنت لا تستحق أن تكون معنا في الجلسة الإرشادية لأنك مهمل وغير مهتم ولا مبالي وهكذا ، ثم مناقشة هذه الأدوار وتقديم التغذية الراجعة.

– يهيئ الباحث الأعضاء لإنهاء الجلسة بتلخيص ما دار في الجلسة ، وسؤالهم عن مدى الاستفادة منها.

– إنهاء الجلسة الإرشادية بتقديم الواجب للأعضاء وهو :

○ تكليف المجموعة الإرشادية بالتدرب وممارسة هذه المهارة في حياتهم اليومية، وكتابة تقرير مبسط حول تطبيق هذه المهارة.

16 - الجلسة الإرشادية الخامسة عشر (الجلسة الختامية (الإنهاء))

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 60 دقيقة

أهداف الجلسة :

- أن يلخص العضو المهارات التي تم مناقشتها خلال الجلسات السابقة.
- أن يذكر العضو انطباعاته حول البرنامج الإرشادي والفوائد التي حصل عليها.
- إن يجيب العضو على الاختبار (المقياس) البعدي.

الأدوات :

- السبورة والأقلام .
- الاختبار البعدي.

الأساليب الإرشادية:

- الحوار
- المناقشة
- التغذية الراجعة .

– التعزيز الاجتماعي.

– التعزيز الذاتي .

الإجراءات :

- يبدأ المرشد مع المجموعة الإرشادية بشكرهم على الحضور لكل الجلسات السابقة والتفاعل والاهتمام الذي لمسه من كل عضو ، وينقل لهم مشاعره السعيدة بالفترة التي قضاها في تطبيق البرنامج بالمدرسة وما لمسه من تساعد وتعاون من كافة الطاقم المدرسي.
- يناقش المرشد الأعضاء الواجب البيئي ، ويقوم بتقديم التغذية الراجعة والتعزيز .
- يقوم المرشد مع الأعضاء باسترجاع وتذاكر كل المهارات الاجتماعية التي تم تناولها في جلسات البرنامج وتسجيلها على السبورة.
- يطلب المرشد من كل عضو التعبير عن رأيه ومشاعره بصراحة تامة عن جلسات البرنامج والمهارات التي تم تناولها ومدى الاستفادة منها.
- يتم استدعاء طلاب المجموعة الضابطة للالتحاق بالمجموعة الإرشادية استعدادا لتطبيق القياس البعدي للمجموعتين في نفس الوقت.
- توزيع مقياس المهارات الاجتماعية ، وإعطاء الأعضاء الفرصة الكاملة للإجابة عنه، ثم جمع الأوراق من قبل المرشد بعد الإجابة

- يقوم الباحث بتوديع الأعضاء واحدا واحدا باتسامه وتكرير الشكر والتأكيد على ممارسة المهارات التي تم تعلمها في جلسات البرنامج.

17 - الجلسة الإرشادية السادسة عشر (جلسة المتابعة)

- اليوم والتاريخ :

- المدة الزمنية : 45 دقيقة

أهداف الجلسة :

- تطبيق القياس البعدي للمهارات الاجتماعية لأعضاء المجموعة التجريبية والضابطة.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة بعد فترة المتابعة.

الأدوات :

- السبورة.
- الأفلام .
- اختبار (مقياس) المتابعة.

الأساليب الإرشادية:

- الحوار
- المناقشة

– التغذية الراجعة .

– التعزيز الاجتماعي.

– التعزيز الذاتي .

الإجراءات :

– يستقبل المرشد الأعضاء باتسامه وسعادة ، ثم يشكرهم على الحضور والالتزام ،

ويقوم بتنظيم جلستهم مبينا لهم الهدف من هذه الجلسة وهو إجراء الاختبار المتابعة

للمهارات الاجتماعية.

– توزيع مقياس المهارات الاجتماعية ، وإعطاء الأعضاء الفرصة الكاملة للإجابة عنه،

مع التأكيد على الموضوعية والمصادقية التامة في الإجابة .

– يقوم المرشد بملاحظة مدى التزام وتطبيق أعضاء المجموعة التجريبية للمهارات التي

تم تعلمها في جلسات البرنامج الإرشادي.

– يقوم المرشد بالاتفاق مع المجموعة الضابطة على موعد تطبيق البرنامج عليهم تقديرا

وتكريما لهم.

– يقوم الباحث بتوديع الأعضاء واحدا واحدا باتسامه وتكرير الشكر والتأكيد على

ممارسة المهارات التي تم تعلمها في جلسات البرنامج.

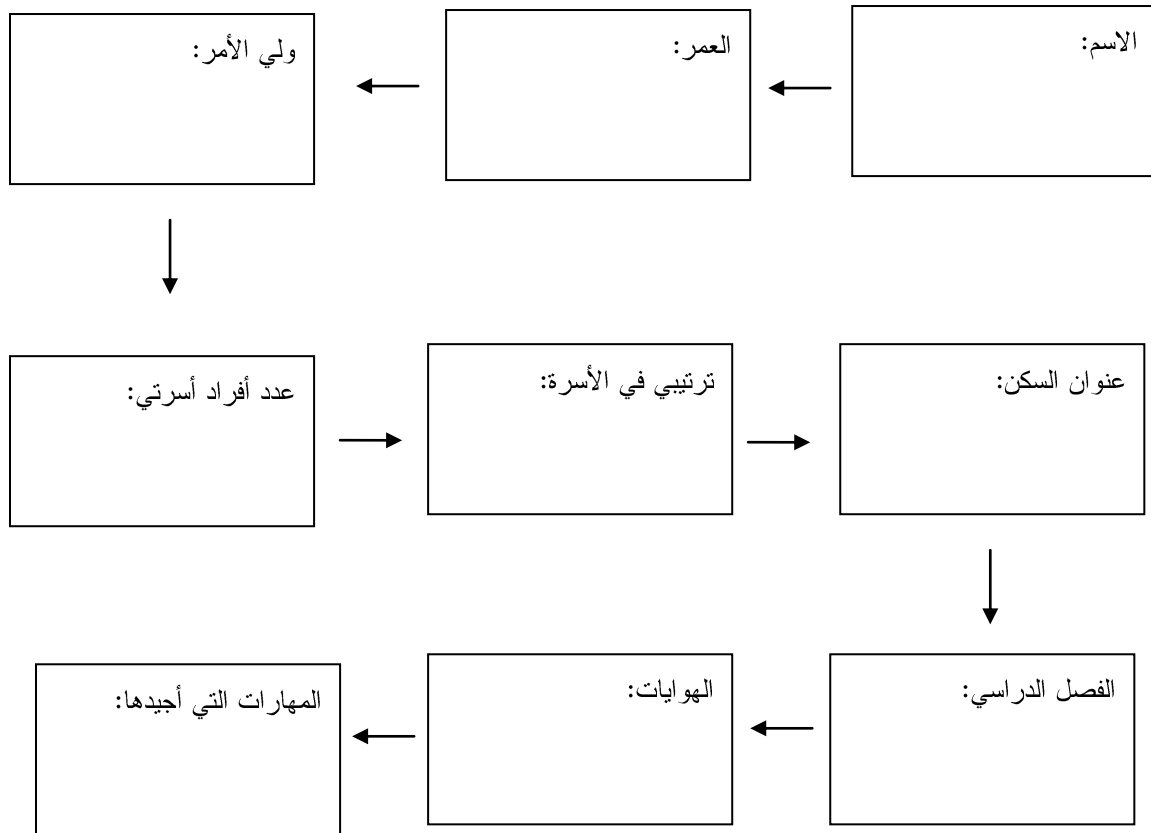
ملاحق الجلسات الإرشادية

- ملحق 4-1: بطاقة خريطة الحياة (بطاقة تعارف).
- ملحق 4-2: نموذج تعاقد إرشادي.
- ملحق 4-3: بطاقة تسجيل انطباع مشاعر بعد الجلسة الإرشادية الأولى.
- ملحق 4-4: بطاقة تسجيل انطباع مشاعر بعد الجلسة الإرشادية الأولى.
- ملحق 4-5: بطاقة تقييم العضو للجلسة الإرشادية.
- ملحق 4-6: نموذج تخطيط أهدافي.
- ملحق 4-7: نموذج اتخاذ قرار.
- ملحق 4-8: بطاقة مهارة ضبط الذات.
- ملحق 4-9: بعض طرق ضبط الانفعال والسيطرة على الذات.
- ملحق 4-10: بطاقة مهارة الضبط الانفعالي والاجتماعي.
- ملحق 4-11: بطاقة تقييم الأعضاء للبرنامج بشكل عام.

ملاحق الجلسات الإرشادية

ملحق 1-4

بطاقة خريطة الحياة (بطاقة تعارف)



ملحق 4 - 2

ورقة تعاهد إرشادي

أتعهد أنا الموقع أدناه أن التزم بمعايير الجماعة الإرشادية، وبحضور الجلسات الإرشادية، حسب الموعد والمكان المحدد، وان التزم بالنظام والاحترام المتبادل، والمشاركة في النشاطات، والانتباه لما يقوله المرشد والأعضاء، وتقديم وتلقي التغذية الراجعة البناءة، حول ما يطرح وما يمارس خلال الجلسات الإرشادية، وان أقوم بأداء ما يطلب من واجبات وأنشطة خلال وبعد الجلسات، وان أحافظ على سرية ما يحدث في هذه الجلسات، وان اعمل كل ما بوسعي لتحسين نفسي، وممارسة المهارات الاجتماعية المطروحة ضمن هذا البرنامج، وذلك أثناء وبعد الجلسات الإرشادية، كما أتعهد بتقديم الدعم اللازم لزملائي في الجماعة الإرشادية، وعدم استخدام الألفاظ البذيئة والسيئة والغير مقبولة.

اسم العضو:.....

توقيع العضو :.....

توقيع المرشد (الباحث) :

ملحق 4 - 3

بطاقة تسجيل انطباع مشاعر بعد الجلسة الإرشادية الأولى

عزيزي الطالب ضع اقرأ العبارة، بعناية ثم ضع إشارة على الدرجة التي تعبر عن انطباعك

درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	انطباعي الخاص عن الجلسة
			اشعر بتوتر تجاه هذه الجلسة الإرشادية
			يوجد لدي انسجام مع المجموعة الإرشادية واشعر بارتياح نحوها
			اشعر بالرغبة في الاستمرار في البرنامج
			اشعر برغبة في تحقيق الهدف العام للبرنامج
			استمتعت بالمناخ الذي ساد الجلسة الأولى من البرنامج
			اعتقد أنني أستطيع الالتزام بقواعد السلوك الجيد
			اشعر بالرضا عن شروط عقد الاتفاق
			أرى أن وقت الجلسة الإرشادية مناسب جدا لي
			أرى أن زمن الجلسة ممتاز ومناسب.
أي ملاحظة أخرى تود إضافتها:			

ملحق 4 - 4

بطاقة تقييم المرشد للجلسات الإرشادية

رقم الجلسة:		تاريخ الجلسة:	
موضوع الجلسة:		عدد الحضور:	
مستوى التفاعل	بسيط	جيد	ممتاز
الأعضاء الأكثر تفاعلا	1	2	3
الأعضاء الأكثر تعاونا	1	2	3
مدى تحقق الأهداف الخاصة بالجلسة	بسيط	متوسط	ممتاز
الأهداف التي لم تحقق (إن وجدت) :	1	2	
السبب :			
ملاحظات عامة:			
نسبة النجاح الكلية للجلسة			

نموذج 4- 5

بطاقة تقييم العضو للجلسة الإرشادية

الاسم: _____

رقم الجلسة: _____ التاريخ: _____

المهارة موضوع الجلسة: _____

- هل تشعر أن المهارة التي تدربت هامة لك؟

- هل أن أنت سعيد بتعلمك للمهارة التي تدربت عليها في الجلسة الإرشادية اليوم؟

- ما الفائدة التي تعتقد أنها ستعود عليك من إتقانك للمهارة التي تدربت عليها؟

- هل لديك أي ملاحظات أو مقترحات حول الجلسة الإرشادية؟

نموذج 4 - 6

نموذج تخطيط أهدافي (الخرزعلي، 2003: 113)

نقاط التقييم	الوقت المطلوب	خطوات العمل	الأهداف الإجرائية	الهدف	الرقم

ملحق 4 - 7

نموذج اتخاذ القرار

رقم البديل	البديل	تقييم البديل		تقييم احتمالية نجاح البديل	تفضل الشخص لكل بديل
		سلبية	ايجابية		

نموذج 4 - 8

بطاقة مهارة ضبط الذات (الخزعلي، 2003: 128)

- وجه انتباهك نحو المؤشرات الدالة على انك توشك فقدان السيطرة على نفسك.
- قرر إذا كانت هناك ظروف خارجية تجعلك تشعر بالاستشارة.
- فكر بالطرق التي تستطيع فيها ضبط نفسك.
- اختر أكثر الطرق فعالية للسيطرة على نفسك.

نموذج 4 - 9

بطاقة مهارات الضبط الانفعالي والاجتماعي (الخرعلي، 2003: 128)

- لا يهم ما تقولوه .
- أنا لا اقلق لذلك.
- أنا لا أحب أن يطلق علي أسماء قبيحة، ولكن هذا لا يؤذيني.
- أنا اعرف بأنني لست كذلك
- مهما يكن ما تقوله عني أو ما تفعله فانا لازلت جديرا بالاحترام

نموذج 4 - 10

بعض طرق ضبط الانفعال والسيطرة على الذات (أبو سعد، 2008)

للتحكم في الموقف الذي يثير انفعالك اتبع الخطوات التالية:

1. فكر وقيم الموقف:

- هل الأمر يستحق الانفعال؟
- هل الانفعال يغير الموقف؟
- هل الانفعال والغضب يجعل الأطراف الأخرى تتغير إيجاباً؟
- اسأل نفسك: ماذا يفعل الطالب الذكي إذا كان في مكانك؟
- ما هي العواقب الوخيمة التي ربما تعود علي لو لم اضبط انفعالي؟

2. حدد أفضل الطرق والخيارات التي ستخذها للتخلص من الانفعال أو الغضب، لكي تحافظ على

السيطرة على الذات مثلاً :

- اصمت، وأحافظ على هدوئي.
- أتوضأ، وأذكر ربي.
- انسحب من الموقف، وانصرف.
- اقرأ قصة، أو كتاب.
- امسك القلم واكتب خاطرة، أو ارسم لوحة.
- اعد من 1- 10 وأتففس بعمق واسترخاء.

3. بعد التحكم في ذاتك من خلال الخطوتين السابقتين، اختر لنفسك أحسن وأفضل الخيارات المتاحة لك مثل:

- اطلب المساعدة من شخص ثقة.
- سامح وجد العذر للآخر.
- تحدث لنفسك بايجابية واعتزاز وافتخار.
- اترك الموقف ببساطة.
- اخبر الطرف الآخر فالموقف بما تشعر به وعبر عن مشاعرك بحريه، وايجابية

نموذج 4 - 11

بطاقة تقييم الأعضاء للبرنامج الإرشادي بشكل عام

- بشكل عام هل أنت سعيد من انضمامك للبرنامج الإرشادي؟

- بشكل عام ما مدى استفادتك من البرنامج؟

- من المهارات التي تدربت ما المهارة التي تعتقد أنها هامة جدا لك ؟

- هل تعتقد ان الوقت كان كافيا للبرنامج؟

- ما درجة رضاك من توزيع الأدوار في المجموعة الإرشادية؟

- ما درجة رضاك عن مستوى التعامل في المجموعة الإرشادية؟

- هل تعتقد أن الواجبات التي قدمت لك في كل جلسة، كانت مفيدة لك؟

ما هي مقترحاتك لتحسين البرنامج؟

ملحق (4)

أسماء الأساتذة الأفاضل محكمي البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة**

م	الاسم	الصفة
1	الأستاذ الدكتور / صبحي عبد اللطيف المعروف	خبير بمركز الإرشاد الطلابي - جامعة السلطان قابوس
2	الأستاذ الدكتور / ماجد حمزة الدفاعي	أستاذ بقسم التربية والعلوم الإنسانية - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى
3	الدكتور / أمجد محمد هياجنة	أستاذ مساعد بقسم التربية والعلوم الإنسانية - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى
4	الدكتور / باسم الدحادحة	أستاذ مساعد بقسم التربية والعلوم الإنسانية - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى
5	الدكتور كاظم العادلي	أستاذ مشارك - كلية العلوم التطبيقية بالرسناق
6	الدكتور نور الرمادي	أستاذ مساعد - كلية العلوم التطبيقية بالرسناق
7	الدكتورة عائشة حسين علي البلوشي	أستاذ مساعد - كلية العلوم التطبيقية بالرسناق
8	الدكتورة عائشة محمد عجوة	مركز الإرشاد الطلابي - جامعة السلطان قابوس
9	الدكتور سعود بن سليمان النبهاني	أستاذ مساعد - كلية العلوم التطبيقية بنزوى
10	الأستاذ سعيد بن خميس المقبالي	ماجستير تربية: إرشاد نفسي - عضو فني - وزارة التربية والتعليم

** والباحث يتقدم لهم بعميق الشكر والامتنان لتفضلهم بالموافقة على تحكيم البرنامج.

ملحق (5)

رسالة شكر من الباحث لإدارة ومعلمي المدرسة التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي بها

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل مدير مدرسة أبو زيد الريامي للتعليم الأساسي المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الموضوع: شكر وتقدير

بعد تقديم وافر التحية والإجلال لشخصكم الكريم ولكافة منتسبي المدرسة؛ فإنه يطيب لي أن أتقدم إليكم شخصياً بعظيم الشكر ووافر التقدير وللفاضل مساعد مدير المدرسة، وكافة إداريي المدرسة؛ على دوركم الكبير في تسهيل مهمتي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي، وما سبقه من تطبيق المقياس القبلي ثم القياس البعدي، فقياس المتابعة، وعلى كافة التسهيلات الكاملة والدعم اللازم التي حظيت بها منكم جميعاً دون استثناء، إبان تطبيق البرنامج، الأمر الذي أدى إلى سهولة ويسر تطبيقه، وما انعكس عليه من نجاح كامل في تحقيق أهداف البرنامج بالصورة التي خطط لها.

كما وأرجو منكم أستاذي الفاضل نقل شكري وتقديري للأفاضل معلمي المدرسة؛ خاصة معلمي الصف الثامن منهم، على التجاوب الإيجابي معي، ومع الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج والمقاييس التابعة له.

وفكم الله تعالى لكل خير، ولخدمة هذا الوطن المعطاء، وخدمة أبنائه طلبة العلم، في ظل القيادة الحكيمة لمولانا حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم حفظه الله تعالى.

هذا وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث : سليمان بن خلفان بن احمد المياحي

Abstract

The Effectiveness of a Collective Guidance Program Based On Reality Therapy Theory in the Development of Social Skills Among Basic Education Students in The Sultanate of Oman.

By

Suleiman bin Khalfan bin AhmAd Almayahi

Supervisor

Prof. Abdulrazzaq Fadhil Alqaysi

This study aims at examining the effectiveness of a collective guidance program for social skills training, based on the Reality Therapy Theory among basic education students at Dakhiliya Region in the Sultanate of Oman.

The sample of the study consists of (20) students who have scored the lowest marks on the Social Skills Scale, which was applied on (98) grade-8 students from Abu Zaid Alriyami Basic Education School in Dakhalia Region.

The sample was randomly divided into two groups (experimental and controlled). The former was subject to (16) sessions of the guidance program while, on the other hand, the latter has never undergone any kind of guidance programs. In this study, the guidance program was an Independent Variable while the performance of the respondents was a Constant Variable.

Using Mann-Whitney U Test to test the variances of averages after implementing the program, the results showed that there are certain statistically indicative variances between the averages of experimental and controlled groups in favor of the experimental group.

Furthermore, the results have also indicated that there are statistically indicative variances in the follow-up test of social skills between the averages of the experimental and controlled groups in favor of the former.

Accordingly, the study concluded that the guidance-training program on social skills based on Reality Theory (Choice Theory) is effective in the development of social skills among basic education students in the Sultanate of Oman. By virtue of this result, the study has reached some recommendations and suggestions